

Л.В. Кнодель

**КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ
В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

монография

Киев - 2019

УДК 81'243 (100)
ББК 81

К 53 Кнодель Л. В. Компетенция и компетентность в сфере обучения иностранным языкам : монография / Л. В. Кнодель. – Киев : ФОР Кандиба Т. П., 2019. – 297 с.

Общеизвестно, в современном мире произошли глобальные изменения, что сказалось и в сфере преподавания языка. Своеобразный «языковой бум», затронувший все слои населения, определяет новый социальный статус иностранного языка.

Обучение иностранному языку предполагает создание условий, мотивирующих выражение своих мыслей, и объективизацию индивидуального уровня понимания авторской мысли. Содержание обучения иностранным языкам должно быть нацелено на приобщение учащихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка.

УДК 81'243 (100)
ББК 81

© Кнодель Л. В., 2019
© ФОР Кандиба Т. П., 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

Процесс приобретения образования – одно из самых важных и сложных человеческих стремлений. Гуманистические подходы обеспечивают нас мощной образовательной и познавательной информацией относительно полного вовлечения человека в познание / обучение.

Каждая личность уникальна по-своему. Жизненный путь отдельно взятого человека никогда не получится повторить. Но если длина нашей жизни предначертана свыше, то ее ширина зависит лишь от нас. И здесь у многих возникает проблема и заключается она в самореализации человека как личности. Одним удается найти свою нишу, другие всю жизнь проводят в поисках, а третьи и вовсе проживают лучшие годы впустую.

Самореализация – это процесс, который длится в течение всей жизни человека. Она становится возможной только тогда, когда сама личность осознает свои способности, интересы и потребности. Иными словами вся жизнь человека строится на цепочке действий, направленных на самореализацию и достижение жизненных целей. Чтобы состояться в жизни важно прилагать усилия, которые состоят из определенных стратегий. Выполнение этих стратегий и является главным условием самореализации личности.

Однако все же главным и основным средством, через которое проходит весь потенциал человека, является творчество. Психологи считают, что только творческая активность может привести человека к сверхнормативной деятельности без преследования какой-то определенной цели. Иными словами, творчество – это добровольное занятие, на которое человек готов тратить все свои силы ради того чтобы проявить себя и свои возможности.

Специфика образовательной сферы не только определяется социально-экономическим и политическим контекстом, в котором данная сфера функционирует, но и зависима от философской концепции, принятой в обществе. Содержание обучения иностранным языкам должно быть нацелено на приобщение учащихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка.

Современный этап развития системы обучения иностранным языкам, характеризующийся диверсификацией вариантов изучения предмета, диктует необходимость привести содержание обучения в соответствие с этапами и со спецификой разных типов школ/классов, точнее – с условиями обучения. Это должно касаться не только объема осваиваемого языкового и речевого материала, определения приоритетов в выборе видов формируемой деятельности и, следовательно, соответствующих речевых умений и навыков.

Проблема соответствия содержания обучения условиям решается с учетом всех его (содержания) компонентов. В содержание обучения иностранным языкам, помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, входит также эмоциональная деятельность, вызванная предметом и процессом его усвоения.

Обучение иностранному языку предполагает создание условий, мотивирующих выражение своих мыслей, и объективизацию индивидуального уровня понимания авторской мысли.

Культурологический подход, являясь одним из подходов в реализации идей личностно-ориентированного образования, оказывает большое влияние не только на построение процесса обучения, методы преподавания, но и утверждает новый стиль взаимоотношений.

Общеизвестно, в современном мире произошли глобальные изменения, что сказалось и в сфере преподавания языка. Своеобразный «языковой бум», затронувший все слои населения, определяет новый социальный статус иностранного языка.

ГЛАВА I

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Образование во все времена в большей или меньшей степени работало в инновационном режиме. Другое дело, как внедрялись инновации – повсеместно или локально?

Большинство определений в качестве основных ключевых содержит слова «нововведение», «новое», «обновление». С этим нельзя не согласиться.

Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако, до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание.

Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. *Создавать новое – это и есть инновация.* Образование по своей сути уже является инновацией. Но с какой целью разрабатывается нечто новое, ранее неизвестное? Наверняка для того, чтобы получить более эффективные результаты, так как предыдущие нас уже не устраивают. Мало того, эти новые результаты должны быть надёжными, устойчивыми.

Поэтому инновация в образовании – это целенаправленное изменение, вносящее в его определённый объект новые элементы, дающие стабильные и более эффективные результаты.

Реализация национального образовательного проекта, повышение качества образования, внедрение профильного и дистанционного обучения, новых информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс и процесс управления, обеспечение материальной базы, новые принципы финансирования и самостоятельного управления – вот далеко не полный перечень задач, которые лягут на плечи руководителей и управленцев образовательных учреждений.



Можно выделить конкретные противоречия, присущие отечественному образованию:

- между стандартизированным обучением учащихся и их индивидуальными способностями, и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;
- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в высшей школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

Выделяются следующие виды инноваций:

Ретроинновация: в современную практику переносится в модифицированном виде уже имевшийся в прошлом, но в силу исторических обстоятельств переставший применяться феномен – гимназия, лицей, профильное обучение и т.п.

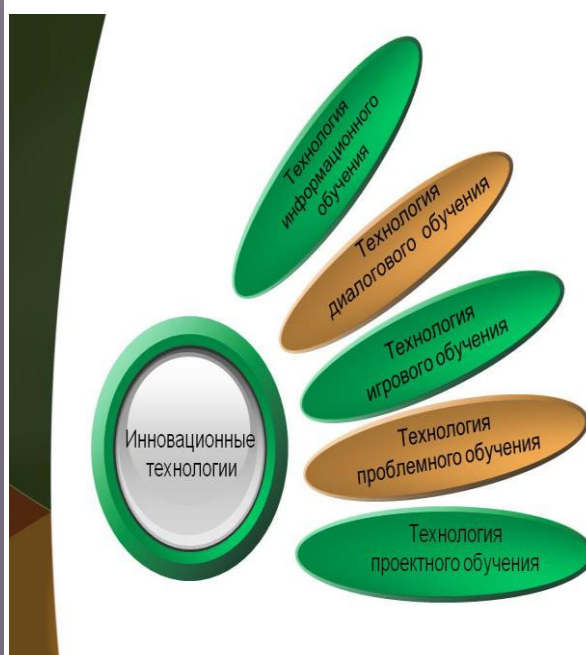
Аналоговая инновация, когда берётся известный подход и вносится частная модификация, например, в рамках рейтинговой оценки применяется 1000 балльная шкала или модульная система дополняется блочно-модульной.

Комбинаторная инновация, когда из нескольких известных блоков в результате их объединения получается качественно новый продукт.

Сущностная инновация, когда возникает действительно новый ход – «высшая школа диалога культур».

По области распространения инновации могут быть разделены на инновации в: обучении; воспитании; управлении; переподготовке кадров. Инновации в высшем образовании должны ориентироваться на передачу знаний, овладение базовыми компетенциями, позволяющими приобретать новые знания самостоятельно. Инновации в высшем образовании – это условие повышения качества образования, и роста конкурентоспособности конкретного высшего учебного заведения на рынке образовательных услуг. На основании этой типологии можно описать инновационное поле отечественного образования.

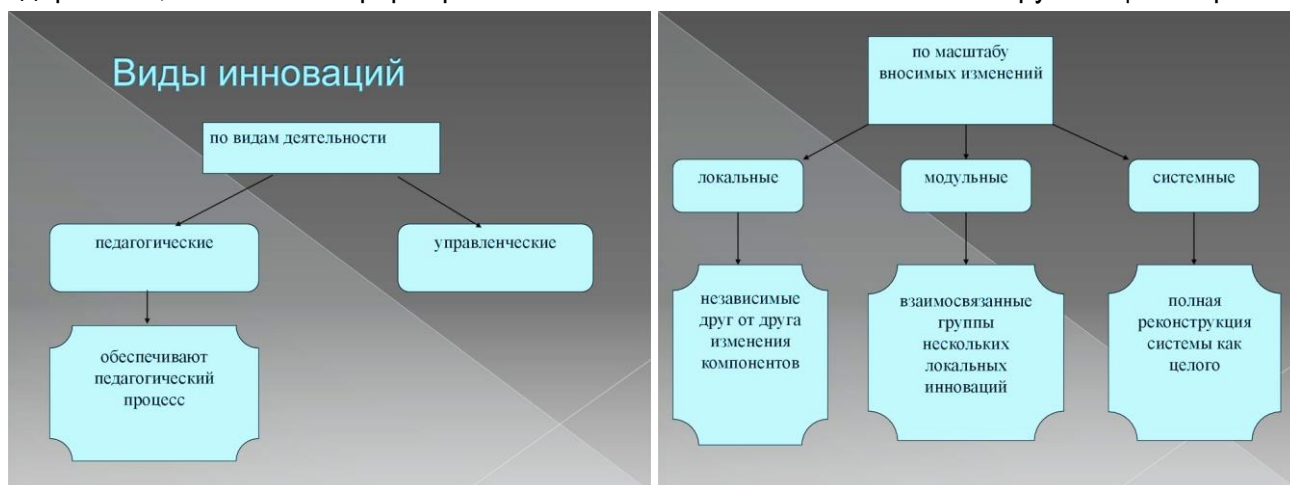
Под *инновациями в обучении* предлагается понимать новые методики преподавания, способы организации занятий, новшества в организации содержания образования (интеграционные, межпредметные программы), методы оценивания образовательного результата.



Под инновациями в подготовке и переподготовке кадров образования следует рассматривать новые методики преподавания, способы организации занятий, программы переподготовки кадров, ориентированные на изменение требований к качеству образования:

- дистанционное обучение;
- создание сетевых структур;
- тьютерство;
- создание интегрированных курсов по обучению новых профессиональных групп (менеджеров образования, экспертов, учителей профильной школы).

Активизация инновационных изысканий социума практически во всех сферах жизнедеятельности определяется вызовами современности, связанными с конечностью природных ресурсов, запросами заметной части человечества к высокому качеству жизни, желанием быть образованными, здоровыми, глобально информированными о многоаспектном состоянии окружающего мира.



Сегодня информационные технологии в образовании открывают целый комплекс различных инновационных направлений: самое современное – дидактические аспекты информационных технологий. Современный человек сегодня должен:

- умело адаптироваться к жизненным ситуациям в обществе;
- использовать приобретённые знания, умения и навыки творчески;
- уметь критически мыслить;
- уметь извлекать, добывать, переделывать информацию, полученную из разных источников, а также применять ее для индивидуального развития и самоусовершенствования.

Основная задача высшего образовательного учреждения, где внедряются инновации, – это разработка программы инновационной деятельности, которая направлена на развитие новшеств, новаторских процессов в исследовательской и интеллектуальной деятельности.





Сегодня успешными при внедрении инноваций в образование являются процессы:

- разработка обучающимися проектов для различных секторов экономики;
- проведение исследований прикладного и фундаментального характера;
- применение образовательных технологий, которые позволяют студентам выбирать

учебные курсы.

Типы инноваций в образовании различают по:

- отношению к структурным элементам образовательных систем;
- отношению к личностному становлению субъектов образования;
- области педагогического применения;
- типам взаимодействия участников педагогического процесса;
- функциональным возможностям;
- способам осуществления;
- масштабности распространения;
- социально-педагогической значимости;
- объему новаторских мероприятий;
- степени предполагаемых преобразований.

Виды инноваций в образовании:

- внутрипредметные;
- общеметодические;
- идеологические.

Инновации – модное слово. Но как воплощаются инновации в такой консервативной сфере, как высшая школа? И в чем разница между обучением и образованием? Вебинары с профессорами, виртуальные дипломы, удалённые бизнес-школы.

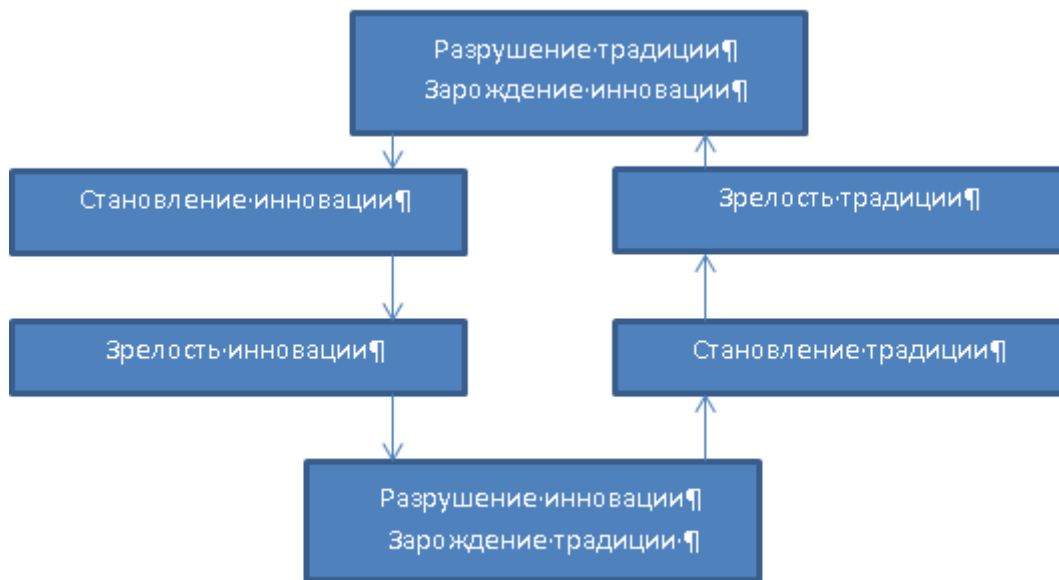
Высшее образование – это высший приоритет для каждого цивилизованного человека.

В течение нескольких последних столетий иметь высшее образование считается престижно, а его обладатели должны относиться к особой прослойке общества.

Хотя высшее образование и интеллигентность могут и не стоять рядом.

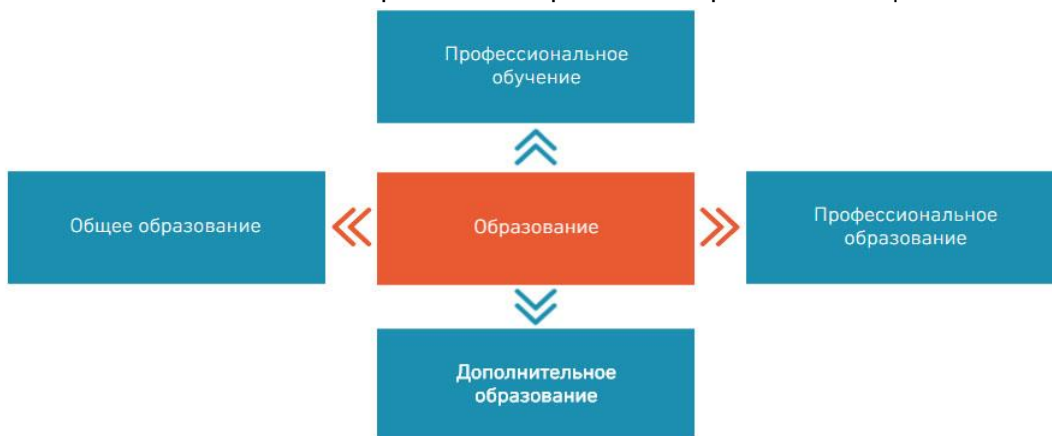


Процент инноваций в сфере образования



Динамика взаимопревращения традиции и инновации

Образование – это целенаправленный процесс по воспитанию и обучению человека в интересах общества, констатирующий достижения человека в форме образовательных уровней, установленных законом. Высшее образование в развитых странах всеобщим не является.

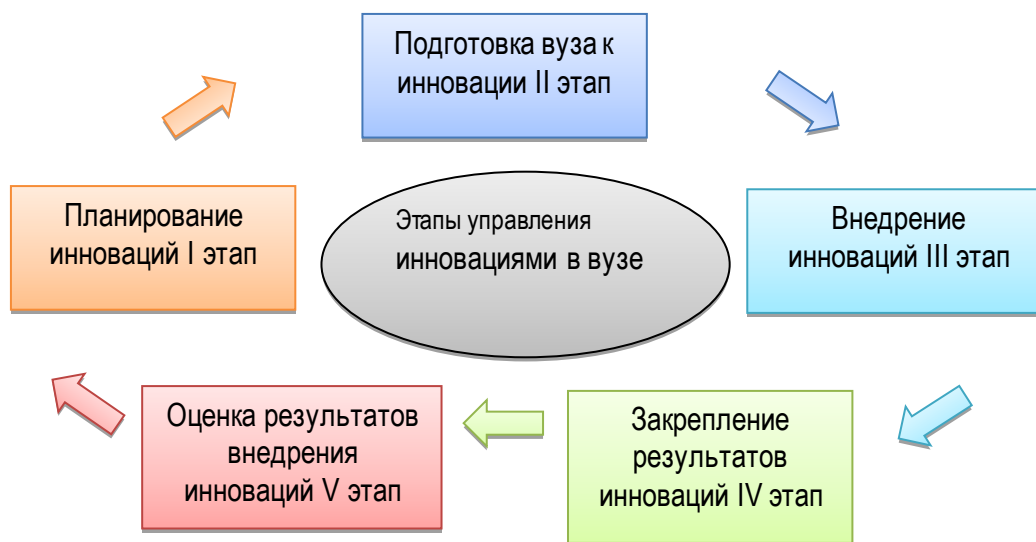


Структура системы образования

Правда, в наиболее развитых государствах примерно половина населения проходит сквозь систему высшего образования. Эта система считается важной отраслью экономики и основным источником научных познаний. По мере глобализации науки, техники и экономики международное сотрудничество в подготовке высококвалифицированных кадров и накоплении знаний становится необходимым для ответа на глобальные вызовы.

Высшее образование развивающихся стран за последние десятилетия заметно укрепило свои позиции в международном образовательном сообществе.

Только за период с 2000 по 2007 годы численность студентов третичного образования в развивающихся странах выросла на 75% и по расчётам составит в 2020 году более 100 млн., по сравнению с 66 млн. студентов во всех развитых странах. Не менее впечатляющей является динамика численности студентов третичного образования в отдельных развивающихся странах за этот период. В Китае, например, рост составил 344%, а общая численность студентов сегодня приближается к 30 млн. чел. В Индии эта цифра приближается к 15 млн.



Еще десяток развивающихся стран уже имеют от 1 до 3 млн. студентов. Такие масштабы были достигнуты в силу быстрого роста охвата молодёжи послешкольным образованием и увеличения общего контингента студенчества.

Доля студентов третичного образования в период с 1980 по 2007 год в развивающихся странах Восточной Азии увеличилась с 5% до 26% (Китай: 1% и 24% соответственно), в Латинской Америке с 6% до 34% (Аргентина: 22% и 65%), в арабских странах – с 9% до 23% (Тунис: 5% и 31%).

Вместе с тем сохраняются низкие показатели охвата молодёжи высшим образованием в странах Африки – 6%, в целом ряде наиболее отсталых стран Азии и Латинской Америки. Однако, группу стран с самыми низкими показателями охвата третичным образованием – от 0.5% до 2.5% – составляют исключительно африканские страны. Развитие высшего образования обеспечивается как участием государства в его финансировании, так и широким развитием частных вузов, полагающихся на собственные финансовые возможности.

Государственные расходы на 1 студента, рассчитанные по паритету покупательной способности национальных валют, составляют в Индии около \$1200, в Таиланде – \$1430, в Иране – \$2780, а в Малайзии – превышают \$7500.

В Латинской Америке этот показатель варьирует от \$16 00 в Чили до \$3000 в Бразилии и почти \$5000 в Мексике. Еще больший разброс показателей характерен для арабских стран: Египет – \$1000, Тунис – \$3600. и более \$360000 в Кувейте.

В африканских странах государственные затраты на одного студента довольно значительны, что является одной из причин низкого охвата молодёжи высшим образованием.

В 2007 году в Того они достигали \$1300, Анголе – \$3500, Чаде – \$5100, Эфиопии \$5500.

По данным Института статистики ЮНЕСКО, государственные затраты на одного студента в России в 2010 году составили \$2600, а совокупные затраты на одного студента государственных вузов – \$5000. В США этот показатель составил \$10600.

Частный сектор высшего образования занимает важные позиции в развивающихся странах. В период 2005-2007 годов доля студентов частных вузов в общей численности составлял: Аргентине – 24%, Мексике – 33%, Венесуэле – 42%, Колумбии – 50%, Бразилии – 75%, Чили – 78%. Среди азиатских стран наибольшая доля частного сектора высшего образования на Филиппинах – 66%, в Индонезии – 65%, Иране – 54% и Малайзии – 33%.

В Китае в 2012 году численность государственных вузов составляла 1396, в которых большинство студентов получало платное образование, а частных – 1202.

В арабских странах наблюдается экспансия частных вузов. В них в Ливане обучается 50%, Иордании – 25%, Египте – 19%. В Египте только за период 2000-2010 годов численность студентов частных вузов выросла на 200%.

В странах Африки этот показатель варьирует от 4% в Южной Африке и Нигерии, до 18% и 24% в Кении и Эфиопии соответственно.

Высшее образование в развивающихся странах все сильнее испытывает воздействие процессов глобализации, являющихся главным фактором интернационализации университетов.

Доля студентов, участвующих в международной мобильности, за период 2000-2010 годов продолжала возрастать в странах Южной и Западной Азии с 1% до 15%, в арабских странах: с 2,5% до 3% и в Африке: с 5% до 5,7%. В остальных регионах она осталась неизменной. Вместе с тем общая доля мобильных студентов из развивающихся стран в 2007 году составила 68% в общемировом объёме, а численность достигла 1,9 млн. чел.

Возросла роль университетов развивающихся стран как центров подготовки иностранных студентов, особенно на региональном уровне. Если в 2000 году только 10% студентов-участников мобильности из Латинской Америки предпочитали университеты другой страны своего региона, то в 2010 году этот показатель вырос до 23%.

В университетах африканских стран предпочитают обучаться 25% мобильных студентов Африки – рост на 5% по сравнению с 2000 годом.

В арабских странах этот показатель соответственно вырос с 16% до 18%.

По основным образовательным программам в арабских странах в 2010 году обучалось 80000 иностранных студентов, в том числе: в Ливане и Саудовской Аравии – по 23000, Иордании – 22000 и Марокко – 7000. В странах Азии обучалось 122000 иностранных студентов, включая 42000 в Китае (еще 152000 иностранных студентов обучалось на различных курсах высшего образования), Малайзии – 24,500, Индии – 13 000, Таиланде – 11000. В университетах Африки обучалось 74000 иностранцев, в основном в Южной Африке – 61000. Менее всего иностранных студентов обучалось в университетах Латинской Америки – 54000. Заметный вклад в этот показатель сделала Куба – 27000 человек. Далее следуют Бразилия, Аргентина и Чили от 7000 до 14 000 студентов в каждой стране. Вместе с тем, 4/5 студенческой мобильности из развивающихся стран направлены в развитые страны.

Только Китай и Индия в 2010 году обучали в странах-членах ОЭСР 570000 своих студентов – соответственно 420000 и 150000. За рубежом, преимущественно в странах Запада, обучается: от 7000 до 18000 студентов из Эквадора, Аргентины, Иордании, Египта, Ливана, Венесуэлы, Сирии, Саудовской Аравии и Колумбии; от 23000 до 30000 – из Алжира, Бразилии, Таиланда, Вьетнама и Мексики; более 40000 – из Марокко и Малайзии.

Африканские страны отличаются тем, что направляют самую высокую долю своих студентов обучаться в зарубежных вузах – почти 6% по сравнению с общемировым показателем 1,8%.

В наименее развитых из них этот показатель достигает 1/3 и более. Наибольшую численность мобильных студентов представляет Нигерия – 17000 и Кения – 14,500 человек.

Интернационализация в контексте глобализации требует от университетов развивающихся стран применения новых подходов, технологий и методик обучения:

- меньший фокус на содержании знаний при усилении внимания обучению студентов умению «учиться», в том числе самостоятельно;
- развития у студентов умения трансформировать информацию в знания, имеющие прикладное значение;
- культивирование понимания того, что полученные новые знания должны соответствовать культурной и социальной среде развивающихся стран для их успешного применения;
- расширение знаний способствующих глобальной ориентации преподавателей и студентов, в том числе, в профессиональной сфере;
- формирование у студентов таких качеств как проявление гибкости и творческого подхода в учёбе и профессиональной деятельности.

В ближайшее десятилетие следует ожидать существенного повышения роли высшего образования Китая и Индии в глобальном измерении, как с точки зрения участия на мировом рынке образовательных услуг, так и в развитии технологий.

В качестве региональных центров развития образования и технологий предстанут университеты Бразилии. На роль международных хабов высшего образования претендуют университеты Малайзии, Персидского залива и Иордании.

Резкое усиление процессов интернационализации университетов Туниса, Марокко, Египта, Ливана, Таиланда, Аргентины, Мексики, Чили и Южной Африки позволят им выйти на уровень качества подготовки кадров по целому ряду жизненно важных для национальных экономик направлений, сопоставимый с ведущими странами мира, и приблизиться в этом отношении к требованиям общества основанного на знаниях.

Перед университетами развивающихся стран в процессах интернационализации стоят во многом такие же проблемы, что и перед университетами развитых стран:

- достижение международной сопоставимости квалификаций;
- диверсификация источников финансирования высшего образования;
- развитие современных программ и научных исследований.

В наиболее продвинутых университетах и общественных кругах развивающихся стран широко дебатированы задачи развития высшего образования на основе дальнейшей интернационализации и повышения качества национальных систем образования. В этой связи акцент делается на таких направлениях развития университетов, которые могут обеспечить существенный вклад в общественное, экономическое и научное развитие каждой страны:

- развитие культуры качества образования и отчётности перед государственными и общественными институтами;
- развитие прозрачности и информативности всей деятельности вузов;
- усиление взаимодействия образовательного процесса и исследований, информатизация учебного процесса;
- укрепление связей вузов с партнёрами на рынке труда.

Качество образования становится доминирующим направлением развития вузов развивающихся стран. Мировой рейтинг качества образования 125 стран мира, составленный Всемирным экономическим форумом, оценивает потенциал национальных систем образования с точки зрения вклада в формирование экономики знаний.

В число «топ – 50» рейтинга вошли 12 развивающихся стран, в том числе, Малайзия – 10 место, Тунис – 11-е, Катар – 20-е, Индонезия – 23-е, Индия – 25-е, ОАЕ – 32-е, Кения – 37-е, Зимбабве – 39-е, Таиланд – 41-е, Иордания – 44-е места. Для сравнения: США – 15-е место, Россия – 54-е место. Вузы развивающихся стран вошли в мировые рейтинги университетов.

В список лучших 200 университетов мира в 2008 году газеты «Таймс», включены университеты Китая – 6, Индии – 2, и по одному – из Аргентины, Таиланда и Южной Африки.

Десятки других университетов развивающихся стран ставят задачу войти в этот и другие престижные рейтинги в ближайшее десятилетие.

Китайское правительство уделяет много внимание системе образования.

За последнее десятилетие образование в Китае сделало большой прорыв. Тем самым добившись, что 23 университета Китая входят в список самых престижных вузов всего мира.

Всего же в Китае насчитывается около 800 университетов. Высшее образование в Китае можно получить не только на китайском языке, но и на английском. Для этого существуют специальные программы как для бакалавров, так и для магистров.

Наиболее престижные университеты Китая:

- Пекинский университет.
- Народный университет Китая.
- Чжэцзянский университет.
- Университет Цинхуа.
- Нанкинский университет.
- Пекинский педагогический университет.
- Шанхайский университет транспорта.
- Фуданьский университет.
- Хуачжунский университет науки и технологии.

Количество иностранных студентов в **Китае** быстро увеличивается и составило в 2010 году 223000 человек. Их обучение осуществляется в почти 600 вузах страны. Основной контингент иностранных студентов прибывает из Южной Кореи (33%), Японии (9,5%) и США (7,5%). Это, не в последнюю очередь, результат быстрого развития вузов и растущего качества образования. В предстоящем десятилетии численность иностранных студентов вырастет до 300000 человек. В рейтинг ведущих университетов мира уже входит шесть китайских вузов.

В процессе модернизации китайских вузов стимулируется их сотрудничество с компаниями, направленное на решение практических задач инновационного развития экономики.

В результате более 50% новых технических разработок реализуется силами университетов.

Поощряется развитие современных методик преподавания. Принимаются меры по предоставлению работы и достойных условий труда в университетах КНР этническим китайцам, добившимся успехов в университетах и исследовательских центрах стран Запада.



Пекинский профессиональный Институт политики и юриспруденции



Языковое образование в Китае

Высшее образование

□□□□□□

По закону в Китае есть три разновидности высшего образования:

- ✓ Курс со специальными учебными программами (срок 2-3 года)
- ✓ бакалавриат (4-5 лет)
- ✓ магистратура (дополнительно 2-3 года)

По окончании высшего учебного заведения устанавливаются три учебные степени:

- ✓ бакалавр
- ✓ магистр
- ✓ доктор

Индия находится среди мировых лидеров по числу вузов в стране – она занимает третье место после США и Китая. Сейчас в Индии действуют свыше 700 вузов.

Все они подразделяются по источнику финансирования на 3 основных вида: центральные, местные (в конкретном штате) и частные. Ещё есть «заведения, рассматриваемые в качестве университетов» (deemed universities) – они могут называться институтами, колледжами и так далее, но, по сути, являются университетами и финансируются либо из госбюджета, либо из частных средств. Дело в том, что после получения Индией независимости в 1947 году число вузов начало расти с геометрической прогрессией. Этот рост продолжается и по сей день, и законодательство за ним не поспевает.

Получение степени бакалавра свободных искусств занимает 3 года, профессионального бакалавра – 4 года и более (4,5 года для медицины и 5-6 лет для юриспруденции).

На магистратуру уходит ещё 2 года. Сроки, необходимые для получения степени PhD, варьируются в зависимости от способностей студента и выбранной им области исследования.

Самым развитым и престижным в Индии является техническое образование. Оно включает в себя программы по инженерии, технологиям, архитектуре, городскому планированию, фармацевтике, прикладным наукам и ремёслам, гостиничному менеджменту, кейтерингу.

Такое образование самого высокого качества обеспечивают индийские институты технологии (Indian Institutes of Technology, IITs), их в стране 16. 7 индийских университетов, в том числе 6 институтов технологии, входят в мировой рейтинг QS.

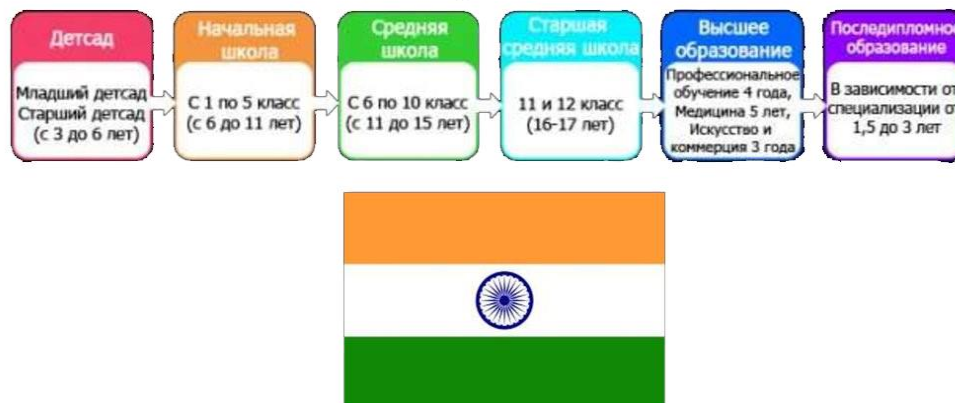
В **индийских** университетах численность иностранных студентов невелика – около 15000 человек. Меры по интернационализации вузов предусматривают увеличение этой численности до 50000 к 2020 году. Такая цель подкрепляется проведением модернизации самих университетов. Сегодня из 250 университетов страны выделяется два десятка вузов, выпускники которых котируются на мировом рынке труда. К ним, в первую очередь, относятся шесть технологических институтов, два из которых входят в рейтинг ведущих университетов мира газеты «Таймс». Наибольшего прогресса индийские вузы достигли в исследованиях информационных и телекоммуникационных технологий, биомедицины и фармакологии.

В исследовательских центрах продукции информационных технологий работают десятки тысяч классных программистов. Их совокупный экспорт превышает \$20 млрд. в год.

Такой результат был бы невозможен без качественной подготовки специалистов.

Дальнейшее повышение качества образования в индийских университетах во многом связывают с интернационализацией.

Система образования Индии



Система высшего образования



В частности, планируется развивать сеть университетов национального уровня.

На первоначальном этапе в неё войдёт десяток вузов, которые получат максимальную поддержку правительства. Образовательный процесс во многом будет организован на принципах Болонского процесса: кредитная система построения и оценки учебных курсов, укрепление взаимодействия с внешними партнёрами и исследовательским сектором, продвижение международного сотрудничества в образовательной и научной деятельности.

Предусматривается, что учебные курсы будут обновляться, по крайней мере, каждые три года, а сами университеты будут руководствоваться планами инновационного управления ресурсами, направленными на достижение максимальной эффективности своей деятельности.

С целью усиления процессов интернационализации своих университетов и дальнейшего расширения академической мобильности азиатские страны при активном участии Китая и Индии разрабатывают новую конвенцию ЮНЕСКО о признании дипломов/квалификаций для государств Азии и Тихого океана.



Университет в Мумбае

По предложению рабочей группы в новую конвенцию будут включены все положения Лиссабонской конвенции о признании дипломов для государств Европейского региона и раздел об обязательном формировании национальных квалификационных рамок.

Высшее образование развивающихся стран отличается большой неоднородностью по его доступности, типам национальных моделей, качеству и уровню затрат на одного студента и степени интернационализации вузов. Большинство вузов развивающихся стран не в состоянии предоставлять качественное высшее образование, в полной мере отвечающее требованиям модернизации национальных экономик и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг. Они не смогут выйти на такой уровень в обозримой перспективе.

Вузы большинства развивающихся стран будут не в состоянии удовлетворить растущий спрос населения на получение высшего образования в ближайшие 10-15 лет.

В то же время произойдет существенное повышение роли высшего образования Китая и Индии как на рынке образовательных услуг, так и в развитии технологий, сформируются университеты мирового уровня еще в 8-10 развивающихся странах.

По мере развития собственных систем высшего образования в развивающихся странах все в большей мере происходит смещение акцента в подготовке студентов за рубежом на высших ступенях обучения, в магистратуре и докторантуре.

В этой связи университетам развитых стран открывается непрерывно расширяющийся рынок подготовки специалистов высших категорий. Основными партнёрами по сотрудничеству в сфере высшего образования являются университеты государств Евросоюза и США, а также Австралии и Японии. Неуклонно возрастает вклад ведущих вузов развивающихся стран в подготовку кадров для стран своих регионов.

Интернационализация вузов идёт в ногу с процессом их модернизации, как по инициативе правительств, так и самих университетов. Это в перспективе обеспечит появление университетов развивающихся стран в составе различных международных рейтингов качества высшего образования: региональных и мировых. Современный мир переживает стремительные перемены.

Доминирующие на планете экологические, технологические, экономические, социальные, информационные процессы приобретают всеобщий и глобальный характер, затрагивают каждую страну.

Парадигма образования



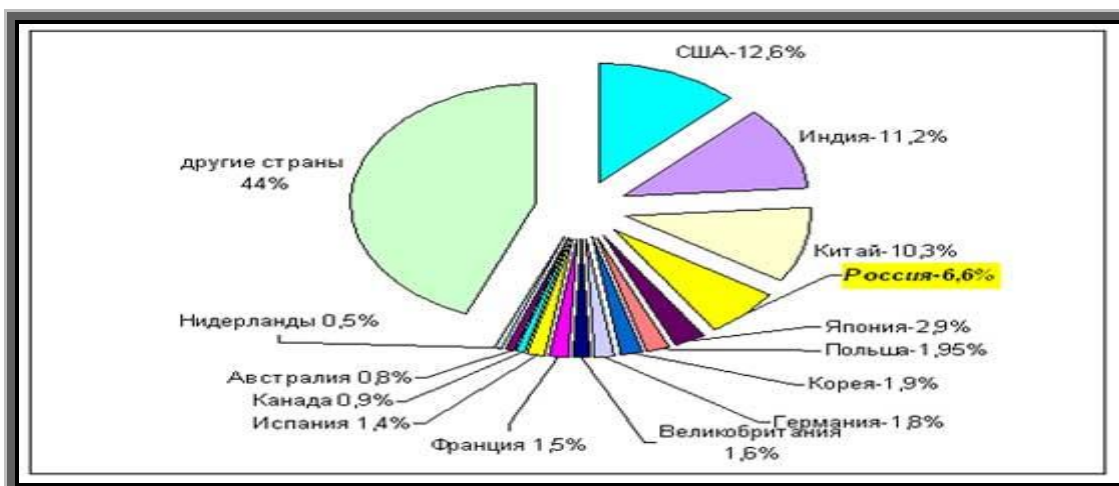
Глобальные процессы современности поставили перед высшим образованием новые задачи. В развитых странах меняется облик университетов.

Они приобретают черты и признаки будущего постиндустриального общества, оказывают значительное влияние на культурное развитие общества; превращаются в центры непрерывного образования, обучения и переподготовки взрослого населения, образовательные центры, объединяющие сети различных учебных заведений, выполняющие новые виды деятельности.

В США действуют свыше 1000 университетов-корпораций. Университеты активно вписываются в региональный контекст. Осуществляется переход университетов к полифункциональной модели. Содержание обучения, предметная направленность высшего образования меняются принципиально. Образование становится приоритетной частью государственной политики.

Многие ученые, общественные деятели, политики и промышленники определяют современное общество как «Общество знания». В отчёте «Образование для европейцев – на пути к образовательному обществу» Европейского круглого стола промышленников (ERT) выдвигаются концепции образовательной активности на протяжении всей жизни (пожизненного образования). При этом новый акцент делается на университетское образование взрослых и роль послеуниверситетского образования в стремительно меняющемся мире.

«Сегодня Европа нуждается в том, чтобы университеты перенесли свои стандарты учебно-научной работы в сферу образования для взрослых и непрерывного образования».



Показатели уровня образования населения в странах мира

Форум «Европейская программа перемен в высшем образовании в XXI веке» (Палермо, 24-27 сентября 1997), Международная программа ЮНЕСКО «Обучение без границ», а также Всемирная конференция по высшему образованию, созванная ЮНЕСКО в Париже 9-14 октября 1998 года, не только очертили контуры эволюции высшей школы XXI века, но и предприняли с правительствами стран мира конкретные шаги по развитию высшего образования.

Во «Всемирной декларации по высшему образованию XXI века: видение и действия», а также в документах международных дискуссий выдвинуты «принципы и задачи современных университетов. На Всемирной конференции по высшему образованию в 1998 году были приняты декларация и программа действий, определяющие рамки высшего образования будущего столетия. В период глобализации особое значение приобретает межкультурная коммуникация.

Высокого философско-гуманистического значения вследствие ценностного овладения миром приобретает формирование коммуникативной культуры личности, культуры общения, взаимоуважения, толерантности. За оценкой авторитетных Международных организаций, таких как ООН, ЮНЕСКО, ВТО XXI-е столетие может стать временем «гуманитарного поворота» от деструктивного типа цивилизации с варварским отношением к природе, ксенофобией, жёстким экономическим и политическим соперничеством к человекоориентированной модели.

Одним из факторов формирования «цивилизации человека» является этика общения и сосуществования. Основываясь на принципах признания равноправия диалогических убеждений и жизненных позиций, объединение ценностей индивидуальной свободы и общей ответственности эта этика образует устои общечеловеческой культуры.

Страны	2000	2010	2020
США	17%	14%	11%
Канада	2%	2%	2%
Великобритания	3%	3%	4%
Франция	3%	3%	2%
Германия	3%	2%	2%
Испания	3%	2%	1%
Россия	12%	11%	7%
Китай	17%	18%	29%
Япония	10%	7%	4%
Индия	10%	11%	12%
Корея	3%	4%	6%
Южная Корея	4%	4%	3%
Бразилия	3%	3%	3%
Турция	2%	3%	3%
Турция	1%	2%	2%
Другие	10%	12%	12%

Процент населения с высшим образованием

«Коммуникативная культура» – основное звено концепции «нового гуманизма», являющейся одним из представлений теоретической модели «всечеловеческих ценностей», тех аксиологических максим, инвариантное содержание которых, конкретизируясь в новую историческую эпоху, обеспечивает устойчивость существования человеческого сообщества, преемственность эволюционных процессов. На стыке понятий возникла коммуникативная педагогика – педагогика диалога культур.

Гуманистически-терапевтический смысл коммуникативной культуры определяется ее ценностными нормативами, среди которых приоритетными являются:

- признание достоинства человека (*принцип самодостаточности личности*);
- доброжелательное отношение к «альтернативным» мыслям, убеждениям, образу жизни (*принцип толерантности*).

Эти взаимодействующие и взаимодополняющие друг друга принципы в случае их соблюдения оказывают содействие образованию этической ауры общения, общественной атмосферы доверия как основы дружеского единения, социального согласия и цивилизованного консенсуса.

В теоретическом отношении доверие как социальная ценность почти не изучена.

Культурные контакты, взаимовлияние разных культур, как свидетельствует исторический опыт, также важны для развития, как и наследственность.

Между культурами не существует непреходимой стены.

Многие исследователи истории человечества отмечали, что, несмотря на существенные отличия между культурами разных народов, они вырастают из одного и того же корня.

Они подобны, по своей сути и назначению, способам человеческой деятельности, средствам регулирования, сохранения, воспроизведения и развития общественной жизни.

Философы-культурологи высказывали мысль о единстве человеческого рода, выявили определённые общие черты в культурах разных народов, общие закономерности их развития.

В своё время Гегель в «*философии истории*» выдвинул и обосновал идею единства человеческой истории. Учитывая постоянное взаимодействие культур, русский философ и культуролог М.М. Бахтин, в противоположность идеи О. М. Шпенглера, выдвинул понятие «*диалога культур*».

С его точки зрения своеобразность культур не является препятствием для их общения, взаимосвязей. Если культуры являются своеобразными «*личностями*», то между ними должен существовать «*диалог*», который длится века. Этот «*диалог*» происходит не только между современными культурами, но и между ними и культурами минувших веков.

Опыт свидетельствует, что некоторые восточные страны не только эффективно усвоили многое из достояния западной культуры, в частности, в сфере технических наук, передовой технологии, образовании, но и лидируют в развитии научно-технического прогресса, не теряя при этом специфики своей национальной культуры (Япония, Китай). Усиление взаимовлияний, взаимопроникновение культур, формирование культурных общечеловеческих ценностей не означает, что происходит унификация культурных норм, способов мировосприятия, нивелирование национальных культур, принятие всеми народами общей единой системы ценностей.

Общечеловеческая культура, общечеловеческие ценности – это наилучшие формы, образцы культуры, созданные разными поколениями определённого народа, нации, которые становятся достоянием всего цивилизованного человечества. Успешное развитие национальной культуры зависит от того, насколько активно она черпает и творчески усваивает приемлемые для неё ценности культуры других народов, их культурного наследства.

Наследство, на которое опираются культуры разных народов, интернационализируется.

М.М. Бахтин указывал на наследственность в развитии культур разных стран и эпох, сделал попытку обнаружить общечеловеческое в его конкретно-историческом развитии.

Такие мысли высказывали, опираясь на конкретный этнографический материал, Г. Спенсер, Ю. Леппер, Э. Б. Тайлор, Д. Д. Фрезер и другие.

Раскрывая своё понимание культурных традиций, они соотносят их с категорией «большого времени». «Большое время» «воскрешает» и при этом беспрерывно превращает забытые, «умершие» и похороненные в авторской эпохе, в «маленьком времени» культурные ценности. «Большое время» культур – это время «диалога культур», если лица культур смотрят друг на друга. Лучшие достижения минувших веков многих народов Запада и Востока становятся достоянием всех народов современности.

Конфуций, Лао-Цзи, Платон, Аристотель, Эпикур, Сенека, Эсхил, Софокл, Шекспир, Фидий, Рембрант, Ван-Гог, Пикассо не исчезают из культурного процесса, а продолжают жить в «большом времени» культуры, становятся нашими современниками.

Подобные мысли развил культуролог В.С. Библер: «В XX столетии типологические отличия «культур» (целостные кристаллы произведений искусства, религии, нравственности) втягиваются в единое временное духовное «пространство», удивительно и болезненно соединяются друг с другом, «дополняют», – выключают и предусматривают друг друга.

Культуры Европы, Азии и Америки «толпятся» вокруг одного и того же сознания, их никак не удаётся разместить по «восходящей» линии (высшее, низшее, лучше, худшее).

Одновременность разных культур бьёт в глаза, и ум оказывается реальным феноменом повседневного бытия современного человека». Наше время требует важного анализа традиционного противопоставления Запада и Востока, которым якобы «не сойтись».

В современном мире значимость национальных культур возрастает – чем более развита национальная культура, тем более она способна пополнить сокровищницу общечеловеческой культуры. Этот процесс связан со сбалансированным объединением индивидуализации и унификации социокультурных сообществ.

Повышается интерес и внимание к каждой культуре, но, чтобы занять видное место в общемировом сообществе надо не только дать себе отчёт в своей уникальности, а и свою зависимость от других. Процесс глобализации требует объединения культур через осознание взаимозависимости, которое не должно быть механической смесью, или поглощением одного другим. Сейчас повышается роль каждой культуры, ее влияние на глобальные процессы.

Вместе с тем это заостряет проблему этнических ценностей и стратегии развития на ближайшую и более отдалённую перспективу. Традиции национальных и этнических культур оказывают сопротивление проникновению в их внутреннюю структуру глобальных инновационных изменений. Однако, нацеленность на невосприятие инноваций ухудшает конкурентоспособность экономики данной страны на мировом рынке.

Поэтому альтернатива культурного выбора в условиях глобального давления: отвергнуть многовековые этнические и национальные традиции и «подключиться» к глобальным коммуникационным технологиям, или отмежеваться от последних и погрузиться в национально-этнические традиции прошлого – не является настоящей и реальной альтернативой современного культурного и социального развития в глобальном масштабе.

На современном этапе необходимо обнаружить большую творческую гибкость и найти нужную пропорцию в объединении глобальных тенденций с традициями национальной культуры.

Традиции украинской культуры в момент зарождения каждого элемента имели к тому времени инновационный характер. Необходимо придерживаться творческого духа и потенциала наших традиций, где есть равноправное место и для национальных меньшинств.

Ознакомление с самобытной культурой того ли другого народа очень обогащает нас, открывает несознаваемые нами горизонты нашей собственной культуры, стимулирует наш творческий потенциал. Ничто не мешает предположить, что адекватно представленная украинская культура будет интересной для многих других народов, как и их культура для нас.

В культурологическом аспекте глобализация ставит отдельных индивидуумов и социумов, в общем, перед проблемой коммуникации.

Интенсификация и уплотнение глобальной коммуникации через сети интернета, телевидение и прочие современные информационные технологии вырабатывают универсальный язык коммуникации. Это демонстрирует определённую архетипичную родственность разных этнических и национальных культур. Одним из таких подходов считается самоорганизационный или социально-синергетический.

Овладение социально-синергетическим подходом в глобальном масштабе означает создание достаточно мощных каналов политического, экономико-организационного взаимодействия разных социальных организмов в современном мире с целью опережающего кооперативного реагирования глобального сообщества на разнообразные глобальные угрозы, которые могут отрицательно сказаться на шансах выживания человечества на планете.

Для решения поставленных задач должна быть достигнута согласованность действий разных социальных субъектов на основе взаимного учёта интересов этих субъектов.

Поэтому социально-экономическая, социально-политическая и культурная коммуникации играют значительную роль во взаимодействии разных социумов в направлении укрепления всеобщего цивилизованного фундамента современного мирового сообщества.

Международные организации, транснациональные корпорации, мировой рынок товаров, труда и услуг также осуществляют важную функцию подъёма уровня глобальной коммуникации и взаимодействия. В современных условиях коммуникации украинская культура является важным демонстративным средством вхождения нашей страны в сеть культурной глобальной коммуникации и важным коммуникативным каналом глобализации нашей повседневной жизни.

Поэтому правильная стратегия по мере контролируемого и социально мотивированного подключения Украины к глобальным процессам предусматривает и активное вхождение в сеть глобальной культурной коммуникации. Ознакомление с самобытной культурой того или другого народа очень обогащает нас, открывает несознаваемые нами горизонты нашей собственной культуры, стимулирует наш творческий потенциал. Ничто не мешает предположить, что адекватно представленная украинская культура будет интересной для многих других народов, как и их культура для нас. Этот процесс борьбы мотивов и ценностей происходит, как в сознании отдельного индивидуума, так и в нравственно-психологическом и морально-политическом противоборстве между разными индивидуумами, социальными группами, социумами, и разными моделями цивилизованного развития в границах глобального сообщества.

При этом индивидуальное, общественное, глобальное сознание становится необходимой составной частью социальносамоорганизованных процессов.

Девизом межкультурной коммуникации в период глобализации всех политических и социально-экономических процессов в обществе стал лозунг «обучение в течение всей жизни».

Меморандум по поводу обучения на протяжении всей жизни был представлен 9.11. 2000 года на заседании комиссии по образованию Европейского Совета. Он описывает требования к изменившемуся образованию, важнейшие элементы концепции обучения в течение всей жизни.

Он предлагает 5 заключительных сфер действия:

- новые возможности для всех;
- повышение инвестиций в человеческие ресурсы;
- инновации в обучении и образовании;
- оценка обучения;
- внедрение новейших достижений в образовании с учётом пожелания граждан.

В Меморандуме представлен проект образования взрослых на европейском уровне.

Меморандум выдвинул на обсуждение проект «2001 год – год европейских языков».

Этот проект предполагал осознание многообразия европейских языков, содействие изучению иностранных языков и мотивации многоязычия; создание единых квалификационных требований, понятных любому работодателю в Европе.

Модель оценки качества образования



В центре внимания всех европейских государств – Европейские языковые инициативы.

В результате широкой дискуссии 2001 год был объявлен годом языков в Европе. На это было выделено € 8 млн. Все мероприятия проходили под девизом «*Языки открывают двери*», «*Европе – многоязычность и многообразие*», что внесло смысл в Европейское языковое разнообразие и мотивировало многоязычие. Все мероприятия осуществлялись как на национальных уровнях, так и на международном уровне.

По теме «*Профессиональное образование и языковой вопрос*» был подан 71 проект.

Независимое жюри отметило те проекты, которые имели сочетание профессионального образования и языковых требований для молодых и взрослых, которые чётко выявились на рынке труда. Для создания общей европейской формы для резюме (автобиографии) был создан проект квалификационных требований, умений и навыков для тех, кто обращается по поводу работы и потенциальных работодателей в Европе, которые должны легко составляться и восприниматься всеми универсально.

Комиссия по образованию Евросовета уделяет внимание образовательным программам:

СОКРАТ II. Это – программа содействия совместной работе в Европе в сфере общего образования. Эта программа предусматривает на протяжении своего действия осуществление ряда мероприятий под названием «*Эрасмус*», «*Коменус*» и «*Лингва*» и дополняется акциями, связанными с решением вопросов образования взрослых «*Грундтвиг*», «*Менерва*».

Программа *СОКРАТ II* совместно с программой «*ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ II*» должна во главу угла поставить концепцию образования на протяжении всей жизни и способствовать совместной работе в сфере образования в Европе. Предполагается, что к концу осуществления данной программы к 2018 году, число учебных заведений разного уровня и профиля, принимавших участие в ней, значительно возрастёт. Со стороны Германии в языковом обмене должны принять участие свыше 40000 учащихся и 10000 учителей.

ЛЕОН II – программа в сфере профессионального образования считает своей целью содействовать повышению качества профессионального образования в европейских странах – участницах данного проекта и способствовать системе профессионального образования в этих странах. Это может быть достигнуто через транснациональные инновационные акции совместно со всеми странами-участниками в сфере профессионального образования.

Бюджет программы на проекты по обучению молодых безработных, выпускников и студентов вышедших учебных заведений, а также на повышение квалификации преподавателей, которые влияют и ответственны за профессиональное образование.

Большой вклад в дело улучшения системы профессионального образования осуществляют Европейские социальные фонды, средства которых направлены на совершенствование системы профессиональной подготовки и переподготовки, содействие интеграции на рынке труда и повышение равных возможностей тех, кто причастен к этой сфере.

Эти фонды способствуют стратегии занятости, поддерживают политику обеспечения наиболее полной занятости в национальных аспектах.

В сфере развития человеческих ресурсов они ставят в центр своих интересов положение *«Содействие и улучшение всеобщему и профессиональному образованию»* и расширяют свои возможности в сфере образования. Ежегодно объём капиталовложений в сферу профессионального обучения в Германии составляет € 50 млн. Все больше предприятий нуждаются в квалифицированной рабочей силе, функционирующей в международных проектах.

А для этого необходимо усилить компетенцию в сфере иностранных языков и культур.

В результате длительных и глубоких дебатов возникла убежденность в необходимости глубоких структурных и содержательных изменений в общей совместной деятельности в этой сфере в Европе. На повестке дня стоят процессы гармонизации политики в профессиональном образовании европейских стран, конструирование системы международной открытости системы образования и создание многоязычных европейских специальных банков и общеевропейского информационного банка данных. Развитие компетенции в изучении культурных программ стартовал с 2004 года. Осуществлять инновации и трансформации при создании системы обучения людей с целью придания ей не только образовательного, но и экономического, регионального, политического значения.

- Содержание образования должно носить комплексный характер.
- Глубоко изменить формы основного образования: наряду с традиционными курсами повышения квалификации должны быть разработаны теоретические и практические курсы, непосредственно относящиеся к той или иной сфере.
- Усовершенствовать структуру курсов при предприятиях, особенно необходимых для ликвидации безработицы.
- Строительство системы основного образования должно стать мотором для продвижения инноваций в конкурентной борьбе.
- Усиление индивидуальных профессиональных навыков (способности трудиться, гибкость, предприимчивость).

Развитие стратегии на познание культурных и стратегических путей в обучении в таких странах, как Франция, Швеция, Канада и США, где особенно развивается осознанное отношение к неофициальному, негосударственному и экспериментальному обучению.

В наступившем XXI веке языком межчеловеческого общения становится язык культуры – высокой культуры общественного сознания, общей культуры личности, культуры международного сотрудничества, культуры общества в целом. Как известно, с середины 1970-х годов тема диалога и взаимопонимания культур, в которой все большее значение приобретали вопросы специфики, самобытности и различий культур разных народов стала особенно актуальной в силу различных геополитических и социально-культурных тенденций развития.

В свете процессов глобализации и возрастающей роли международных связей в различных сферах жизни общества возросла потребность в специалистах, способных не просто бегло и правильно объясняться на иностранном языке, но и достигать взаимопонимания с представителями других культур. Большинство государств планеты, по данным ЮНЕСКО, многонациональны, и, важнейшим условием прочности формирования государства становится формирование дружественных межнациональных отношений на основе гибкой национальной политики в области образования.



В условиях активного возрождения культуры этносов, развития национального самосознания актуализируется проблема углубления взаимосвязей народов и их культур, толерантности, уважения друг к другу, к людям иной конфессиональной принадлежности.

Процесс глобализации, ведущий к унификации культур, вызывает у народов естественное стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Диапазон форм сопротивления процессу глобализации достаточно широк: от пассивного неприятия достижений других культур до активного сопротивления их распространению и утверждению.

В результате такого рода убеждений возникают многочисленные этнические конфликты, экстремистские действия, усиления националистических настроений, активизация региональных фундаменталистских движений.

Известный специалист по международным отношениям С. Хантингтон подчёркивал, что если и будет третья мировая война, то это будет война культур и цивилизаций.

Все возрастающая тенденция к проявлению в обществе настроений этноцентризма, особенно в среде молодёжи, вызывает опасения и требует проведения массовой образовательной политики, направленной на формирование поликультурной языковой личности, терпимой к представителям других национальностей и способной участвовать в межкультурном общении.

В условиях всеобъемлющей глобализации поэтому вопросы разработки грамотной языковой политики, построения модели полилингвальности при осуществлении международных коммуникаций требуют пристального внимания и тактических решений со стороны государства.

Выработка единой концепции языковой политики в условиях международного диалога имеет поистине стратегическое значение.

Растущая взаимозависимость государств и усложнение межгосударственных отношений, обусловленных глобальными проблемами современного мира, повышают роль и значение внешней политики, дипломатической деятельности каждого государства в обеспечении его национальных и интернациональных интересов, что воздействует на общее благосостояние, как отдельных государств, так и мирового сообщества в целом, их выживание и безопасность.

Государства для проведения своей внешней политики вступают в двусторонние дипломатические отношения с другими государствами:

- учреждают дипломатические представительства и консульства;
 - осуществляют международное сотрудничество;
 - заключают многочисленные договоры и соглашения;
 - активно участвуют в работе международных организаций, открывают при них свои постоянные представительства;
 - принимают участие в международных конференциях, ведут переговоры, консультации.
- Как известно, первоочередными задачами внешней политики являются
- дальнейшее формирование полноценной правовой базы внешних связей;
 - налаживание торгово-экономических и культурных контактов с региональными и субрегиональными институтами;
 - популяризация страны на международной арене и утверждение ее позитивного имиджа как миролюбивого государства.

Главными приоритетами внешней политики неизменно остаются обеспечение национальных интересов и безопасности. Внешняя политика становится важным инструментом наступательного развития страны, обеспечение ее конкурентоспособности в стремящемся к глобализации мире.

Межкультурное общение невозможно без знания иностранных языков.

Иностранный язык и межкультурная коммуникация являются двумя сторонами одной медали, взаимообусловленными и неразрывно связанными между собой. Отсюда понятно, почему в настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается формирование поликультурной языковой личности обучаемого, способной стать «медиатором (транслятором) культуры» (Н.М.Барышников).

Цель обучения иностранным языкам, состоявшая в формировании и развитии навыков и умений, необходимых преимущественно для учебного общения и обучения образцовой учебной речи на иностранном языке, была расширена за счет необходимости формирования межкультурной компетенции как комплексной способности к осуществлению культурно-обусловленной речевой деятельности в ситуациях межкультурного общения (В.В.Сафонова, В.П.Фурманова, Г.В.Елизарова). В этих противоречивых условиях возникает потребность более внимательно и обстоятельно рассмотреть проблему общения и взаимопонимания различных народов и культур.

Человеческое общение необходимо изучать, ибо это сложное, многогранное явление, многократно усложняющееся, при общении представителей разных культур.

Знание языка собеседника еще не гарантирует взаимопонимания, для точного восприятия необходим социальный контекст: знания об образе жизни, стиле мышления, системе ценностей.

«Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур» (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров). От вас ожидается знания особенностей своей национальной идентичности, уважения к ней и готовы ответить вам взаимностью в плане восприятия культуры и социально-политических доминант. Это является неписанным залогом успеха в развитии взаимоотношений носителей разных языков и культур.

Существует острая потребность изучать человеческие отношения на фоне проявления особенностей разных социальных контекстов и культур.

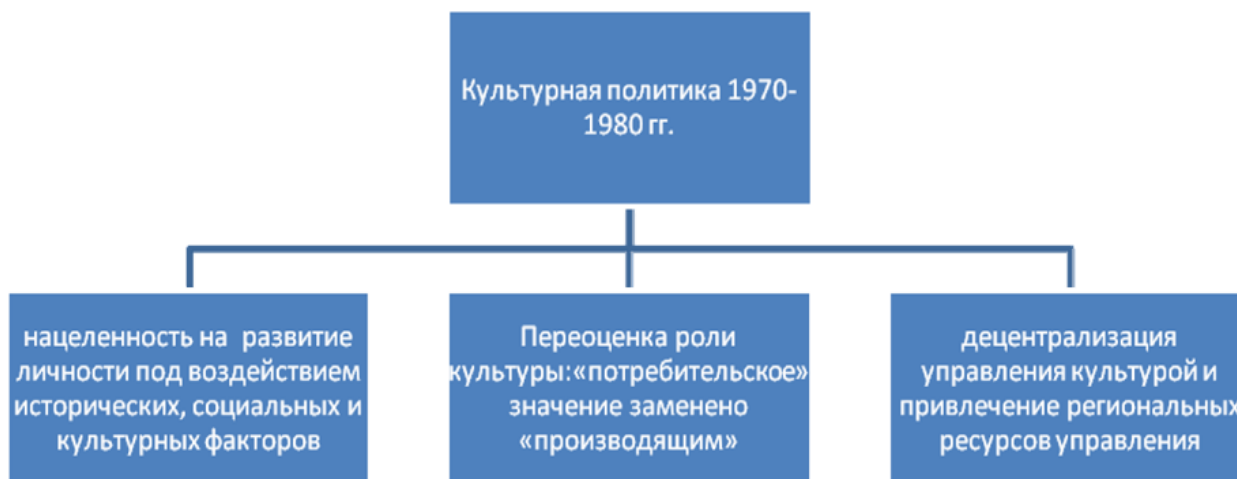
Именно такая необходимость и привела к рождению как новой науки – «межкультурная коммуникация», так и самостоятельной учебной дисциплины. Межкультурная коммуникация как учебная дисциплина начала изучаться уже в 1960-е годы в ряде университетов США.

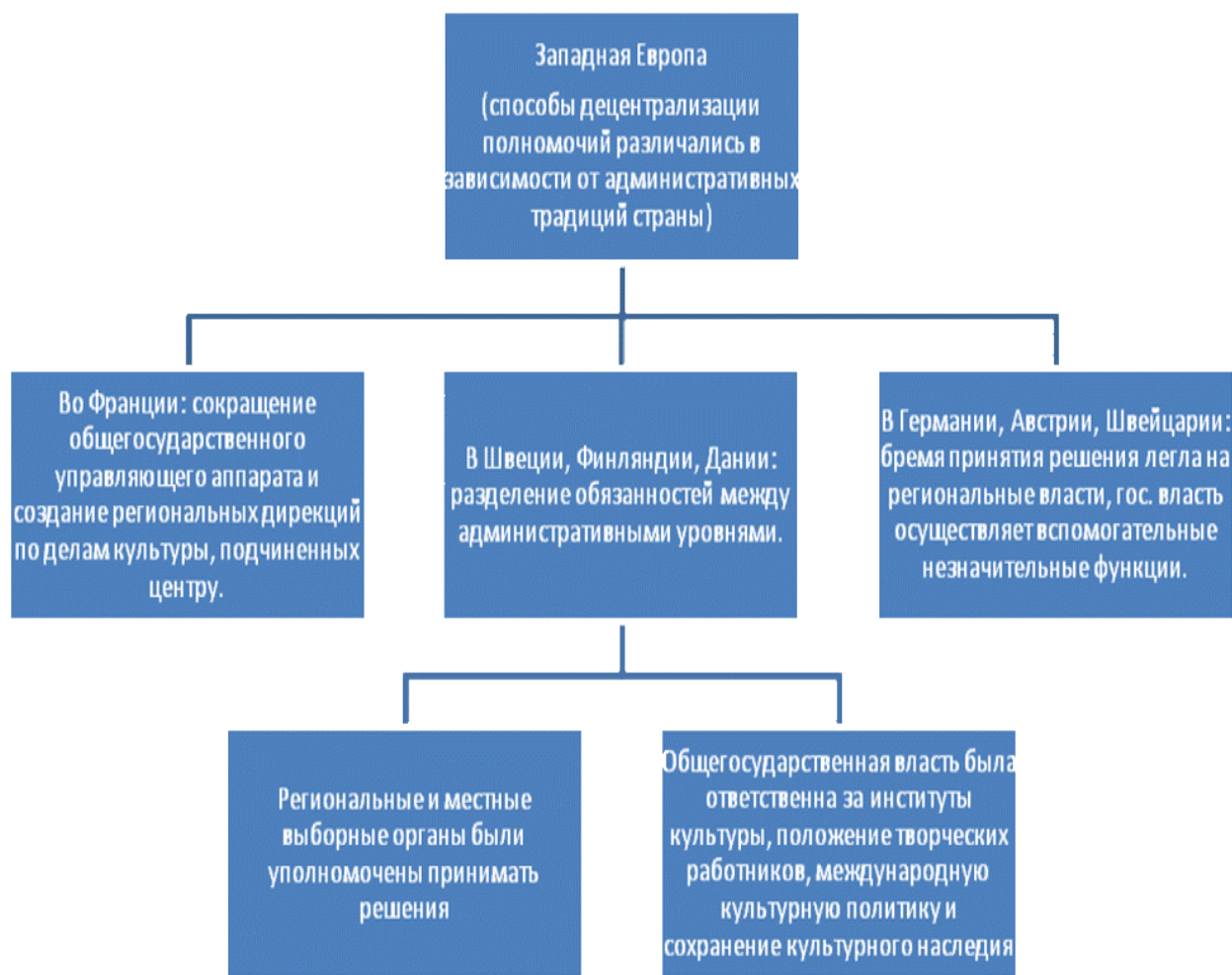
Сегодня предмет обрёл форму классического университетского курса, сочетающего как теоретические положения, так и практические аспекты межкультурного общения. В разных системах образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, первыми ощутившие на себе, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно только одного владения иностранным языком.

Даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка.

Формирование глобального межкультурного пространства – объективный процесс, обусловленный постепенной интеграцией государств и регионов в единую систему с общими правилами и нормами экономического, политического и культурного поведения. От динамики интеграционных процессов в области образования, науки и культуры во многом зависит и возможность перехода на единые платформы формирования настоящего и будущего человечества.

Неоспоримым становится и признание приоритета межкультурной коммуникации не только в системе международных отношений, но и на межличностном уровне. Доминирующая роль языка в обеспечении межкультурного взаимодействия обусловлена тем, что помимо своей основной функции язык является еще хранителем и выразителем национальной культуры.





Концепция современной лингвистической подготовки ориентирована на изучение и овладение полинациональной, полиэтнической культурой, характеризующейся как совокупность материальных и духовных достижений народов, объединённых планетарным пространством.

Сегодня вопросы межкультурной, международной коммуникации привлекают всеобщее внимание в связи с тем, что смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности.

Приведём высказывания бывшего министра образования Франции Жака Делора и его коллег: «школа как социальная институция готовит молодого человека ... жить в развивающемся обществе, поликультурном мире». Если к 15 годам «человек XXI века» не станет человеком среди людей, среди общества, гражданином государства и мира, всей его научной подготовке – грош цена: мы получим «образованного варвара». Никто не станет спорить с тем, что культура – особый феномен в социальной жизни личности, проявляющийся в ходе взаимодействия воспитания и образования. В каждой культуре имеется два уровня:

- первый – «поэтический», источник и душа народа, понятные лишь обладающему чувством этнокультурной идентичности с этим народом;
- второй – универсальный, доступный всем и каждому.

Первый уровень направлен на создание условий преемственности и творчества культурных ценностей. Известно, что важнейшие ценности и достижения в жизнедеятельности народа формируются и сохраняются в его культурном наследии.

Второй уровень направлен на создание условий межкультурного взаимодействия, диалога, толерантности, согласия, взаимопонимания. Это базовый уровень культуры, предполагающий эффективную жизнедеятельность человека в современном мире.

В новом мире культура становится сильным объединяющим и одновременно разъединяющим инструментом, определяя судьбы народов с различными культурными идентификациями.

По мере того, как уходит мир от господства технократии, ценностей технократической цивилизации, развивается интерес к полилогу и эстетике различных культур.

Именно поэтому важно включать в образовательную программу, начиная со школьной скамьи, дисциплину «Межкультурная коммуникация», основной целью которой является привитие чувства уважения к культурным ценностям, как своего, так и других народов.

На политической карте мира преобладают сегодня многонациональные и разноязычные государства, существование которых чревато межнациональными конфликтами.

Однако фатальной неизбежности межэтнических конфликтов нет. В современном мире уже невозможно разойтись по национальным квартирам – слишком тесен мир, сильна миграция, интенсивно смешение народов. Все меньше остается в мире мононациональных государств.

Еще недавно ФРГ была редким примером мононационального государства: в 1960 году согласно переписи населения 99 % составляли там немцы. Однако, в 2007 году население Германии составило 82,3 млн. человек, из которых около 7,3 млн. или 8,8% это иммигранты, в том числе 1,7 млн. турок, 535000 итальянцев, 362000 поляков, 304000 греков, 228000 хорватов и 188000 русских. Современные народы учатся жить рядом и вместе. Они вырабатывают толерантность и уважение к правам живущих рядом людей другого языка и другой культуры.

Исследования учёных свидетельствуют, что существует прямая зависимость уровня развития культуры, общего состояния духовности многонационального общества от того, насколько стабильной и устойчивой является социокультурная среда и многообразны формы коммуникации (Ф. Боас, М.Фуко, Д. Селескович). Существенное значение имеют сложившиеся в обществе морально-нравственные нормы, традиции и обычаи этносов.

Исследование межэтнической коммуникации как феномена жизнедеятельности народов убеждает нас в том, что ее развитие приводит к становлению и упрочению культурных форм и способов взаимодействия, переводя их в ранг межкультурных и позволяя говорить о межкультурной коммуникации. Знать язык другого народа – это значит стать отчасти выразителем его интересов и стать социокультурным посредником между двумя народами.

Билингвизм и даже полилингвизм являются для языковой ситуации в современном мире явлением, не вызывающим удивления, напротив, фактом нарастающего стремления.

Ибо знание языков – это современный рычаг мирного процесса, он ведёт к развитию межкультурного общения, миру и созиданию в общечеловеческом доме.

Отражение мира в языке – это коллективное творчество народа, говорящего на этом языке, и каждое новое поколение получает с родным языком полный комплект культуры, в котором уже заложены черты национального характера, мировоззрение, мораль и т. п.

В настоящее время среди учёных, занимающихся проблемой концептуальных основ лингвистического образования, наблюдается некоторое расхождение во мнениях относительно целей процесса обучения иностранным языкам. Причиной тому является то, что на арену выдвинуто понятие «иноязычное образование», под которым понимается не простое обучение иностранному языку, а приобщение через иностранный язык к другой культуре.

С тезисом приобщения к другой культуре следует соотнести новую конечную цель обучения, выражающуюся в формировании «вторичной языковой личности». Другое мнение состоит в том, что в случае выбора культуuroобразующей функции иноязычного образования и «культуры» как основы образования, конечной целью становится формирование «субъекта диалога культур» как языковой личности с критическим поликультурным мышлением.

Первый подход является жизнеспособным в существующих условиях обучения языкам, ибо здесь речь идёт об изучении языка с социокультурной составляющей, усвоении языка, как средства межкультурной коммуникации, познании языка через культуру.

А не наоборот, как это подразумевается во втором случае. Поэтому используется понятие вторичной языковой личности, когда говорится о формировании личности средствами иностранного языка и культуры. Нельзя забывать о той огромной роли, которую в воспитании, формировании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой.

Известный афоризм психолога Б.Г. Ананьева, приводимый Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым: «личность – это продукт культуры», предлагается уточнить вариантом: «личность – это продукт языка и культуры». Человек слышит звуки своего будущего родного языка с первой минуты жизни. Язык знакомит его с окружающим миром, прививая ему то видение, ту картину, которую создали до него и без него. Одновременно через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, его культуре, – правилах общежития, системе ценностей, морали, поведении. Язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка.

Научить людей общаться (устно и письменно), производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это очень трудная задача, осложнённая еще и тем, что общение – это не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

Новый термин *«иноязычное образование»*, впервые появившийся в образовательной науке несколько лет назад. «Через изучение языка как отражения социокультурной реальности, как феномена культуры – национальной и общечеловеческой формируется представление об иной картине мира, приобретает способность гармонично общаться в собственном обществе и других социумах, предупреждать и преодолевать конфликты, обусловленные историческими, политическими и религиозными различиями культур».

Наше общество сегодня, как и весь мир, заинтересовано, в первую очередь, в английском языке, потому что он становится языком номер один в международном сообществе.

Вторая половина XX столетия стала временем «триумфального шествия» английского языка в глобальном масштабе. На смену французскому языку в качестве главного языка международного дискурса пришёл английский язык, чему не в малой степени способствовало то обстоятельство, что в качестве лидирующей мировой державы утвердились США.

Еще в середине XIX века мало кто мог бы предположить, что этот язык, сложившийся из диалектов, на которых говорили переселившиеся в средневековье в Британию германские племена, станет через несколько десятилетий доминирующим в мировой экономике, науке и технике, дипломатии, носителем культурного влияния, распространяющегося практически на все страны мира.

Однако, уже в 1898 году Отто фон Бисмарк на вопрос, что он считает решающим фактором современной истории, ответил: «Тот факт, что северные американцы говорят по-английски». Сегодня английский язык считают родным примерно 400 млн. человек, живущих в США, Великобритании, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и некоторых других странах.

Но гораздо больше людей – по некоторым оценкам, 1,5 млрд. человек – пользуются английским языком в качестве второго или третьего языка в работе и жизни.

П. Палажченко считает, что большинство пользующихся английским языком владеет им далеко не «в совершенстве». Типичными являются скорее ограниченные познания и затруднённая, примитивная, речь. Это никак не влияет на масштаб тенденции глобализации английского языка, которая не показывает никаких признаков исчерпания или даже ослабления.

Согласно концепции голландского исследователя А. де Шваана, английский язык «занимает в мировом созвездии языков гиперцентральное место», причём такое его положение поддерживается «механизмами саморазвития и саморасширения».

По наблюдениям учёного, одним из факторов, способствующих закреплению такой роли английского, является соперничество других языков, чисто формальное признание идеала многоязычия элитами, которые в действительности умело используют в своих интересах преобладание одного языка. В пользу английского языка работает и тот факт, что большинство людей стремится осваивать языки, обладающие наибольшей «коммуникационной ценностью», и поэтому призывы лингвистов и политиков к многоязычию повисают в воздухе, особенно учитывая все более прагматически-рыночный характер отношений между людьми, придающий коммуникационной ценности языков денежное и «карьерное» выражение.

Английский стал языком Интернет и компьютерных технологий. Уже 80 % информации хранящейся в памяти компьютеров во всем мире – на английском языке.

Расширение НАТО и распространение ее программ на десятки стран мира быстро превращают английский в единственный язык международного военного сотрудничества.

Но противовесом этому является то, что неанглоязычные государства решительно настаивают на сохранении официального статуса своих языков в международных организациях и происходит даже увеличение числа таких языков: в 1980-х годах официальным языком ООН дополнительно стал арабский, а в 1990-х в Совете Европы этот статус приобрёл русский.

Заседания органов Европейского Союза обеспечиваются синхронным переводом на все языки государств-членов, что создаёт не только дополнительную финансовую нагрузку (расходы на перевод самая большая статья в финансировании органов ЕС), но и массу проблем технического характера. Тем не менее, ЕС не отказывается от этого принципа.

Однако, настораживает тот факт, что в настоящее время английский язык пользуется абсолютным положением лидера. Изучению других иностранных языков уделяется крайне мало времени. Насчёт крена в пользу изучения только английского языка среди учёных мира существует и такое мнение, что ограничивать иноязычное образование подобным образом опасно. Ибо «изучение только одного языка – английского – означало бы одностороннюю ориентацию на англо-американскую культуру, недооценку исторически сложившихся культурных связей с Германией, Францией, испаноговорящими странами. Это означало бы также игнорирование современных общественно-политических и экономических реалий».

«Для того чтобы понимать друг друга, представителям разных наций несомненно необходим некий единый язык общения. Однако, вместо обогащения друг друга национальные культуры сегодня обедняют сами себя, пользуясь в качестве общего языка ломаным английским».

Доминирование одного языка в мире сравнимо с взаимодействием цивилизаций на «улице с односторонним движением». По мнению выдающегося учёного-педагога И.Л. Бим, проблема в том, чтобы не попасть под существующую в мире тенденцию к вытеснению английским языком, как наиболее распространённым языком международного общения, других иностранных языков: немецкого, французского, испанского. В процессе укрепления позиций английского языка в различных сферах международной жизни – торговле, экономике, политике – в словарный состав многих языков стали проникать английские слова, выражения, термины.

Данное явление в лингвистике само по себе достаточно распространено и, в известной мере, благоприятствует взаимообогащению языков. Но с конца 1950-х годов общественность Франции начала проявлять серьёзную тревогу в связи с усиливающейся «англо-американской языковой интервенцией». Процесс проникновения англицизмов во все языки современности – это сейчас активное явление, которое, к сожалению, продиктовано естественными контактами языков – непосредственными и виртуальными – с английским языком. Насколько глубоко будет это внедрение прогнозировать сложно.

П. Палажченко считает, что «чем крупнее страна, чем мощнее ее культурный слой, тем менее вероятно освоение английского языка как массового явления. На улицах Осло или Копенгагена первый встречный почти наверняка ответит вам на вопрос, заданный по-английски.

В Париже или Мюнхене это гораздо менее вероятно». Многоязычие, являющееся важным фактором гармоничного общения между народами, имеет особое значение для ООН.

В Центральных учреждениях ООН разговаривают на 350 языках. Вопросы сохранения и поощрения многоязычия с помощью различных мер, предпринимаемых в рамках системы ООН, в интересах совместного использования и коммуникации, достойны внимания со стороны всех миролюбивых государств. Официальными языками ООН являются английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский языки.

Во многих странах мира правительство использовало многоязычие населения для развития общества. В Сингапуре официальный статус имеют 4 языка: английский, китайский, малайский и хинди. Как результат – большинство населения этой страны владеет несколькими языками, поэтому более образовано и конкурентоспособно по сравнению с представителями других стран на региональном рынке труда. Именно поэтому иностранные инвесторы при создании своих южно-азиатских региональных офисов чаще размещают их в Сингапуре.

В сочетании с рядом других факторов такая продуманная и прагматичная языковая политика быстро привела к сингапурскому экономическому чуду. Также стоит помнить немецкую поговорку «Сколько языков ты знаешь, столькими жизнями ты и живёшь». Изоляционизм, замыкание в рамках одного языка и одной культуры ни к чему хорошему не приводят.

Обратимся к опыту стран Европейского Союза, которые отстаивают свои ценности, выражающиеся в культурном и языковом многообразии. Решение проблем многоязычной коммуникации и доступа к информации стало особенно актуальным после расширения Евросоюза, повлёкшего за собой неизбежное расширение языкового пространства.

Помимо 23 официальных языков стран-членов Евросоюза, в Европе используется примерно 60 языков населяющих ее народностей, целый ряд языков, на которых говорят мигранты. В 2006 году Еврокомиссией создана экспертная группа по вопросам многоязычия, в задачи которой входит

- поощрять изучение языков и продвигать языковое разнообразие в обществе;
- поддерживать здоровую многоязычную экономику;
- предоставлять гражданам доступ к необходимой информации на родном языке.

Благоприятствование изучению иностранных языков уже давно стало отдельным направлением деятельности Еврокомиссии, которое называется *Language Learning Policies*, то есть «политика в сфере обучения иностранным языкам».

Первой всеобъемлющей программой, направленной на это, была *Lingua*, введенная в 1989 году. С тех пор, как подчеркивает Еврокомиссия, «изучение иностранных языков находится в сердце европейских образовательных программ». Актуализировал языковую проблематику Европейский год языков, который прошел в 2001 году. По его завершении Европарламент и Европейский Совет приняли резолюции, призывавшие Еврокомиссию разработать и ввести ряд мер, направленных на благоприятствование изучению иностранных языков.

По данным Евробарометра, 67% европейцев считают, что преподавание иностранных языков должно стать политическим приоритетом, еще 29% абсолютно уверены в этом.

Всего 84% европейцев считают, что каждый гражданин в ЕС должен владеть как минимум одним языком кроме своего родного. В 2002 году состоялось знаковое относительно языковой политики событие. На Барселонском Саммите Европейского Совета главы государств или правительств объявили о внедрении в образовательные системы стран-членов принципа «родной язык плюс два иностранных» и «индикатора лингвистической компетентности».

Он предусматривает изучение как минимум двух иностранных языков с раннего возраста и должен стать частью деятельности учреждений школьного, университетского и профессионально-технического образования ЕС. План действий «Благоприятствование изучению иностранных языков и лингвистическому разнообразию 2004-2006» был ответом Еврокомиссии на призыв

Европейского Совета и Европарламента и концентрировался на трех стратегических сферах: изучение иностранных языков в течение жизни, улучшение преподавания иностранных языков, создание благоприятной среды для изучения языков.

План действий включал 47 конкретных предложений для действий ЕК на протяжении 2004-2006 годов. В соответствии с ним проводились общеевропейские научные исследования, конференции, семинары и информационные кампании, посвященные языковым проблемам; спонсировалось посещение студентами курсов языковой подготовки; предоставлялись гранты учителям иностранных языков и тому подобное. Был реконструирован языковой портал «Европа».

Для благоприятствования изучению иностранных языков значительно расширены программы Socrates и Leonardo. В их реализацию было инвестировано около €150 млн., что на 66% больше по сравнению с 2000-2002 годами.

Языковая политика стала приоритетной в новых программах ЕС на 2007-2013 годы. План действий стал импульсом к конкретным шагам в направлении реформ образовательных систем стран-членов ЕС с целью внедрить принцип организации учебного процесса «родной язык плюс два иностранных». Конечно, не во всех странах эти мероприятия проходят с одинаковой интенсивностью. Изучение иностранных языков стало интегральной частью реформы национальной образовательной системы, принятой парламентом Болгарии в 2006 году. Изменения в образовательной системе в соответствии с евроинтеграционной политикой планируются в Финляндии.

Правительство Венгрии ввело всеобъемлющую стратегию преподавания и изучения иностранных языков под названием «Мировые языки». Этой программой предусмотрено

- повышение во много раз финансирования изучения иностранных языков в школе;
- новый экзамен по окончании школы;
- проведение года интенсивного изучения иностранного языка;
- увеличение как минимум на 40% учебного времени на изучение иностранных языков.

С 2003 года реализуется национальная языковая стратегия в Великобритании. Она предусматривает изучение иностранных языков всеми возрастными категориями граждан, образование для взрослых и изучение языков в университетах.

В школах вводят «Европейские секции», в которых ученики смогут изучать больше иностранных языков. Некоторые из этих инициатив имеют форму пилотных проектов, которые со временем будут введены в образовательные системы. В Германии, Нидерландах, Франции, Финляндии и Австрии вводится сертификат «Сертилингва», в котором определяется языковая компетентность ученика. Он будет дополнять школьный аттестат.

Ежегодно 26 сентября в ЕС проводится Европейский день, который ставит целью прийти от популяризации мультилингвизма до изучения гражданами ЕС иностранных языков на протяжении жизни и неправительственного сотрудничества.

Все эти мероприятия уже сейчас дали конкретный результат, который ярко отражают исследования Евробарометра. По последним данным, количество граждан ЕС, владеющих по крайней мере одним иностранным языком, возросло с 47% в 2001 году до 56% – в 2005-м.

Возрастает также количество европейцев, которые считают знание иностранных языков полезным (с 79 до 83%); 53% из них считают знание иностранного языка чрезвычайно важным.

Половина европейцев соглашается с политическими целями ЕС, соответственно которым каждый гражданин ЕС должен владеть, кроме своего родного, еще двумя языками.

Последнее исследование «Европейцы и языки», проведенное Евробарометром в 2006 году, свидетельствует, что уже сегодня *lingua franca* для европейцев может быть английский язык. Он остается самым распространенным языком в Европе.

Им как родным (13%) или как иностранным (38%) владеет 51% европейцев.

За ним идут французский и немецкий (по 14%), испанский и русский (по 6%). 77% европейцев согласны с тем, что в качестве первого иностранного языка их дети должны изучать английский. 90% учащихся средних школ всей Европы сегодня изучают английский.

Перспектива доминирования английского языка в коммуникации сообщества вынуждает европейских интеллектуалов говорить о необходимости поощрять изучение европейскими гражданами второго языка, не являющегося языком международного общения. Они предложили концепцию, суть которой состоит в том, чтобы каждый человек выучил легкий для усвоения иностранный язык. Этот второй язык должен быть близким к родному.

Фактически вводится концепция второго родного языка, изучение которого должно начинаться в школе и продолжаться в вузе. Изучение языка должно сопровождаться изучением истории, культуры и литературы народа, носителя этого языка.

Очевидно, в Украине языковая политика должна проводиться именно с учетом перспективы евроинтеграции. Ведь стать полноправным членом Объединенной Европы наше государство сможет при двух условиях. Во-первых, если у украинских граждан будет доступ к документации ЕС и информации об ЕС. Поэтому, как и в Европейском Союзе, в нашем государстве должна реализовываться соответствующая политика в сфере переводов. Уже давно назрела потребность в создании мощного центра переводов европейской документации. Во-вторых, должна реализовываться идентичная европейской политика обучения иностранным языкам, поскольку трудно представить себя членом сообщества, с которым не можешь разговаривать на одном языке.

Интеграции Украины в Европейский Союз будут способствовать пути реализации языковой политики ЕС. Развитие многоязычной экономики становится одним из приоритетов Евросоюза. А вместе с тем проблемы полилингвальности объявлены здесь одним из стратегических направлений развития. Желательный уровень для всех европейцев – способность общаться на более, чем одном языке. Главы правительств стран-членов Евросоюза на собрании в Барселоне еще в 2002 году предлагали организовать изучение как минимум двух иностранных языков с самого раннего возраста («English is not enough»).

Как национальные правительства, так и Еврокомиссия вкладывают значительные средства в поддержку мероприятий и проектов, направленных на изучение иностранных языков, развитие многоязычных сообществ и создание общедоступных информационных ресурсов на разных языках. По данным исследований экспертов Британского национального центра языка, незнание языков негативно влияет на работу 11% малых и средних фирм в странах ЕС.

В 2005-2007 годах, в среднем каждая из этих компаний в течение трех лет не получила контрактов на €325000 (\$425000). Комиссар Евросоюза по вопросам многоязычия Леонард Орбан заявил, что инвестиции в изучение иностранных языков могут значительно расширить круг клиентов для многих фирм. После английского языка среди европейских бизнесменов следуют французский и немецкий языки.

Многие компании публикуют свои документы и пресс-релизы только на этих языках.

В Восточной Европе широко используется русский, немецкий и польский языки.

На сегодняшний день программы изучения иностранных языков на территории Евросоюза все еще не охватили в массовом порядке европейское население.

Поэтому проблема перевода стоит в ЕС очень остро. В настоящий момент три главных института ЕС (Европейский Совет, Еврокомиссия и Европарламент) пользуются услугами около 4000 штатных переводчиков. Еще 1500 переводчиков используются на временной основе.

ЕС тратит на эти нужды около € 1 млрд. в год. Для преодоления сложившейся ситуации Еврокомиссия запускает все новые и новые проекты. В настоящее время в Европе внедряются языковые портфолио, содержащие индивидуальный языковой паспорт, личную языковую биографию, стандартные критерии определения уровня языковых знаний.

Каждый гражданин должен иметь в своём досье эти, официально принятые в стране, документы, свидетельствующие о его языковых компетенциях и помогающие без экзаменов определить, какими иностранными языками и в какой степени он владеет.

В Европе дорожат полиязыковой личностью, бережно относятся к национальным языкам и стремятся добиться свободного выбора языка, на котором человек хочет вести свою коммуникацию. «Формирование модели гражданина XXI века, «языковой личности» в самом широком смысле, учитывающей множество аспектов мыслительной, речепроизводительной и этнокультурной компетенции возможно только через полиязычное образование.

Изучение языков способствует усилению международного диалога, через знание языка открываются двери к новым идеям, иным способам мышления». Европейским сообществом признана необходимость формирования многоязычной личности.

Современная ситуация в условия сближения культур, выход на международную арену в будущей профессиональной деятельности студентов предполагают многочисленные контакты с носителями других языков. В профессиональном общении понятие «система образования в области иностранных языков» может использоваться по меньшей мере в трех смыслах:

- как процесс или совокупность образовательных процессов по иностранному языку;
- как система образовательных учреждений, в которых изучается иностранный язык, то есть система как социальный институт;
- как социально-культурная сфера деятельности по приобщению граждан общества к иностранному языку.





























Эта система – сложноорганизованный социальный объект, анализ которого сопровождается различными «срезами» с этого объекта, каждый из которых представляет определённую картину целого. Эта система – лишь отдельный элемент общей системы образования в нашей стране, и анализ первой не может не учитывать этого обстоятельства.

Однако, независимо от того, какой аспект понятия «системы образования в области иностранных языков» является предметом рассмотрения, следует иметь в виду, что в основе функционирования этой сложной социальной системы лежит не только взаимодействие ее элементов друг с другом – система обучения предмету находится в самых тесных связях со средой, в которой она существует и развивается. Всю совокупность факторов, обуславливающих специфику системы образования в области иностранных языков на всех ее уровнях и во всех аспектах рассмотрения, можно условно подразделить на пять групп:

- социально-экономические и политические факторы;
- социально-педагогические;
- социально-культурные;
- методические;
- индивидуальные.

Первую группу составляют так называемые социально-экономические и политические факторы. Как справедливо отмечают У. Эдмондсон и У. Хаус, «...социально-политические факторы должны иметь приоритет, так как они определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку...». Значимость экономических факторов в настоящее время неизмеримо возрастает в связи с тем, что преобразования в мире и в нашей стране имеют все более последовательное экономическое обоснование, и усиление взаимосвязей экономики и образования – это, как отмечают ученые, долговременная тенденция.

ТРИ САМЫХ РАСПРОСТРАНЕННЫХ ЯЗЫКА (с разбивкой по странам)

	27 стран ЕС		Ирландия		Литва		Португалия
	английский 38 %		ирландский/гэльский 22 %		русский 80 %		английский 27 %
	французский 12 %		французский 17 %		английский 38 %		французский 15 %
	немецкий 11 %		английский 6 %		немецкий 14 %		испанский 10 %
	Бельгия		Греция		Люксембург		Румыния
	английский 38 %		английский 51 %		французский 80 %		английский 31 %
	французский 45 %		французский 9 %		немецкий 69 %		французский 17 %
	немецкий 22 %		немецкий 5 %		английский 56 %		итальянский 7 %
	Болгария		Испания		Венгрия		Словения
	английский 25 %		английский 22 %		английский 20 %		хорватский 61 %
	русский 23 %		испанский 16 %		немецкий 18 %		английский 59 %
	немецкий 8 %		каталанский 11 %		французский 3 %		немецкий 42 %
	Чехия		Франция		Мальта		Словакия
	английский 27 %		английский 39 %		английский 89 %		чешский 47 %
	словацкий 16 %		испанский 13 %		итальянский 56 %		английский 26 %
	немецкий 15 %		немецкий 6 %		французский 11 %		немецкий 22 %
	Дания		Италия		Нидерланды		Финляндия
	английский 86 %		английский 34 %		английский 90 %		английский 70 %
	немецкий 47 %		французский 16 %		немецкий 71 %		шведский 44 %
	шведский 13 %		испанский 11 %		французский 29 %		немецкий 18 %
	Германия		Кипр		Австрия		Швеция
	английский 56 %		английский 73 %		английский 73 %		английский 86 %
	французский 14 %		французский 7 %		французский 11 %		немецкий 26 %
	немецкий 10 %		греческий 5 %		итальянский 9 %		французский 9 %
	Эстония		Латвия		Польша		Великобритания
	русский 56 %		русский 67 %		английский 33 %		французский 19 %
	английский 50 %		английский 46 %		немецкий 19 %		английский 10 %
	финский 21 %		латышский 24 %		русский 18 %		немецкий 6 %

Идеология, государство, экономические запросы, традиции и ритуалы педагогического сознания были и остаются ведущими ориентирами образования в обществе.

Изменения социально-экономических и политических условий неизбежно влекут за собой изменения требований к системе образования по иностранному языку, к ее основным составляющим, к характеру отношений в ней.

Прежде всего, это проявляется в отношении общества к иностранному языку вообще и к конкретному языку в частности, к людям, говорящим на иностранном языке, в требованиях, которые общество предъявляет к уровню иноязычного образования своих граждан на каждом конкретном этапе социально-экономического развития.

Социально-экономические и политические факторы определяют социальный заказ общества по отношению к уровню и качеству владения его гражданами иностранным языком.

Социальный заказ выражается в престижности/непрестижности знания иностранного языка, в приоритетах в выборе иностранного языка и в общественной потребности в людях, практически владеющих иностранным языком как средством общения.

Чем выше общественная потребность в знании языка и специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками, тем более значимыми становятся прагматические аспекты обучения предмету. Чем выше в обществе потребности в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактах с носителями иностранного языка, с достижениями культуры разных стран и чем реальнее возможность реализовать эти контакты, тем, естественно, выше статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания.

В настоящее время этот статус становится еще более значимым, как следствие определённых факторов, характерных для современного общества:

- расширения экономических, политических, культурных связей между странами;
- доступа к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, в том числе в результате развития международных средств массовой коммуникации;
- миграции рабочей силы;
- межгосударственной интеграции в образовании и возможности качественного образования у себя в стране и за рубежом (изучение иностранного языка на должном уровне – показатель современного образования).

Открытость политики любого государства мировому сообществу стимулирует процессы интеграции и интернационализации разных сфер человеческой деятельности.

Мир становится «меньше и меньше», меняется понятие «сообщество людей»: представители разных национальностей начинают все более ощущать свою принадлежность к сообществу большего порядка, чем та «национальная общность», к которой они принадлежат.

Интересно, что в обиход западноевропейских политиков, педагогов и методистов вошёл термин «мобильность», который понимается как:

- право свободного передвижения и повсеместного проживания в пределах стран, входящих в Европейское Содружество;
- право быть свободным в получении профессионального образования не только в своей стране, но и в соседних государствах;
- способность человека к адаптации, условиям проживания в мультикультурном обществе;
- умение даже на элементарном уровне устанавливать контакт с носителями языка;
- способность преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе контакта с чужой культурой и ее носителями; умение проявлять толерантность к чужой культуре.

В изменившихся условиях человек в своей повседневной, профессиональной жизни все чаще «сталкивается» с иностранным языком.

Интеграционные общественные процессы меняют не только статус иностранного языка в обществе, но и выполняемые им в этом обществе функции.

Приоритетными становятся установление взаимопонимания между народами; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры. Поскольку ориентироваться в новой ситуации без способности к интеллектуальному и социальному взаимодействию с лицами, говорящими на других языках, становится все сложнее, вместо термина «общение» предлагается термин «ориентировка».

Язык рассматривается как инструмент, позволяющий человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире; с его помощью можно создавать новые мировые модели и новое мировое знание. Следовательно, знание иностранного языка становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное, как в социальном, так и в материальном отношении, положение.

Социальный заказ общества по отношению к иностранному языку в связи с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей выражается не просто в практическом знании языка (ов), а и в умении использовать этот язык(и) в реальной коммуникации.

В то же время новая социально-экономическая и политическая ситуация обуславливает повышение требований к уровню языковой подготовки обучаемых всех категорий.

Появление с середины 80-х годов у многих граждан нашей страны возможности реально использовать иностранный язык в опосредованном/непосредственном обращении с его носителями явилось источником некоторых разочарований для большинства из них в результатах обучения предмету. Оказалось, что, несмотря на большие материальные затраты, которые несёт государство на организацию массового обучения иностранному языку, значительные усилия преподавателей, большинство заканчивающих среднюю школу не умеют практически пользоваться языком.

Отсюда резкие и в чем-то справедливые упрёки в адрес методистов, учителей, авторов учебников по поводу слабой языковой подготовки учащихся.

При этом к иностранному языку, как ни к какому другому предмету, предъявляются особо высокие требования. И это не случайно.

Во-первых, большинство людей считают, что знать иностранный язык – значит владеть им на уровне родного языка.

Во-вторых, знание иностранного языка превращается в новой ситуации развития общества в категорию, реально необходимую в практической и интеллектуальной деятельности человека.

Востребованность иностранного языка в обществе повышает, в свою очередь, статус иностранного языка как учебного предмета в системе общеобразовательной подготовки.

С античных времён известно, что преподавание иностранного языка не может быть полноценным и всеобъемлющим без обращения к культуре страны изучаемого языка.

С конца XIX века ознакомление с реалиями (предметами и явлениями, присущими определённому пласту культуры) в рамках учебного процесса стоит в одном ряду по важности с обучением устной речи.

Саланович Н. А. считает, что сочетание изучения языка со страноведением создаёт бесценную мотивацию учащихся к обучению, позволяет решить все задачи современного обучения.

Учащие узнают о культуре, истории и традициях определённой страны, используя языковые средства в процессе коммуникации на уроках.

Формирование положительного отношения учеников к культуре людей, говорящих на языке и к самому языку, становится одной из целей обучения иностранным языкам.

В обязательный минимум содержания образовательных программ сейчас включены социокультурные знания и умения – сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета.

Содержанием образования является культура. Содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется. Процесс иноязычного образования включает в себя четыре аспекта:

- познание, нацеленное на овладение культуроведческим содержанием иноязычной культуры (это культура страны, факты культуры, но и язык как часть культуры);
- развитие, нацеленное на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции);
- воспитание, нацеленное на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспекты);
- учение, которое нацелено на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Любой учащийся должен знать и уметь реализовывать те функции, которыми наделено каждое из речевых умений и общение в целом.

Если и можно говорить о практическом предназначении иностранного языка, то не только в смысле осознания указанных функций и овладения ими, но и в смысле осознания практического результата, сказывающегося на овладении речевыми умениями в зависимости от уровня овладения культуроведческим, психологическим и педагогическим аспектами содержания иноязычной культуры в процессе овладения этими аспектами, а не после.

Иноязычная культура – это та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах. Обобщённо-схематическое представление иноязычной культуры как содержания иноязычного образования и средства достижения его цели недостаточно.

Необходимо деление на более мелкие кванты, которые и станут объектами овладения.

На каждом уроке, постепенно и системно, шаг за шагом происходит овладение именно теми квантами, которые целесообразны с методических позиций, с точки зрения технологии.

Одной из отличительных черт данной Концепции является то, что предлагается чётко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями).

Познавательный аспект (культуроведческое содержание) иноязычной культуры.

Рассмотрение иноязычной культуры начинается с данного аспекта не случайно.

У познавательного аспекта положение особое, с него все начинается, от него (от фактов культуры) отталкиваются в предлагаемой нами образовательной технологии.

Культуроведческое содержание жизни народа, как известно, очень объёмно. Вряд ли найдётся человек, который станет утверждать, что он владеет всем культурным багажом своего родного народа. В то же время этот человек, безусловно, является носителем своей культуры, понимает ее и чувствует ее дух, обладает соответствующим менталитетом.

Первая посылка: взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знакомы с национальной культурой, признают ее самоценность.

Вторая посылка: менталитет складывается только благодаря овладению культурой.

Третья посылка: всю культуру страны изучаемого иностранного языка в полном объёме в процессе иноязычного образования усвоить невозможно.

Четвертая посылка: усвоение разрозненных (многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведёт к «вхождению» в чужой менталитет, ибо менталитет (как любое сложное явление) системен по своей природе. Из этих посылок следует лишь один вывод: необходимо создание модели культуры того или иного народа, модели, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры.

Главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование учащих на базе новой культуры в ее диалоге с родной.

Овладение культурой – это постижение системы ценностей народа, осуществляемое на трех уровнях: восприятия (познавательное значение знаний), социальном (прагматическое значение знаний) и личностного смысла (аксиологическое, или ценностное, значение знаний).

Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры, как факту личной жизни. Для данной концепции ведущим является третий уровень овладения культурой. Модель культуры следует усвоить обязательно, ибо без этой базы не сформируется менталитет. В реализацию модели входит:

- реальная действительность, представленная предметно: на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, в рисунках, символике, документальных диа- и кинофильмах, на компьютере;
- реальная действительность, представленная предметно-вербально: программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд), этикетки товаров, анкеты, объявления;
- изобразительное искусство;
- художественная литература;
- справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры (например, путеводители, карты, план города и т. д.);
- средства массовой информации;
- учебные разговорные тексты – аутентичные тексты;
- общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа.

Иностранный язык как компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель:

- знания о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения им (точнее, речевыми умениями) в виде: правил-инструкций; пояснений; структурных и функциональных обобщений; сформулированных закономерностей;
- знания о функциях языка (речевых умениях) как средства общения;
- знания о нормах речевых отношений (об этике);
- знания о невербальных средствах общения;
- знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками.

- знания, называемые фоновыми (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и потенциально заложенные в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера;

Развивающий аспект (психологическое содержание) иноязычной культуры.

Сущность развивающего аспекта иноязычной культуры заключается в том, что он направлен на развитие в индивидуальности ученика таких ее свойств, которые играют наиболее важную роль для процессов познания.

Система иноязычного образования, нацеленная на развитие и саморазвитие человека может управлять процессом становления индивидуальности, моделируя желаемый результат.

Основываясь на цели развивающего аспекта (развивать то, что играет наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения), на сущности процесса развития человека, логично считать, что объектами развития должны быть способности, позволившие осуществить успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности учащегося.

Именно способности могут развиваться из имеющихся у индивида задатков, и только в деятельности. Потому что развитие личности – это раскрытие и реализация способностей.

Развитие способностей в образовательной деятельности благотворно скажется не только на ней самой, но и заложит основы для самообразования человека и его последующей жизнедеятельности в целом.

Воспитательный аспект (педагогическое содержание) иноязычной культуры.

Будучи связанным с культурой, основанным на ней, воспитательный аспект перестаёт быть дополнительным, довеском обучения, вытекая из сущности самой коммуникативной технологии. Воспитание не может рассматриваться вне метода. Чтобы увидеть воспитательный потенциал коммуникативной технологии овладения иноязычной культурой, необходимо, во-первых, понять, что она основана на системе функционально взаимообусловленных принципов, объединённых единой стратегической идеей: принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны.

Все эти принципы несут в атмосфере иноязычной культуры воспитательный заряд и поэтому увлекают учителя и учащихся в глубинное и духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом.

Воспитательный потенциал образования зависит от культуроведческого содержания используемых материалов, от их потенциальных возможностей.

Учитель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформулировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному (*homo moralis*).

Учебный аспект (социальное содержание) иноязычной культуры.

Содержание учебного аспекта составляют те речевые умения, которыми должен овладеть учащийся как средствами общения – говорение, аудирование, чтение, письмо (возможен и перевод), а также собственно умение общаться. Каждое из умений основано на определённых навыках и механизмах, обладает определёнными качествами.

Процесс формирования речевых навыков и развития речевых умений понимается как процесс формирования целостного речевого механизма, как процесс развития личности.

Следствием этого является совершенно иной характер коммуникативной технологии.

Учебный аспект составляет социальное содержание иноязычной культуры, поскольку его результаты непосредственно направлены на социальные нужды человека – умение успешно общаться в другом социуме. В основе этого умения лежит целая система речевых средств, которой обычно владеет грамотный носитель языка.

Перечисление «объектов овладения» может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты иноязычной культуры. Однако, с научной точки зрения подобное понимание содержания некорректно.

Содержанием является внутреннее состояние, совокупность процессов, характеризующих взаимодействие образующих субстрат элементов между собой и со средой и обуславливают их существование, развитие и смену.

Иноязычное образование представляет собой многоаспектный феномен, сущность которого раскрывается в нескольких плоскостях. В историко-культурном плане иноязычное образование принадлежит к базовым архетипам европейской культуры и тесно связано с религиозным просвещением. Как образовательный феномен иноязычная подготовка выступает одной из подсистем национальной образовательной системы, целью которой является обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие.

Воспитательный аспект иноязычного образования направлен на духовное совершенствование учащихся на базе диалога иной культуры и родной.

В последние годы в иноязычном образовании основными тенденциями являются:

- соизучение языка и культуры,
- языковой плюрализм,
- профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам,
- прагматичная, коммуникативная направленность изучения иностранных языков.

Однако, основной целью иноязычного образования является развитие мышления, духовности, формирование высококультурной личности учащихся.

Предлагаемая концепция иноязычного образования – это развитие индивидуальности в диалоге культур. Для достижения поставленной цели и обеспечения предполагаемого содержания иноязычного образования необходимо создать определённые условия, которые служили бы основой и механизмом образовательного процесса – общения.

В условиях международной коммуникации умение целенаправленно общаться на иностранном языке становится необходимым фактором образования современного специалиста.

Владение иностранными языками является сегодня ценностным социально-политическим приоритетом. Важным неотъемлемым компонентом профессионального образования, требующим особого внимания, является вопрос лингвистической подготовки.

XXI век объявлен ЮНЕСКО веком полиглотов. Знание иностранного языка и не одного – это не просто стало требованием времени, а внутренним мотивом обучения человека.

Умение осуществлять мыслительную деятельность не только на родном, но и на иностранном языке имеет неоценимое значение в условиях глобализации, толерантности и национальной идентификации общества и личности. Общественная глобализация диктует сегодня условия социально-культурной модернизации.

Н.Д.Гальскова и Л.Н.Яковлева уверены в том, что «чем большим количеством языков владеет участник процесса межкультурного общения, тем легче происходит его интеграция в интернациональное сообщество, понимание особенностей культуры и национального менталитета народа, тем проще осуществляется кооперация на мировом рынке труда и тем выше его шанс для получения достойного места в жизни».

Далеко не последнюю роль играют интегральные процессы на пути вхождения национального образования в мировое образовательное пространство. Вследствие чего иностранный язык востребуется не только как средство коммуникации, а как инструмент познавательной и профессиональной деятельности.

Всё это позволяет выходить в область лингвообразовательных ценностей и смыслов, затрагивать сферу приобретения обучающимся социально значимых качеств, проследить системные связи всех социальных институтов и всех субъектов столь сложных процессов и явлений – межкультурное и межличностное общение, познавательная, профессиональная деятельность на родном и на изучаемом языке

Понятие «иноязычная коммуникативная культура» является сложным и многогранным.

Анализируя педагогическую литературу отечественных и зарубежных авторов можно убедиться в том, что иноязычная коммуникативная культура включает в себя ряд совокупных элементов, таких как: культура, коммуникация, язык. Категория «культура» относится к числу общенаучных понятий, определить которое пытались

- философы (Н.А.Бердяев, М.М.Бахтин, В.С.Библер, Н.С.Выготский, М.С.Коган, Н.З. Чавчавадзе);
- психологи (Н.Б.Крылова);
- лингвисты (Е.М.Верещагин, Г.В.Колшанский, В.Г.Костомаров);
- педагоги (А.А.Леонтьев и др.).

В современных трактовках под культурой принято понимать социально-прогрессивную творческую деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания.

По своему внутреннему содержанию культура – процесс развития человека как социального индивида, способ его существования как субъекта познания, общения и деятельности, мера его индивидуального (творческого, социального, индивидуального, нравственного, эстетического и физического) совершенствования.

Человек – это языковая и культураносная личность, соответственно, язык и культура имеют антропологический характер. Язык является одним из видов человеческой деятельности и поэтому составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной.

«Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой». Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, отражающий человека, реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. На язык как основной специфический признак этноса можно смотреть с двух сторон: по направлению «внутри», и тогда он выступает как главный фактор этнической интеграции; по направлению «наружу», и в этом случае он – основной этнодифференцирующий признак этноса. Диалектически объединяя в себе эти две противоположные функции, язык оказывается инструментом и самосохранения этноса и обособления «своих» и «чужих» (Г.А.Антипов, О.А.Донских, И.Ю.Марковина, Ю.А.Сорокин).

В силу общности функций язык и культура постоянно взаимодействуют «Культура и язык сосуществуют в диалоге между собой» (В.Н.Телия).

А.В.Петровский подчеркивает, что процесс развития личности немислим вне общения.

По его мнению, развитие протекает в пространстве взаимосвязей личности с другими людьми. Философ К.Леви-Стросс отмечает, что коммуникация возможна при любом типе культуры. Более того, сама культура немислива без коммуникации и, в известной степени зависит от ее доминирующего типа. Связь культуры и общения бесспорна. Подтверждением этому выступают фундаментальные исследования М.М.Бахтина, В.С.Библера.

Культура способна жить и развиваться только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными культурами. Общение в культуре – это всегда в замысле общение между различными культурами. Общение выступает одним из ведущих факторов возникновения и существования культуры, будучи культурным феноменом жизнедеятельности человека, являясь условием и средством познания, сохранения, трансформирования и созидания духовных и материальных ценностей культуры.

Это объясняет интерес различных областей науки к проблеме общения, речевых коммуникаций. Философский словарь дает определение понятия «коммуникация» – (от лат. communication – сообщение, передача) общение, обмен мыслями, сведениями, передача содержания от одного к другому посредством знаков. Как научная коммуникация, так и коммуникация в других сферах (искусстве, литературе, бытовых и производственных отношениях) представляет собой социальный процесс, отражающий общественную структуру и выполняющий в ней связующую функцию.

М.С.Каган отмечает, что «общение никак не может быть приравнено ни к передаче сообщений, ни к обмену сообщениями». «Общение» – процесс выработки новой информации, общей для обменивающихся людей и рождающей их общность».

«Коммуникативная культура» как более узкое понятие, несет в себе признаки общего понятия «культура общения». С этой точки зрения понятие «культура общения» и «коммуникативная культура» соотносятся как общее и частное (Л.С.Выготский, Т.К. Донская, Н.Д.Зарубина, И.Б.Игнатова, А.А.Леонтьев, А.В. Петровский Существуют различные определения коммуникативной культуры (И.Б.Игнатова, О.С.Киселева, А.В.Мудрик, Т.В.Самосенкова и др.).

Под коммуникативной культурой личности А.В.Мудрик понимает систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе, в котором живет, и органично, естественно и непринужденно реализует их и в деловом и в эмоциональном общении.

О.С.Киселева определяет коммуникативную культуру личности, как совокупность норм, ценностей и установок, реализованных в речевом общении при помощи социальных навыков и умений коммуникации.

В работе В.В.Соколовой «Культура общения» предлагается такое определение: «Коммуникативная культура, как совокупность умений и навыков, обеспечивающих доброжелательное взаимодействие людей друг с другом, эффективное решение всевозможных задач общения, представляется как важное средство образования и результат развития личности».

Коммуникативную культуру личности можно характеризовать как выражение зрелости и развитости своей системы социально значимых качеств, продуктивно реализуемой в индивидуальной деятельности (общественно-политической, профессиональной, научной, коммуникативной).

Она итог качественного развития знаний, интересов, убеждений, норм деятельности и поведения, способностей и социальных чувств.

Коммуникативная культура – система знаний, норм поведения, убеждений, культурных образцов, которая реализуется в различных формах общения. Иностранный язык является элементом культуры того или иного народа – носителем данного языка и средством передачи его другим. Он открывает доступ к огромному духовному богатству народа и служит дополнительным окном в мир, важным средством взаимопонимания и взаимодействия людей.

Согласно теории Е.И. Пассова усвоение языка сделает человека не только образованным, но и культурным, научит, не мыслям, а мыслить, не готовым знаниям и их применению, а креативности.

Тем не менее, механизм такого образовательного процесса по своей природе является коммуникативным, – это общение, поддерживаемое посредством диалога культур.

Поэтому основной путь усвоения иностранного языка по данной концепции может быть отображен в формуле, которую предложил Е.И.Пассов: культура через язык и язык через культуру, – усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры.

Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной. Исследования проблем коммуникации общения, речевой деятельности Л.А.Беляевой, В.С.Грехнева, Ю.М.Иванова, В.А.Канн-Калика, А.Н.Ксенофонтовой, Н.В.Япкиной, О.В.Герасименко, рассмотренные понятия «культура», «коммуникативная культура» позволяют нам обратиться к формулировке понятия «иноязычная коммуникативная культура».

Понятие «иноязычная коммуникативная культура» полно раскрыто Е.И.Пассовым.

Согласно концепции коммуникативного обучения, иноязычной культуре Е.И.Пассова, под иноязычной коммуникативной культурой понимается та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом) и учебном (социальном) аспектах. Под иноязычной коммуникативной культурой понимается совокупность знаний, умений и навыков в сфере средств общения и законов межличностного взаимодействия между представителями различных культур, которые способствуют взаимопониманию и эффективному решению задач общения.

В своих работах П.В.Сысоев определяет иноязычную коммуникативную культуру сводом знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации. Иноязычная коммуникативная культура определяется как совокупность знаний, норм, ценностей, культурных образцов, реализующихся в диалоге между представителями различных культур. Иноязычную коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность культурообразующих компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельностного.

Когнитивный компонент иноязычной коммуникативной культуры представлен концептом вторичной языковой личности. Это позволяет нам предполагать, что обучение иностранному языку является непосредственным процессом развития личности, ее языкового сознания и восприятие ею чужой картины мира.

Вторичная языковая личность – это личность, формирующая языковое сознание, у нее выстраивается соответствие между иностранным и родным языками.

Концепт вторичной языковой личности позволяет «увидеть» закономерности «присвоения» неродного языка и владения им личностью, которые определяются не с позиции одной науки – психологии, лингвистики или психолингвистики, а на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Ориентация на концепт вторичной языковой личности дает основание конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в «двухплановом единстве»:

- первый план составляет аутентичная языковая личность;
- второй – вторичная языковая личность, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и является результатом этого процесса.

Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвосоциуме. Каждый лингвосоциум отличается своей концептуальной системой – «образом мира», «картиной мира», отвечающей ориентационным и экзистенциальным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим) потребностям.

Картина мира меняется от одной культуры к другой, поэтому нет одинаковых национальных культур, более того – нет одинаковых образов сознания, отображающих одинаковые или даже один и тот же культурный предмет. В языковой личности как носителе образа мира определенной социально-культурной общности объективируется через лингвосоциум и коммуникативно-познавательную деятельность «эталонный» потенциал языкового и лингвокогнитивного «природного» инофона как носителя не только языка, но и определенной «языковой» и «глобальной» (лингвокогнитивной и «концептуальной») картины мира.

Языковое образование как результат предполагает овладение учащимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой картины мира.

«Объектом воздействия» обучающих действий в образовательном процессе современного неродного языка должна быть не только коммуникативная способность студента, но и его вторичное языковое сознание (вербально-семантический уровень языковой личности) и когнитивное сознание. Такое утверждение дает основание расширить объект усвоения иностранного языка и его результат.

В него наряду с указанными выше параметрами также включили и знание о мире другого народа в «форме образов сознания», понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для ментального существования».

Но наряду с когнитивным компонентом затрагивается и эмоциональный компонент иноязычной коммуникативной культуры в качестве следующих составляющих: *толерантность* и *эмпатия*. Говоря о культуре человека в общении, нельзя не отметить его отношение к партнеру.

Благоприятный настрой, адекватная реакция, принятие, понимание, сопереживание партнеру выводят участника коммуникации на высокий уровень общения.

Толерантность – это миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования «другого». Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. В то же время, толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного.

Признание – это способность видеть в другом именно другого, как носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения.

Принятие – это положительное отношение к таким отличиям. Понимание – это умение видеть другого изнутри, способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его. Основные критерии «толерантности» и их показатели можно определить, исходя из определения самого понятия (толерантность – активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры, нации, религии, социальной среды).

Эмпатия – это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины его понимания в его интересах. Эмпатия выражается в

- чувствительности партнера;
- высоком уровне сопереживания;
- учтивости;
- экстравертности;
- способности к рефлексии.

Психолог Карл Роджерс определяет эмпатию следующим образом: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь». В процессе иноязычного общения большая ответственность ложится на обоих коммуникантов. В данном случае участники общения являются носителями разных культур, традиций, нравов, что накладывает отпечаток на конечный результат.

Следовательно, успешность зависит от того насколько партнеры ощущают друг друга, становятся «другим». Рассматривая иноязычную коммуникативную культуру как процесс общения представителей диалога культур, необходимо обратиться к деятельностному компоненту, освещающему проблему коммуникации. Успешность общения зависит не только от желания, говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, зависящее от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения.

Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции.

С проблемой множества языков Европа встречается не в первый раз. Французский язык зародился в обстановке многоязычия.

Итальянский писатель и профессор семиотики Болонского университета Умберто Эко пишет о Вавилонской башне в Европе периода романизации (происходило формирование множества языков): «В период между падением Римской империи и концом зрелого Средневековья Европы ещё нет: в воздухе носятся предчувствия, новые языки складываются медленно, хотя и было установлено, что к концу V века народ уже говорит не на латинском языке, а на галло-, итало-, испано- или балкано-романском языках.

Интеллектуалы продолжают писать на латинском языке, который всё больше вырождается, люди вокруг говорят на местных диалектах, где переплелись отголоски наречий, предшествовавших римской цивилизации, и новые корни, внедрённые варварами».

У. Эко пишет, что в период веков, называемых «тёмными», «происходит едва ли не повторение вавилонской катастрофы». В этот период говорят о *confusio linguarum* (смешении языков), а в наше время – о *babélisation u babélisme* (неразбериха, сумятица) и не только языков, но и отделов знания и их влиянии на языки, а языков на них.

У. Эко считает лингвистические события «приемлемой датой начала европейской истории». «Европа предстаёт как Вавилон новых языков и только потом как мозаика наций.

Европа начинается с рождения её народных языков, – и с реакции, часто тревожной, на их вторжении начинается европейская культура критики: последняя стоит перед драмой фрагментации языков и начинает размышлять над своей судьбой, судьбой многоязыковой цивилизации.

Страдая от этого, она старается найти лекарство, или возвращаясь назад в намерении вновь обнаружить язык, на котором говорил Адам, или устремляясь вперёд в попытке выстроить язык разума, столь же совершенный, как и утраченный язык Адама».

Даже с меньшей частью языков по сравнению с общим количеством Европейский Союз оказывает влияние на всю Европу, создавая Вавилон.

Представленное множество мероприятий в рамках языковой политики ЕС, правовые акты и программы её осуществления свидетельствуют о том, что языки, являющиеся неотъемлемой составляющей современной жизни Европы, заслуживают конструктивных подходов.



ГЛАВА II

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

История обучения иностранным языкам уходит вглубь веков. Во времена существования Древнего Рима знание иностранных языков было уже необходимым для поддержания торговых и культурных отношений между государствами. Основными иностранными языками были: греческий (в римскую эпоху) и латинский (в средние века). Причем латинский язык изучался как иностранный почти на протяжении 15 веков. Методика преподавания латинского языка оказала значительное влияние на преподавание живых западноевропейских языков.

Формирование национальных языков, усилия ученых способствовали проникновению родного языка в школу. После того, как в школах преподавание стали вести на родном языке учащихся, латинский язык действительно стал иностранным языком.

Отсюда появилась необходимость использования перевода как средства раскрытия значения латинских слов. Итальянец Ратихий (1571-1635), много работавший во Франции при дворах французских королей в качестве учителя вельможных инфант, сделал первые шаги в применении перевода в качестве средства семантизации.

В основу обучения латинскому языку как иностранному он предложил поставить оригинальный текст. Причем он отдавал предпочтение лексике, а не грамматике.

Ф. Гуэн (F.Gouin) – профессор парижской школы «Ecole pratiques des langues vivantes».

Ф.Гуэн обучал немецкому языку детей в возрасте 10-12 лет. Общая продолжительность всей работы была довольно короткой и составляла примерно 300 ч.

Франсуа Гуэн (1631-1898) предложил систему обучения иностранному языку, главным в которой является то, что семантизация лексики вводится с помощью «внутренней наглядности», основывающейся на логической последовательности совершаемых действий; а вся лексика классифицируется на основе пяти тематических серий («домашняя жизнь», «школа», «общество», «природа», «ремесла»), подразделяющихся на 10-15 более мелких тематических подсерий, каждая из которых делится на 50 уроков.

Каждый урок включает 20-30 фраз, представляющих собою последовательное развитие того или иного действия. Учитель проделывает ряд действий называя их.

На более продвинутом этапе серии представлены в виде текста. Грамматика усваивается также в действиях на основе серий.

В лексическом запасе Ф. Гуэн различал три группы слов каждая из которых называется «шаг» (Schritt): объективную, субъективную и образную.

В первую включались явления, отражающие окружающий мир, быт, общество, природу.

Во вторую входили понятия, выражающие психические процессы и состояния (думать, хотеть, надеяться). Третью группу составляли слова, как бы объединяющие объективные и субъективные понятия, формирующие образный язык (красота, дружба, вражда и др.).

Ф. Гуэн выделял так называемые летучие серии, куда входил материал для повседневных бесед (приветствие, прощание, поздравление).

В учебнике Ф.Гуэна каждой группе понятий соответствовали 50-75 серий, которые, в свою очередь, включали по 50 серийных упражнений, объединенных общим содержанием.

Упражнение состояло из 18-30 фраз для описания какого-либо действия.

Ф. Гуэн создал оригинальный метод обучения иностранным языкам, непохожий на другие методические системы, появившиеся в период Реформы.

Основные принципы, разработанные Ф. Гуэном (1880), сводились к следующему.

Естественное обучение языку основано на потребности человека выражать в хронологической последовательности свои восприятия и чувства. В основу обучения языку должно быть положено не слово, а предложение. Глагол как средство для выражения действий, процессов и состояний является центром предложения, вокруг которого группируются существительные и другие части речи. Наиболее надежно слуховое восприятие, поэтому основным средством обучения языку должна быть устная речь, а не чтение и письмо.

Обучение языку у Ф. Гуэна отождествлялось с процессом физиологического развития речи и мышления ребенка на родном языке, с этапами познания им действительности.

К таким выводам он пришел в результате наблюдения за детьми, в частности за игрой трехлетнего сына мельника. Мальчик совершал определенные действия в строгой хронологической последовательности и сопровождал их пояснениями на родном языке: наполнял мешочек песком, взваливал его на плечи, нес к плотине, клал перед мельницей, передавал воображаемому мельнику и т.д. Помол муки, как цель всех действий, достигался средствами, известными ребенку из наблюдений.

Отсюда вытекают три обязательные, по Ф. Гуэну, требования: хронологическая последовательность; взаимодействий цели и средств; инкубационный период. Наблюдения показали, что ребенок идет не от слова к слову, а от предложения к предложению, причем выразителем действия и основным звеном предложения является глагол.

На начальном этапе обучения, полагал Ф. Гуэн, учащийся должен только слушать, а не говорить, уподобляясь младенцам, которые воспринимают родной язык и «вынашивают» его в себе, еще не умея говорить. Этот путь подсказан самой «мудрой природой».

Внутренняя наглядность, – действия и их комментирование в форме логически последовательных предложений, повышает, считал Ф. Гуэн, интерес учащихся, мобилизует не только слуховые и зрительные анализаторы, но и двигательные, наиболее развитые у детей младшего возраста.

Последовательность обучения также была подсказана наблюдениями за детьми и проходила от пассивного восприятия к активному отношению, от созерцания к действию.

В теоретических положениях Ф. Гуэна имелся ряд отличий, делавших его непохожим на других прямистов. Ф. Гуэн не признавал изобразительную наглядность в качестве средства семантизации. Обосновывая свою точку зрения, он указывал на то, что раскрытие значения с помощью картин и рисунков идет вразрез со спецификой его метода, поскольку ребенок сам должен представлять ситуацию и выбирать определенную последовательность действий.

Наличие картинок затрудняет такой выбор, вынуждая ребенка согласовывать свои действия с изображением, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на внутренней наглядности, на логико-хронологической последовательности действий и, в конечном счете, на усвоении материала. Опора на картинку нежелательна еще и потому, что она сводит на нет, по утверждению Ф. Гуэна, его тезис о примате слуха перед зрением при изучении языка.

Однако, коллеги и ученики Ф. Гуэна (Ф. Темуэн) не следовали этому требованию и широко использовали в своих учебниках иллюстрации.

Другой отличительной особенностью метода Ф. Гуэна являлся отказ от использования диалога, поскольку он считал его малоэффективным речевым упражнением.

В отличие от других представителей Реформы Ф. Гуэн не изгонял родной язык из преподавания. Основным приемом обучения он считал имитацию, но родной язык использовал при организации урока, а также для контроля понимания.

Система, разработанная Ф. Гуэном, является более продуманной последовательной, цельной и эмоциональной.

На первых порах обучения «серии» вызывают интерес учащихся, развивают все виды речевой деятельности, затем превращаются в свою противоположность, учащиеся перестают думать и повторяют фразы механически. Отсутствие естественной формы разговора-диалога и связного текста придают всей работе искусственный характер из-за чрезвычайно мелкого дробления каждой серии и придумывания натянутых, неестественных ситуаций.

На смену господствовавшему не одно столетие грамматико-переводному методу пришёл так называемый «прямой» метод, или «метод гувернантки». Основные посылки этого метода и сейчас являются базой, на которой строится обучение в большинстве западных школ.

Уже в конце XIX века в работах Франсуа Гуэна – представителя натурального метода ставится совершенно иная практическая цель – научить учащихся говорить на иностранном языке. В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание.

Ф. Гуэн сыграл большую роль в реформе преподавания иностранных языков, но в целом виде его система в школе не применялись. Отдельные элементы системы охотно использовались и используются авторами учебников и учителями.

Грамматико-переводный метод преподавания живых иностранных языков господствовал более 200 лет до 70 годов XIX века. Живучесть его объясняется следующими причинами:

- укоренившейся традицией изучения иностранных языков для развития формально-логического мышления учащихся;
- его относительной гибкостью приспособляемостью к изменяющимся социальным требованиям общества;
- небольшой требовательностью к теоретической и практической подготовке преподавателей иностранных языков.

В соответствии с рационалистической концепцией XVIII века, язык рассматривался как отражение логических категорий, поэтому основой обучения языку служила грамматика. Она изучалась механическим путем независимо от текста. Грамматические правила иллюстрировались примерами. Учащиеся заучивали сначала отдельные слова с их переводом, а затем на основе грамматических правил конструировали отдельные предложения. Языковой материал закреплялся путем выполнения упражнений в переводе отдельных предложений с родного языка на иностранный. Процесс овладения языком носил синтетический характер.

В 1783 год вышла в свет грамматика французского языка, написанная М. Нейдингером.

Он считал, что лучшим способом изучения иностранного языка является заучивание грамматических правил, слов и предложений. Преобладающее место в его книге занимают переводные упражнения. Предложения конструируются путем подстановки слов иностранного языка во фразы родного языка. В методике преподавания живых языков параллельно с грамматико-переводным методом развивается лексико-переводный метод.

Сущность этого метода заключается в анализе связного текста, а не в абстрактном изучении грамматики. Учащимся сразу предлагается чтение оригинального текста с дословным подстрочным переводом к нему. Текст актуально анализируется, дается его грамматический комментарий.

Грамматические правила и слова заучиваются после чтения и разбора текста, видным теоретиком этого метода был француз Жан Жакото.

Принципы этого метода следующие: кто сильно хочет, тот может; человеческий разум способен сам образовать себя, без указаний преподавателя; умственные способности у всех одинаковы. Метод Жакото, как и метод Песталоцци, направлен на стимулирование умственной деятельности обучаемого. Жакото ставил на первый план упражнения по укреплению памяти; в преподавании языков он обращал основное внимание на обучение чтению.

Метод Жакото применялся для обучения математике, географии, истории, естественным наукам и даже музыке и рисованию.

В качестве основных социально-экономических факторов возникновения прямых методов можно назвать следующие: бурное экономическое развитие главных капиталистических стран (США, Германии, Японии, России), технические открытия, которые содействовали усилению международных отношений и вызывали большую потребность в людях, хорошо говорящих на иностранных языках. Кроме того, усиленный захват колоний вызвал необходимость подготовки большого числа людей, знающих иностранные языки.

Возникшие социальные требования общества в массовой подготовке людей, свободно владеющих иностранными языками нельзя было решить с помощью переводных методов.

Поэтому на смену им пришли прямые методы обучения иностранным языкам. Прямой метод или метод Реформы оформился в 80 годах XIX века и просуществовал около 40 лет.

Прямой метод не является однородным течением. Общие принципы, присущие прямому методу, были выдвинуты французским преподавателем языков В. Фиетором в 1882 году и в той или иной мере разделялись всеми его представителями.

Вильгельм Фиетор (1850-1918) занимался преподавательской деятельностью; он был профессором английской филологии в Марбурге, в 1886 году стал членом Ассоциации преподавателей фонетики, созданной во Франции; уделял много внимания методам преподавания иностранных языков и известен как зачинатель и идеолог движения за реформирование обучения иностранным языкам. В 1882 году в работе «Обучение языкам нужно изменить» (*Der Sprachunterricht muss umkehren*) он предлагает отказаться от переводно-грамматического метода, основанного на грамматическом анализе и чтении текстов, и перейти к обучению непосредственно говорению и пониманию устной речи – к так называемому прямому методу (сторонниками которого были также П. Пасси, О. Йесперсен и др).

В. Фиетор – автор работы «Как учить немецкому произношению» (*Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?*) 1893 году, в которой он указывал, что необходимо основываться на нормализованном немецком произношении (эта позиция была важна для Германии, где национальная фонетическая норма еще продолжала формироваться), описывал фонетическую систему немецкого языка и предлагал учить, опираясь первоначально только на звучание, без использования текстов в орфографии, и даже фонетическую транскрипцию вводить после усвоения всех звуковых единиц.

В 1885 году в небольшой книжке «Произношение немецкого литературного языка» (*Die Aussprache des Schriftdeutschen*) он вместе с очерком немецкой звуковой системы представил первый для немецкого языка фонетический словарь; эта работа тоже неоднократно переиздавалась (последнее, одиннадцатое издание, уже посмертное, в 1925 году).

В. Фиетор создал большой немецкий фонетический словарь: *Deutsches Ausspracheworterbuch*, 1912 году, издававшийся пять раз (пятое издание в 1931 году).

Основными принципами прямого метода являются следующие:

- устная речь как основа обучения;
- звуковая речь первична, в центре внимания должен находиться звук, а не буква;
- лексика усваивается только во фразе;
- грамматика усваивается индуктивно;
- перевод с родного языка исключается;
- язык усваивается на основе имитации и аналогии.

Не следует забывать, что именно эти две системы стоят на пороге того этапа, который в методике преподавания иностранных языков называется периодом Реформы. К той же группе сторонников прямого метода, которые полностью исключали родной язык из обучения иностранным языкам относятся Ш. Швейцер, Э. Симоно и М. Вальтер.

После съезда неофилологов во всех ведущих странах Европы постепенно началось официальное признание нового метода.

Период Реформы является одним из сложных исторических этапов в развитии преподавания иностранных языков, когда существовали совершенно различные методы и направления (грамматико-переводный и прямой методы) и в то же время зарождаются истоки сознательно-сопоставительного метода. Ведущее место занимал прямой или наглядно-интуитивный метод.

Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку разработан во Франции в 50-х годах XX столетия в результате совместных исследований французских и югославских ученых, и был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке.

Авторы этого метода полагали, что обучение иностранному языку должно осуществляться в форме живого общения, поэтому важным фактором педагогического процесса становилось создание условий для имитации реальному коммуникативной ситуации, чтобы обучение протекало в атмосфере естественной речи, стимулирующей усвоение звуков, ритма речи.

Интенсивное использование аудиовизуальных средств в ходе обучения позволяло обучать иностранному языку как акту коммуникации, в котором лингвистические и паралингвистические элементы являются неразрывно связанными.

М. Берлиц, родившийся на юге Германии, в 70-х годах XIX века эмигрировал в Америку, поскольку на родине его идеи не получили поддержки. Первую школу для взрослых он основал за рубежом в 1878 году, а к 1914 году число таких школ достигло уже 200, причем не только в Америке, но и в Европе. Преподавание осуществлялось по прямому методу, хотя сам автор называл его «методом Берлина» (Berlitz-Methode).

В предисловии к своему учебнику (1887) он сформулировал основные положения своего метода: устное введение и закрепление материала при широком использовании вопросоответной техники; индуктивное изучение грамматики путем наблюдения за контекстом, пояснения возможны только на продвинутом этапе; диалог – наиболее целесообразная форма работы.

На начальном этапе обучение строилось в следующей последовательности. Сначала вводились существительные, обозначающие предметы классной комнаты с глаголом *sein* и наиболее употребительные прилагательные – *klein, gross, diinn, dick* и др.

Затем предъявлялись другие существительные, имеющие конкретные значения, которые можно было семантизировать с помощью наглядности (части тела, предметы одежды, мебели), наиболее употребительные предлоги. Глаголы вводились с 5 урока, а печатный текст с 8.

Тексты носили преимущественно диалогический характер и отражали повседневную тематику. Поскольку обучение было предназначено для взрослых, М. Берлиц считал важным приглашать в качестве преподавателей носителей изучаемого языка.

Основными положениями своего метода М. Берлиц считал три:

- конкретное через наглядное;
- абстрактное через связь идей;
- грамматика через контекст.

При переводных методах большую часть учебного времени учащиеся слышат родной язык и говорят на нем, что не способствует развитию мышления на изучаемом языке. На самом же деле восприятие должно быть интуитивным, беспереводным.

М. Берлиц подчеркивает, что главным должно быть «абсолютное» употребление изучаемого языка и непосредственная связь мысли с ее выражением без помощи родного языка, поскольку его метод есть «практическая имитация того процесса, при помощи которого природа обучает детей их родному языку». Свою систему обучения он применял без различия ко всем языкам: в его школах, распространившихся во многих странах, можно было изучать любой европейский язык, так как учебники строились по единому образцу.

Урок, по М. Берлицу, делится на две части. Вначале материал предъявляется устно, преподаватель произносит новые слова, демонстрирует необходимые наглядные пособия, затем все закрепляется с помощью многочисленных вопросно-ответных упражнений.

На девятом уроке вторая часть занятий посвящается чтению слов и предложений уже известных учащимся из устного вводного курса.

В целом метод М. Берлица представлял собой узкоутилитарный подход, натаскивающий учащихся на «болтовню». Образовательное значение предмета полностью игнорировалось.

Абстрактные слова, по мнению М. Берлица, должны были доводиться до сознания путем «ассоциации идей» – через контекст эта задача в том варианте, в котором давался учебный материал, оказывалась невыполнимой. Контекст, перегруженный новыми, подчас случайными словами, не мог служить надежной опорой в раскрытии значений незнакомых слов.

Язык учебников М. Берлица его современники находили довольно искусственным, лишенным идиоматики; фонетический материал в них отсутствовал.

В России первый этап (20-40-е годов XX века) – этап становления двух основных методических подходов – сознательно-сопоставительного и прямого.

Сознательно-сопоставительный подход к обучению предполагал ориентацию на аналитическую деятельность учащихся с текстом, на переход от сознательного усвоения правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка в качестве опоры при овладении иностранным языком.

Прямой подход к обучению формировался под влиянием интенсивного распространения в первой половине XX века различных модификаций так называемого прямого метода; был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики, отказ от использования в учебниках правил языка, развитие устной речи, отказ от использования родного языка учащихся в качестве опоры при усвоении иностранного языка.

В эти годы определяющими считались следующие методические положения:

- преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен по возможности владеть их родным языком и в разумных пределах сопоставлять два языка с целью избегания и предупреждения интерферирующего воздействия родного языка на изучаемый русский язык;
- за основу при отборе и изучении лексики берется тематический принцип;
- при отборе материала для учебного процесса предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художественной литературы;
- лучшим способом овладения языком является «пребывание учащегося в стихии языка»;
- в работе рекомендуется использовать прямые и переводные методы;
- практически грамматика изучается на начальном этапе обучения и теоретически – на продвинутых этапах обучения;
- новые слова изучаются в контексте, а словосочетания отрабатываются, используя подстановочные таблицы.

Второй этап (40-50-е годы XX века) – годы активного использования сознательно-сопоставительного метода обучения. В качестве основных концептуальных установок методики 40-50-х годов выступали следующие положения:

- при организации и подготовке учебных занятий доминирующим видом речевой деятельности выступала письменная речь;
- центральным компонентом системы обучения являлась формальная грамматика, которая определяла построение учебного процесса и отбор учебного материала;
- большая роль в учебном процессе отводилась переводу;
- главным методом обучения являлся сознательно-сопоставительный метод (на занятиях большое внимание уделялось реализации принципа сознательности, использованию правил и различного рода пояснений). Поскольку грамматико-переводной метод обучения исторически сложился до того, как была сформулирована современная теория речевой деятельности, ориентировался на текст и исходил из приоритета письменной речи, то устная речь как бы сама собой выводилась из письменной.

Перевод занимал основное место при семантизации лексики, а обучение грамматическим явлениям производилось на основе правил и инструкций. С помощью этого метода учащиеся в лучшем случае научались сознательному применению усвоенных знаний с целью перевода с одного языка на другой, при этом сам процесс перевода выглядел как сложное явление декодирования иноязычного текста с помощью двуязычного словаря и учебника грамматики.

При всех недостатках грамматико-переводной метод обучения имел и ряд положительных характеристик, к которым можно отнести стремление к точности восприятия новых фактов изучаемого языка, сознательность подхода, большой удельный вес самостоятельной работы.

Теоретические разработки лингвистов и методистов 50-х годов (труды Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. С. Цетлина) постепенно сместили акценты с грамматико-переводного на сознательно-сопоставительный метод обучения.

В качестве основных положений этого метода были использованы:

- овладение языком через осознание его системы;
- учет родного языка учащихся;
- использование конструкций и правил с целью понимания значения языковых явлений в процессе их представления и способов презентации в речи;
- изучение лексики и грамматики на синтаксической основе;
- параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи. При этом текст и письменные упражнения рассматривались как главный источник формируемых навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Несомненным достоинством сознательно-сопоставительного метода обучения является сформулированный в рамках его концептуальной схемы тезис, получивший психологическое обоснование лишь в 70-е годы XX столетия, о том, что обучение речи на иностранном языке связано не только с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков, но и с переносом речевых навыков из родного языка на изучаемый.

Этот вывод привел исследователей к мысли, что в процессе сопоставления двух языков не следует ограничиваться лишь перечислением моментов, различающих сравниваемые языки; не менее важное значение имеет описание сходств, которые имеют место в двух языках.

Ряд методистов пытались создать комбинированный метод обучения, объединяющий перспективные принципы популярных прямого, грамматико-переводного и сопоставительного методов обучения. Однако, стремление объединить в рамках одного метода принципы, присущие разным методам, в целом оказались неудачными. В эти же годы получили распространение *теории стадийности развития навыков и умений*, использовавшиеся методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, отражающих этапы становления и развития навыков и умений.

Среди подобных теорий наибольшее распространение получила *теория формирования навыков и умений*, согласно которой были выделены шесть стадий формирования навыков:

- предъявление модели;
- переключение с модели на модель;
- имитация;
- отсроченное воспроизведение;
- «затвердживание» модели;
- генерализация. И пять стадий развития умений:
- перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию;
- замена одного или двух элементов ее реальной речевой ситуацией;
- программирование высказывания с опорой на образец;
- программирование высказывания без образца в пределах общей темы;
- программирование образца по всем пройденным темам.

Выдвинув в качестве ведущих два принципа: сознательности и коммуникативной активности, сторонники сознательно-практического метода в основу системы обучения положили исходные идеи:

- деятельность по овладению языком включает приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений;
- языковые знания вводятся в виде правил и инструкций;
- все виды речевой деятельности формируются параллельно и в тесной связи друг с другом с учетом специфики каждого вида;
- учитывается родной язык обучаемых путем выделения наиболее трудных, с точки зрения родного языка, явлений в изучаемом языке;
- главным и решающим фактором обучения является практическая тренировка учащихся в иноязычной речевой деятельности.

К началу 70-х годов XX столетия использование сознательно-практического метода обучения стало общепризнанным. Развитие методики в те годы шло по пути усовершенствования этого метода за счет внесения в основную парадигму дополнительных уточняющих и детализирующих концептуальных положений. Примерно в том же направлении и теми же путями шло развитие методики за рубежом. Идеи прямого метода в различных модификациях получили развитие аудиовизуальном (Франция) методе обучения. Как реакция на него, возникли противоположно ориентированное когнитивное направление, во многом опирающиеся на идеи советской педагогической психологии, восходящие к работам Л. С. Выготского, С. И. Бернштейна и А. Н. Леонтьева.

Четвертый этап (конец 80-х – конец 90-х годов XX века) – этап совершенствования методики.

Методическая концепция обучения в эти годы формировалась под влиянием различных психологических теорий, в том числе теории коммуникативной деятельности.

К числу наиболее значительных достижений этого периода следует отнести обоснование общих и частных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному, ее психологических и лингвистических основ, разработку новых перспективных методов обучения (коммуникативный, или коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-индивидуализированный методы обучения, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения).

На этом этапе дальнейшую разработку получили такие методические положения, как

- коммуникативность, практическая направленность целей обучения;
- функциональный подход к отбору и подаче материала;
- обучение лексике и морфологии на синтаксической основе;
- ситуативно-тематическое и фреймовое представление учебного материала;
- концентрическое расположение материала;
- учет особенностей родного языка учащихся;
- лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения;
- отбор материала согласно с коммуникативно-познавательными интересами учащихся;
- стимулирование учебной деятельности;
- учет индивидуально-типологических особенностей учащихся при овладении ими иностранным языком и др. Данный подход к проблеме учета индивидуальных особенностей учащихся позволяет в первую очередь сконцентрировать внимание на изучении тех проблем, которые имеют самое непосредственное отношение к эффективности овладения языком.

Одной из таких проблем является согласование учебных материалов с коммуникативными потребностями учащихся, являющихся важнейшими компонентами психологической структуры овладения языком. Руководствуясь коммуникативными потребностями, они оценивают поступающую информацию с точки зрения ее пригодности для решения предстоящих коммуникативных задач.

Наряду с коммуникативной компетенцией учащиеся должны владеть языковой, страноведческой и другими видами компетенций.

С позиции коммуникативной лингвистики в процессе обучения повышенное внимание должно уделяться, прежде всего, содержательной стороне языка, изучению в семантическом аспекте элементов разных уровней языка, вследствие чего стала очевидной необходимость кардинального смещения акцентов с теории предложения как системно-структурного понятия к теории высказывания как коммуникативно-функциональному понятию.

Особую популярность в 80-е – 90-е годы получают коммуникативный метод обучения, разработанный Е. И. Пассовым, различные модификации интенсивных методов (метод интенсивного обучения и активизации резервных возможностей учащихся Г. А. Китайгородской, интенсивный метод обучения устной речи Л. Гегечкори, эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера, суггесто-кибернетический интегральный метод ускоренного обучения и др.).

В ходе четвертого этапа развития методики наметилось единство в методических подходах между российскими и зарубежными учеными, организационно выразившееся в проведении ряда российско-американских симпозиумов по преподаванию иностранных языков, в том числе русского как иностранного (1989, 1990), и в создании Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков (1990), объединившей на близкой концептуальной основе методистов, лингводидактов, психологов обучения языку многих стран мира.

Пятый этап (с конца 90-х годов XX века) – этап превращения методики в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также личности обучаемых. Будучи составной частью общей лингводидактики, современная методика обучения иностранному языку, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии и творческом поиске. В ее формировании и совершенствовании участвуют множество составляющих: это и эффективный методический поиск в области разработки оптимальных методов и приемов обучения, и обобщение лучшего педагогического опыта ведущих педагогов-практиков, и новые данные лингвистики, психологии обучения, психологии речи, памяти, мышления, социолингвистики и психолингвистики. Заинтересованность многих отраслей научного знания в выработке стройной, непротиворечивой теории обучения иностранным языкам объясняется недостаточной изученностью таких важных социальных феноменов, как

- процессы усвоения языка и овладения речью;
- дифференциация уровней владения иностранным языком;
- пути актуализации речевой способности;
- структура языковой личности и динамика ее развития от низших к высшим уровням;
- процессы восприятия речи;
- способы запоминания и усвоения учебного материала;
- когнитивные процессы и их актуализация в системе иноязычной деятельности.

Подобные социальные феномены исследуются в различных отраслях знаний – когнитивной лингвистике, психологии, социолингвистике и психолингвистике, теории речевых актов, психосемантики.

Построение оптимальных моделей обучения возможно, если они будут включать в себя весь спектр механизмов, на которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком. Это позволило превратить современную методику преподавания иностранного языка в подлинно интегральную и междисциплинарную науку.

История обучения иностранным языкам насчитывает столетия.

Особенно бурно эта область образования начала развиваться с конца XIX века, когда, в силу известных социальных и исторических процессов, возникла потребность в большом количестве людей, владеющих одним или несколькими иностранными языками.

Именно в этот период (конец XIX – начало XX века) сформировалась самостоятельная область педагогической науки – психология обучения иностранным языкам.

Выдающееся место в истории педагогики как науки занимает Я.А. Коменский.

Творческое наследие его чрезвычайно богато и разнообразно. Чрезвычайно ценными и интересными являются взгляды Я.А. Коменского на обучение детей родному и иностранному языку. Он первый поставил вопроса об образовательной ценности и значении родного языка и даже обратился к ученым всего мира («*Самый новый метод изучения языков*») с просьбой не пренебрегать изучением родного языка, а наоборот, – создавать в каждой стране академии для разработки своего национального языка.

Он предлагает самое большое количество часов отводить как раз изучению родного языка, так как родной язык «*связан с вещами, которые постепенно охватываются сознанием*», изучение его требует, на его взгляд, 8 или 10 лет. И лишь после того, как ученики основательно овладеют родным языком, можно переходить к изучению иностранных языков.

Следовательно, родной язык Я.А. Коменский рассматривает как способ для изучения иностранных языков, как способ более глубокого понимания иностранного языка, как исходное начало, для понимания и усвоения иностранных языков. «*Учить любой иностранный язык, прежде чем овладеть родным языком – это тоже, что, если бы некто надумал учить своего сына ездить верхом ранее, чем он научится ходить*».

Я. А. Коменский выступил против господствующего в средневековой школе вербализма, то есть против того, когда переоценивалось значение слова в обучении и не предавалось никакого значения изучению реального мира вещей и человеческих отношений.

По мнению Я.А. Коменского, «*изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей, в особенности в молодые годы; чтобы мы овладевали языком постольку, поскольку мы изучаем вещи, чтобы мы учились высказывать мысль постольку, поскольку мы понимаем предметы. Ведь, – подчеркивает педагог, – мы обучаем людей, а не попугаев*».

Учитывая это, Я. А. Коменский делает такие выводы:

- «не нужно изучать названия вещей в отдельности от самих вещей;
- знание любого языка в полном объеме ни для кого не является необходимым и стремиться этого достичь – просто смешно и неразумно;
- как ум, так и язык лучше развивать у детей преимущественно потому, что доступно им, оставляя для более позднего времени то, что есть непосильным для их века».

Иными словами, изучение языков параллельно с изучением вещей обеспечивает более ясное и четкое понимание слов и их отношений, – слова, предназначенные для отображения отношения вещей.

Педагог-практик Я А. Коменский, который имел возможность наблюдать за состоянием преподавания иностранных языков, осуждал существовавший к тому времени метод преподавания, когда неизвестное объясняли неизвестным, то есть когда:

- правила изучаемого иностранного языка, в частности латинского языка, начинали изучать тем же латинским языком;
- как пособие ученикам давали словарь латинского языка с переводом на родной язык, тогда как, на его взгляд, должно быть наоборот – латинский язык изучать с помощью родного языка, ибо он уже им знаком;
- преподавание иностранного языка осуществляет учитель иностранного языка, который не владеет родным языком учеников.

При таком изучении иностранного языка, считал Я А. Коменский, и ученики, и учитель в поисках общего способа взаимопонимания вынуждены говорить с помощью знаков и догадок.

В «*Большой Дидактике*» он высказывает свои взгляды относительно исправления отклонений в ходе преподавания иностранных языков, не утративших своей значимости и сегодня.

- Учитель и ученик говорят на одном языке.
- Все пояснения вещей делаются знакомым языком.

- Грамматика и словарь должны быть приспособлены к тому языку, с помощью которого изучается новый (латинский – с помощью родного, греческий – латинского и т.д.).
- Новый язык изучается постепенно, а именно: на первых порах ученик приучается его понимать (это легче всего), потом писать (дается время для предыдущего обдумывания) и говорить, что самое трудное, поскольку делается без непосредственной предыдущей подготовки.
- При изучении латинского и родного языков последний, как более знакомый будет предшествовать, а латинский язык следовать.

Родной язык в педагогической системе Я. А. Коменского, является как бы параллельным языком при изучении любого языка. Параллельность в том, что родной язык используется:

- во-первых, для понимания названий вещей и явлений иностранным языком;
- во-вторых, родной язык используется при усвоении правил грамматики;
- в-третьих, используется родной язык для понимания того, что на иностранном языке.

Я.А.Коменский предостерегал педагогов: *«изучение иностранных языков должен происходить последовательно, один за другим, а не вместе, иначе один язык будет мешать другому. И лишь после того, как будут закреплены знания этих языков путем практики, полезно будет потом сравнивать их с помощью параллельных словарей, грамматик и пр.»*

Считая, что в средней школе *«не нужно ставить задачи изучать все иностранные языки в полном объеме и досконально, а столь, насколько это необходимо»*, он предполагал, что можно научить учеников чтению иностранным языком, пониманию книг, но не путем правил, а практикой, *«как можно чаще слушая, читая, перечитывая, переписывая, стремясь, наследовать письменно и устно»*.

По Я.А.Коменскому, знание иностранных языков не должно быть самоцелью, а способом для получения иных знаний или вспомогательным способом для достижения образованности человека. А потому обучение языку требует от учителей усердно учитывать общее развитие и образованность учеников, использовать преподавание языков с целью духовного развития ребенка.

Ведь изучение иностранных языков оказывает содействие развитию внимания, мышления, памяти учеников, развивает их гибкость, воспитывает обоснованность суждений и дисциплинирует умственную трудоспособность.

В своих трудах *«Об изучении латинского языка»* и *«Дидактика дверей языков»* Я.А.Коменский предложил 10 приемов изучения латинского языка, которые вытекают из его общедидактической идеи о постепенности и последовательности обучения, о переходе от простого к сложному, от легкого к более важному.

Лишь после более или менее углубленного понимания учениками особенностей изучаемого иностранного языка, Я.А.Коменский предполагает

- изложение этимологических и синтаксических принципов;
- разбор текста с точки зрения орфографии, ритмики языка;
- пересказ текста;
- логический анализ его по вопросам и ответам.

Все это для того, чтобы подвести учеников к чтению отдельных отрывков из классических произведений, к возможно более быстрому изучению учениками иностранного языка.

Научное изучение иностранных языков Я. А.Коменский предлагает в высшей школе – академии, поскольку знание их для ученых было к тому времени необходимым.

Латинский язык был тогда языком международного общения, на нем писались научные произведения. Свои мысли относительно изучения иностранных языков высказали такие известные прогрессивные педагоги своего времени, как английский философ Дж. Локк, швейцарский педагог Й.Г. Песталоцци, *«учитель немецких учителей»* А.В. Дистервег, известный отечественный педагог, основоположник педагогической науки в России К.Д. Ушинский и пр.

Все они были единодушны в том, что иностранный язык надлежит изучать лишь после того, как дети хорошо усвоят родной язык. *«Учиться каждому новому языку, в сущности, означает для ребенка, – делал замечание Й.Г. Пестолоцци, – не что иное, как научиться превращать звуки, значение которых родным языком ему известны, в звуки, ему еще неизвестные».*

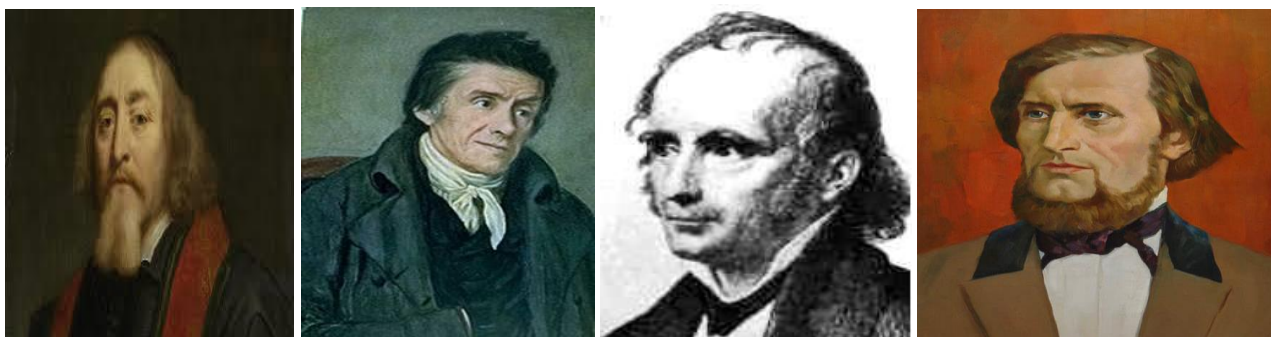
Дж. Локк и А. Дистервег тоже делали акцент на том, что обучение иностранному языку нельзя начинать с помощью грамматических правил.

К юношескому возрасту, по мнению А. Дистервега, никакое абстрактное преподавание в строгом понимании этого слова не годится для мальчика, ибо он усваивает лишь конкретное. *«Можно изучать абстрактное, – подчеркивает он, – но оно им не воспринимается».*

А. Дистервег считал ошибочным синхронно начинать изучать с учеником несколько языков. Он также отмечал тот факт, что, выбирая язык для обучения детей, нужно принимать во внимание *«обычай эпохи», «дух времени, в котором живем», «национальность народа»,* то есть культуру всей современности и непосредственного окружения.

Но особый интерес вызывают взгляды относительно изучения иностранных языков выдающегося отечественного педагога К. Д. Ушинского. Отстаивая право каждого народа на освоение, прежде всего родного языка, ученый утверждал, что знание иностранных языков является необходимым в воспитании просвещенных людей.

«Мы скажем больше», – подчеркивает он. «Знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, одно может дать российскому человеку – возможность полного, самостоятельного и неоднобокого развития, а без этого прямая и широкая дорога науки будет для него всегда закрытой».



Он считал, что наравне с немецким и французским языками во всех учебных заведениях, претендующих на любую полноту образования, должен изучаться и английский язык.

Вместе с тем он подчеркивал, что главной целью изучения каждого иностранного языка предстоит *«знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, в конце концов, если возможно, практическое владение языком, который изучается».*

По его мнению, изучение иностранных языков никогда не должно начинаться очень рано и ни в коем случае не ранее того, пока не будет заметно, что *«родной язык пустил глубокие корни в духовную природу ребенка».* Кроме того, К. Д. Ушинский отмечал, что иностранные языки не надлежит детям изучать синхронно, а нужно одним за другим, и вдобавок в быстром темпе, непрерывно повторяя и купаясь в нем.

Но учителя должны заботиться о том, чтобы использовать знание детей иностранного языка для одновременного углубления знаний родного языка.

«Как только дитя будет иметь возможность понимать достаточно свободно что-нибудь нетрудное иностранным языком, то немедленно нужно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на родной», – писал он.

И далее: *«... изучение же родного языка в народной литературе, народных песнях, произведениях народных писателей, живом народном языке должно постоянно противодействовать чужим элементам и превращать их в российский дух».*

На наш взгляд, эти слова лишь принуждают трезво и зрело смотреть на современность и не впадать в крайности.

Подтверждением жизненности его мыслей является и пример жизненной и творческой дороги педагога-практика XX столетия В. О. Сухомлинского, педагогический талант которого ярко раскрылся в проблеме развития и воплощения в жизнь идеи народной педагогики.

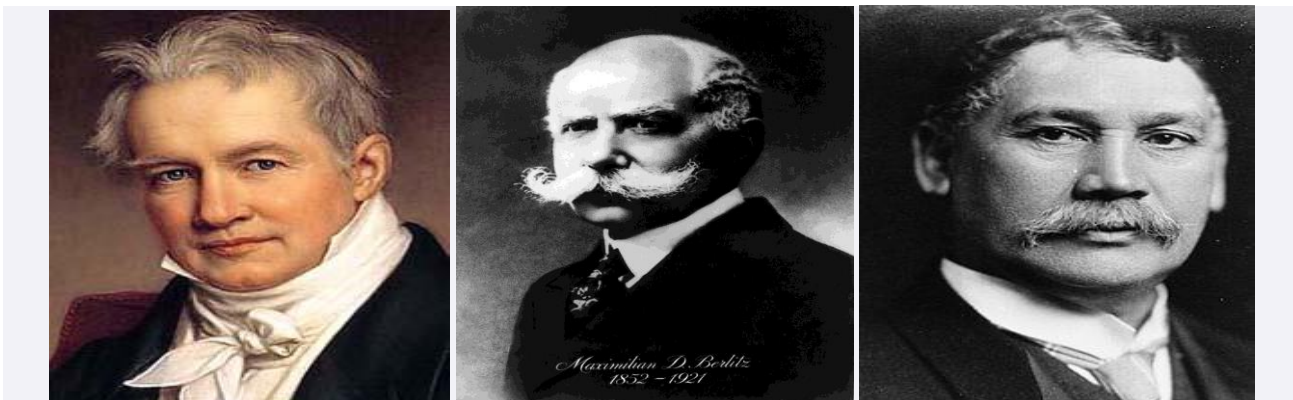
Провозгласив культ родного слова, он вместе с тем овладел на первых порах немецким языком, потом польским, чешским, болгарским, английским, французским, испанским, японским.

Знание этих языков обогатили его духовно, а также оказывало содействие формированию его как человека-творца, мыслителя. И не случайно сегодня он стоит на одной ступени с самыми выдающимися педагогами мира. В работах по истории методов обучения иностранным языкам выделяются следующие основные группы методов:

- переводные (грамматико-переводной и лексико-переводной);
- прямой и натуральный методы и их модификации;
- смешанные методы;
- сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;
- деятельностно-лично-коммуникативные методы.

До конца XIX в. в качестве основного объекта при обучении классическим (мертвым), а затем современным (живым) иностранным языкам выступала сама языковая система.

«Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре», – писал в 1809 году В. Гумбольдт. Система языка изучалась посредством *переводного метода*.



Целью переводного метода являлось обучение учащихся чтению. Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал цели обучения лексике и грамматике иностранного языка. В практике преподавания иностранного языка языковая система рассматривалась как глобальный объект обучения, вплоть до первых десятилетий XX века.

Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Потребность в эффективном обучении иностранным языкам на уровне, пригодном для коммуникации, остро поставила задачу решить проблему адекватных методов обучения. На смену господствовавшему не одно столетие грамматико-переводному методу пришёл так называемый **«прямой» метод**, или «метод гувернантки».

Основные посылки этого метода и сейчас являются базой, на которой строится обучение в большинстве западных школ и на курсах иностранных языков.

Уже в конце XIX века в работах М. Берлица и Ф. Гуэна – представителей натурального метода, а затем и представителей прямого метода обучения – **прямизма** (Г. Суита, Г. Пальмер) ставится совершенно иная практическая цель – научить учащихся говорить на иностранном языке.

В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание.

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления являлся Г. Пальмер, сформулировавший свое методическое направление, вошедшее в историю методики под названием «метод Пальмера».

Как писал сам Г. Пальмер в работе «Устный метод обучения иностранным языкам», он в течение ряда лет преподавал по прямому методу и пришел к заключению о его малой эффективности из-за отсутствия рационального подхода к отбору, языкового материала, его организации и всего процесса обучения. Наибольшую известность получили его работы, созданные в Японии, где он организовал специальный институт по преподаванию английского языка.

Цель обучения, выдвинутая Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом), ибо задача, поставленная перед ним, состояла в подготовке молодежи, способной получать образование в вузах США и Великобритании. Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком разделении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1/2 года), промежуточную (от 1 до 3-х лет) и продвинутую (от 1 года до 3-х лет).

На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени, обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности. Особое значение он придавал начальному периоду – устному курсу, ибо он закладывает основы владения языком.

Недаром Г. Пальмеру принадлежит знаменитое выражение: «Позаботимся о начальном этапе, а остальные позаботятся сами о себе». Этот период он подразделял на три этапа.

Во время первого учащиеся только слушают речь и стараются с опорой на наглядность понять сказанное. На втором этапе (так называемом «yes» and «no») учащиеся только кратко реагируют на слышимое. Затем наступает этап полусвободного воспроизведения, а заключительный этап подразумевает свободное воспроизведение на ограниченном материале. Все это было конкретизировано в работе «Устный метод обучения иностранным языкам».

Серьезную рационализацию внес Г. Пальмер в содержание обучения иностранному языку. Он предложил отбирать словарь на основе ряда принципов (лингвистических и педагогических).

Он рекомендовал отбирать не слова, а лексические единицы – **эргоны**, понимая под ними, словосочетания, служебные слова. Отбор проводился по следующим принципам:

- частотность (заметим, что к этому времени уже существовали частотные словари);
- структурная сочетаемость, – способность сочетаться с другими лексическими единицами;
- конкретность, в соответствии с чем предпочтение отдавалось словам с конкретным значением, ибо их можно семантизировать с помощью наглядности;
- пропорциональность, – учет различных частей речи;
- целесообразность, – возможность использовать слова в подстановочных таблицах.

Последний принцип Г. Пальмер считал второстепенным.

Нетрудно заметить, что это начинание было значительным шагом вперед по сравнению с прямым методом, когда лексика специально не отбиралась.

Известная рационализация была внесена Г. Пальмером и в обучение грамматике.

В своей работе «100 подстановочных таблиц» он отобрал наиболее распространенные в языке основные типы предложений и создал на их основе подстановочные таблицы.

Эти таблицы имели целью на основе сочетаемости эргонов помочь структурировать вторичные конструкции. При этом обучаемые должны породить в быстром темпе реальные предложения. После такой тренировки, неоднократно повторяемой, учащиеся овладевают большим количеством предложений.

Определенная рационализация была введена и в отношении упражнений.

Представители прямого метода не пытались привести упражнения, используемые ими, в определенную последовательность, – в систему. Это попытался сделать Г. Пальмер.

Он предложил строить систему упражнений с учетом следующей последовательности действий обучаемых: восприятие, узнавание, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение. Подобное начинание, безусловно, было серьезным шагом вперед в теории методики. Важной попыткой рационализации отбора содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

- тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;
- тексты должны содержать только известные учащимся реалии;
- предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более подходят для развития устной речи. Требования к языковой стороне текста включали следующие:
 - тексты должны строиться на строго отобранном словаре, и содержать на начальном этапе до 90-95 % , а на конечном – до 65-70 % слов этого словаря;
 - при составлении текстов следует учитывать не только количество слов, но и их значения;
 - текст должен иметь незнакомые слова, значение которых можно понять по контексту;
 - тексты для интенсивного чтения (с разбором) должны содержать новый материал, а тексты для экстенсивного (домашнего) чтения – только уже изученный, причем последние должны быть легче первых.

Г. Пальмер значительно рационализировал процесс обучения иностранным языкам.

Вместе с тем следует отметить, что он оставался в целом на принципиальных позициях прямистов. Ведущим моментом обучения является устная речь при следующей последовательности: слушание – воспроизведение. Иными словами, основой обучения является устная речь.

Далее, Г. Пальмер признавал, как и представители прямого метода, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку. Из этого следовало положение о преимущественно механическом овладении языком (подстановочные таблицы) и известное ограничение родного языка.

Правда, Г. Пальмер не был столь категоричным в отношении этих положений, как радикальные сторонники прямого метода. Об этом свидетельствует следующая цитата из его главного труда: «Исключение перевода в качестве средства раскрытия значения слов неестественно и неэкономно».

Г. Пальмер отмечал, что «если объяснения вообще надо давать, их надо давать очень рано, а когда учащиеся не поймут их на иностранном языке, объяснения должны даваться на родном языке». Г. Пальмер, как и прямисты, придавал большое значение заучиванию целых групп слов, предложений, считая это гарантией от появления ошибок.

Г. Пальмер внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего, следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения. Нельзя не отметить и положение Г. Пальмера о требованиях к текстам, как по содержанию, так и по языковому, оформлению.

Идеи Г. Пальмера оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных. Идея о типовых предложениях как одна из основ развития речи была использована Н. С. Кобленцом в его так называемом «синтетическом методе».

Устный вводный курс по Пальмеру использовался в наших школах в 30-е годы прошлого века. Он же был «возрожден» А. П. Старковым, Г. Е. Веделем в начале 60-х годов XX века.

Идеи Г. Пальмера повлияли на развитие методики обучения иностранным языкам.

Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (основной объект обучения) выступили в концепции крупнейшего лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда: «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи.

Л. Блумфилд первым продемонстрировал возможность и конкретные способы единого научного подхода на всех уровнях лингвистического анализа: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, дескриптивном (описательном) и историческом.

В первой части книги «Язык» Л. Блумфилд излагает дескриптивную технику; во второй – методику исторического изучения языка. Работы Л. Блумфилда послужили отправной точкой для последующих исследований в области лингвистического анализа, особенно дескриптивной лингвистики. Владение языком – это не вопрос знания. Владение языком – это вопрос практики.

В языке навык – все, а знание – ничто».

В то же время (начиная с 20-х годов нашего столетия) психология стала обращать все больше внимания на понятийную и смысловую сторону явлений. Отмечается, что понимание общего принципа выполнения действия и выбор правильной мотивировки являются гораздо более важными факторами в процессе выработки навыка, чем частота повторения.

Соответственно, в методике обучения иностранным языкам акцент перемещается на внутренние факторы, определяющие обучение; появляются методы, основанные на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки.

И хотя в центре внимания зарубежной психологии обучения иностранным языкам продолжает оставаться формирование речевых действий, требование их осмысления находит все больше сторонников («English Teaching Forum», 1974).

Два описанных объекта обучения иностранным языкам – языковая система и речевые действия на иностранном языке – послужили основанием для выделения Дж. Кэрролом двух основных зарубежных теорий обучения иностранным языкам. Согласно Дж. Кэрролу, «одну из них можно назвать *аудиолингвальной теорией навыков* (audiolingual habit theory), а другую – *когнитивной теорией сознательного овладения кодом* (cognitive code-learning theory).

Аудиолингвальная теория навыков – «официальная» теория движения за реформу обучения иностранным языкам в США, включает следующие принципиальные положения:

- поскольку речь первична, а письмо вторично, приобретение навыков должно происходить как научение реакциям различения в аудировании и речевым реакциям;
- навыки должны быть в максимальной степени автоматизированы настолько, чтобы они осуществлялись без участия сознания;
- автоматизация навыков происходит главным образом посредством тренировки, путем повторения. Напротив, согласно теории сознательного овладения кодом, усвоение языка является процессом приобретения сознательного контроля над фонологическими, грамматическими и лексическими моделями второго языка в основном путем сознательного изучения и анализа этих моделей. Эта теория считает более важным понимание учащимися структур иностранного языка, нежели умение оперировать этими структурами, поскольку считается, что, если учащийся в достаточной степени знаком со структурами языка, операционные умения вырабатываются автоматически при использовании языка в значимых ситуациях.

Технологию полного усвоения знаний разработали американские психологи Дж. Кэрролл и Б. Блум в 1960-е годы. Ими были выделены 3 группы целей обучения: *познавательные*, *аффективные* и *психомоторные*. В основу рабочей гипотезы легло предположение о том, что все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при оптимально подобранных для каждого ребенка условиях.

Учитель должен определить, в именно состоит полное усвоение знаний, и какие результаты должны быть достигнуты всеми. Другими словами, учитель составляет эталон полного усвоения знаний в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей.

Цели обучения формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять ученик, чтобы достигнуть заданного эталона:

- *знание*: ученик воспроизводит конкретные факты, термины, теории, понятия, принципы, процедуры;
- *понимание*: ученик объясняет связи между явлениями, преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (из текстовой в рисуночную и наоборот);
- *применение*: ученик использует полученные знания по образцу в сходной или измененной ситуации;
- *анализ*: ученик выделяет существенные признаки, рассуждает логически;
- *синтез*: ученик пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решает проблемные задачи с опорой на знания из разных областей;
- *оценка*: ученик оценивает значение учебного материала для достижения конкретной цели. Сходным образом формулируются педагогические цели для чувственной и психомоторной сфер. Составленная таким образом таксономия целей широко используется в учебниках и дидактических пособиях в качестве шкалы для измерения результатов обучения.

Исходя из установки, что все учащиеся способны полностью усвоить необходимый учебный материал, учитель должен:

- провести детальный анализ материала учебной темы и составить перечень предполагаемых результатов обучения (эталон);
- организовать самостоятельную работу учащихся по изучению данной темы при консультативной поддержке учителя;
- составить текущие проверочные работы по теме таким образом, чтобы достижение обозначенных в эталоне целей обучения оценить по принципу «зачет – незачет»;
- анализировать результаты проверок для того, чтобы каждый ученик мог обнаружить неясности или ошибки и исправить их;
- проводить необходимую коррекционную работу и добиваться полного достижения эталона каждым учащимся. Итоговая отметка может иметь два значения: полное усвоение знаний или его отсутствие. Число отличных отметок не ограничивается; консультативная помощь учителя, взаимопомощь учащихся не уменьшает возможность каждого получить отличную отметку. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки.

Анализируя сложившуюся в современной практике обучения иностранным языкам ситуацию, Дж. Кэрролл призывает к «глубокому переосмыслению имеющихся теорий обучения иностранным языкам в свете современных достижений психологической и психолингвистической теории». Обучение на основе полного усвоения знаний получило широкую международную известность. На родине, в США, оно охватило ряд школьных округов. Эксперименты по этой системе ведутся в школах Австралии и Бразилии.

В целом ряде работ Дж. Кэрролла, П. Пимслера, У. Риверс уже на протяжении 10 лет ставится вопрос о переориентации обучения с речевого поведения человека на саму *личность обучающегося*, на необходимость учета его способностей, интересов, мотивов научения.

По мнению известного психолога и лингвиста И.А.Зимней, именно в советской психологии были созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования нового подхода к обучению иностранным языкам.

В работах советских психологов (Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко и других) разработана общая теория деятельности и теория мыслительной и мнемической деятельности, в частности.

Большое внимание в советской психологии уделялось мышлению, осмыслению, пониманию в познавательной деятельности человека.

Эти психологические работы и лингвистическое учение Л.В.Щербы легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения иностранным языкам.

В качестве объекта обучения в этих направлениях выступают *речевые умения*. Важно подчеркнуть, что именно в нашей стране в практике преподавания иностранных языков была впервые поставлена задача *обучения мышлению* на этом языке.

Как отмечал Б.В. Беляев, «самым главным и основным психологическим принципом этого обучения следует считать принцип обучения мышлению на иностранном языке. Учащихся надо обучать не просто иностранному языку, а мышлению на нем».

Были созданы все теоретические предпосылки для третьего перемещения акцента в обучении иностранным языкам: с языка как системы и речи как процесса пользования системой на *речевую деятельность* на иностранном языке.

Иноязычная речевая деятельность как объект обучения иностранным языкам определила возникновение и развитие методов, относимых к группе *деятельностно-личностно-коммуникативных*.

В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется внимание учету личностных особенностей учащихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса.

Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения, обучение по Дальтон-плану, в целом направлении, известном как интенсивное обучение иностранным языкам.

В 1905 году появилась система индивидуализированного обучения, автор которой – американская учительница Елена Паркхерст. Новый способ планирования и организации учебного процесса получил название Далтон-план. Своё название он получил, потому что был впервые испробован в школе в городке Дальтон в штате Массачусетс. Другие названия Далтон-плана: лабораторная система, система мастерских – говорят сами за себя.

В организации учебного процесса, предложенного Е. Паркхерст, сразу бросалось в глаза главное отличие от классно-урочной системы: основная учебная работа осуществлялась не в классе на уроке, а индивидуально в лабораториях, мастерских, кабинетах, библиотеках.

Целью обучения по Далтон-плану являлась организация индивидуальной учебной работы с максимальным учётом особенностей каждого ученика.

В Далтон-плане отсутствовало объяснение учителем нового материала. Роль учителя заключалась в организации работы учащихся и оказании им необходимой помощи. Класс как группа учащихся сохранялся, однако уроков в обычном понимании не существовало.

Коллективной работе с участием всего класса отводился лишь один час в день, остальное время дети должны были заниматься индивидуально, выполняя задания, разработанные учителем. Для этого рабочие места учащихся укомплектовывались необходимыми учебными пособиями, инструкциями по изучению теоретического материала и выполнению учебных заданий. Общего плана занятий не было.

Программы обучения разбивались на ряд заданий по месяцам с указанием сроков их выполнения. Учёт выполнения учебных заданий вёлся в индивидуальных карточках учащихся и сводной таблице класса. Стремление индивидуализировать учебный процесс, безусловно, относится к главным достоинствам обучения по Далтон-плану.

Это сделало новую систему обучения очень популярной во всём мире. Для её реализации было разработано много методических приёмов, которые и сегодня используются для индивидуализации учебного процесса и активизации учебно-познавательной деятельности.

Далтон-план стал основой для разработки ряда других систем обучения, таких, как бригадно-лабораторный метод.

Однако, у этого обучения обнаружались и недостатки, обусловленные снижением роли учителя и ученического коллектива в учебном процессе и приводили к снижению уровня подготовки. Это привело к тому, что популярность Далтон-плана после двух десятилетий его активного распространения пошла на убыль.

Обучение по Далтон-плану основывается на трех принципах: *свобода, самостоятельность, сотрудничество*. Три основных элемента: «дом», задания и лаборатория.

«Дом» – это основное место ученика в школе.

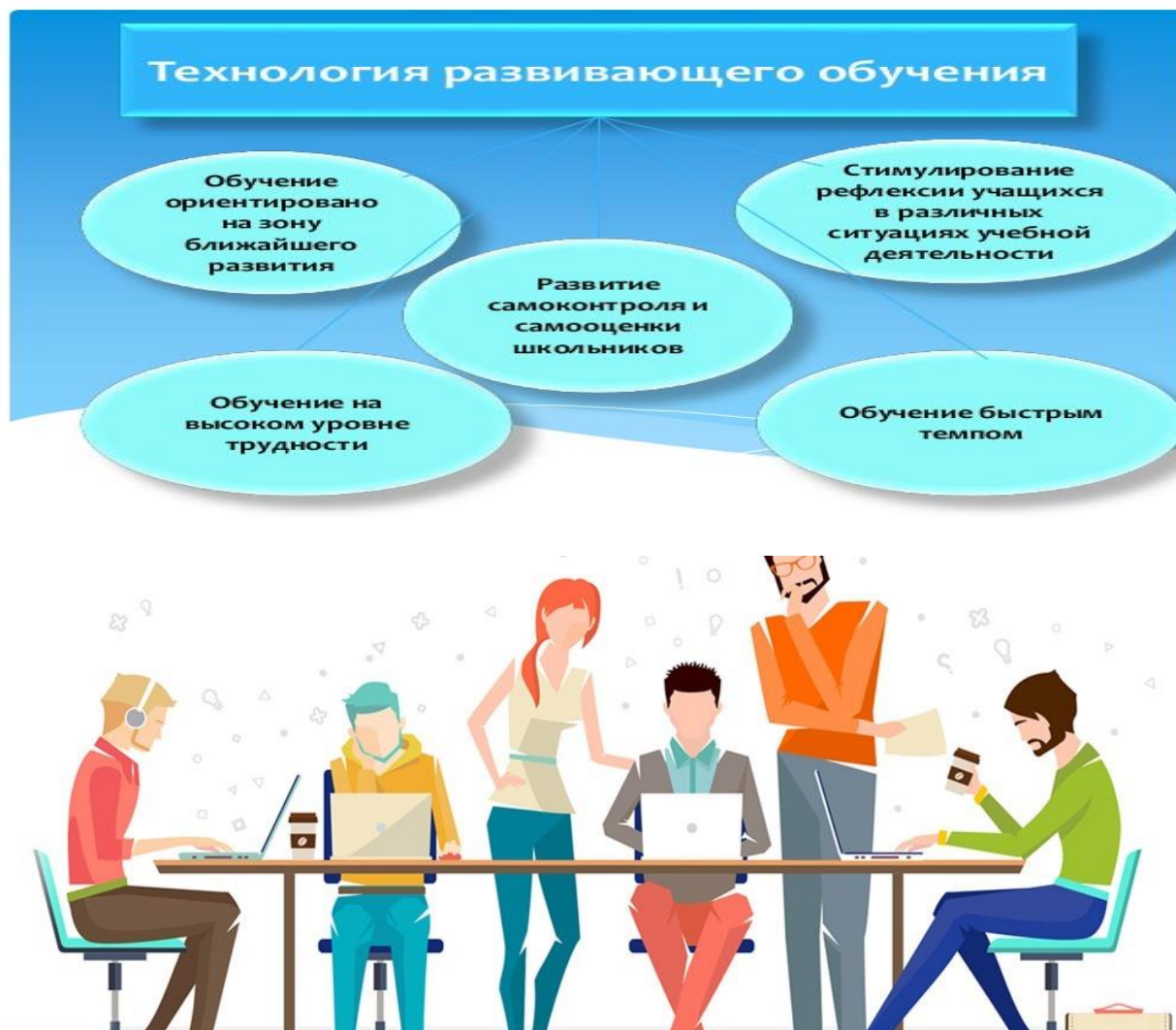
В доме присутствует «домашний советник», который выполняет роль дополнительного родителя, координируя работу ученика с учителями-предметниками. В некоторых Далтон-школах в «доме» собираются ученики разных возрастов, тем самым моделируется реальное человеческое общество, где есть люди разного возраста.

Но «Дом» может соответствовать и обычному учебному классу, а домашний советник – классному руководителю. **Задания** даются учащимся для выполнения за определенный срок.

Обычно даются месячные задания, которые подразделяются на недельные.

Лаборатория – личные консультации учителей-предметников, на которых каждый ученик может лично обсудить с учителем ход выполнения своего задания и получить советы по его выполнению. В настоящее время в США по Далтоновскому методу работает одна школа в Нью-Йорке (Dalton School), основанная Х. Паркхёрст в 1920-х годах.

Наибольшее распространение Далтон-план получил в Нидерландах, где по нему работает около 30 школ, и Чехии, где его используют несколько школ в Брно.



ГЛАВА III

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИЯ В СФЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Традиционная роль образования значительно расширяется.

Большое значение придается рационализации знаний, их соответствия конкретной ситуации. В связи с этим в мировой педагогике стала популярной концепция компетентности, в основе которой лежит идея об умении использовать знания с наибольшей эффективностью.

По этой концепции основной целью современного образования является развитие компетентной личности. Социальные изменения, сложность и разнообразие современного мира, научно-технический прогресс повлияли на изменение целей и задач образования в целом, и на систему профессионального образования во всей Европе, в частности.

Необходимо отметить, что понятие «*компетенция*» широко используется в различных сферах научной и практической деятельности. Оно символично, поэтому имеет множество жизнеспособных дефиниций в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться.

По мнению К. Кин, компетенцию можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), координирующиеся ладонью и контролирующиеся нервной системой, управляющей рукой в целом. Еще в середине XX века понятие «компетенция» («компетентный») широко применялось в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях.

В работе Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» категория «компетенция» содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию. Ориентированное же на компетенции образование (*competence-based education – CBE*) начало формироваться в 70-х годах XX века в США.

Термин «компетенция» был предложен (точнее, возвращен в понятийный аппарат лингвистики) Н. Хомским (Массачусетский университет) со ссылкой на В. фон Гумбольдта, подавшего идею о необходимости соизучения языка и культуры еще в 1822 году.

Н. Хомский впервые выделил в отдельное понятие лингвистическую компетенцию (*linguistic competence*) и использовал его применительно к теории языка в связи с исследованием проблем генеративной (трансформационной) грамматики. Первоначально термин «компетенция» обозначал способность, необходимую для осуществления языковой деятельности в родном языке.

Как отмечал Н. Хомский, «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка, говорящим/слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции». Поскольку в настоящее время нет единообразия в определении терминов «компетенция» и «компетентность», рассмотрим различные точки зрения на эту проблему. В лингвистике чаще описываются соответствующие компетенции, а психологи склонны говорить больше о компетентностях.

Причинами неопределенности толкований иноязычной коммуникативной компетенции можно назвать: многоаспектность рассматриваемой категории. Особенности перевода данного термина: в отечественном научном сознании английское понятие «*communicative competence*» обозначается как «коммуникативная компетенция» и как «коммуникативная компетентность».

Нечеткость границ термина приводит к наличию многочисленных дефиниций:

- коммуникативное совершенство,
- речевая и социолингвистическая компетентность,
- вербальная коммуникативная компетентность,
- коммуникативные способности,
- коммуникативная грамотность,
- коммуникативные умения и др.

Вслед за В.В.Сафоновой и А.В.Хуторским понятия «компетентность» и «компетенция» разделяются. Если личностные качества обучающихся условно рассматривать как некую «данность», а приобретение коммуникативного опыта как перспективу, то именно от наличия (либо отсутствия) коммуникативной компетенции будет зависеть уровень профессионализма специалиста, его профессиональная коммуникативная компетентность.

Термин «**компетенция**» появился из англоязычной литературы вместе с понятием «компетентность» и широко используется в научной среде. Понятия «компетенция» и «компетентность» шире понятий «знание», «навык», «способность», поскольку содержат в себе *мотивационные, этические, социальные и поведенческие аспекты*.

Термин «компетенция» может означать знания, навыки, умения, владение иностранным языком. Некоторые авторы отождествляют компетенцию и компетентность, другие различают их. Ряд авторов рассматривают компетенцию (знание своего языка) и компетентность (употребление, реальное использование языка) как дихотомию язык – речь.

Большая группа ученых, среди них Дж. Равен, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской дифференцируют эти понятия. А.В. Хуторской дает такое определение компетенции, где компетенция представляет собой совокупность качеств, необходимые для их использования в какой-либо отрасли. А.В. Хуторской считает, что компетенция – это мера, требование, которое предварительно ставится перед студентом перед получением знаний, компетентность – это сформировавшиеся индивидуальные качества студента и его минимальный опыт работы.

По мнению ученого, компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенции, куда также входит и отношение к ней.

Понятие «компетенция» – означает «знающий дело, достойный, мастер».

Компетентность, в соответствии с контекстом, означает «знание дела». Это следует понимать, как быть целеустремленным, правильным, подходящим.

Компетентность человека – это наличие у него знаний в определенной области, умение что-то делать или решать какие-либо задачи в рамках своих знаний и установленных полномочий, наличие возможности размышлять и высказывать идеи. Этот термин является основным ядром в построении педагогической системы, основным ее смыслом, источником теоретических знаний, одним из видов педагогического проектирования. Наличие компетенции выражается в способности пользоваться знаниями и умениями, в успешности при решении определенных проблем широкого спектра на основе практического опыта. Если точно рассмотреть определение компетенции с указанием на соответствующие источники, то компетенция означает:

- совокупность способностей и качеств личности, необходимых для успешного выполнения своей работы, их описание в поведенческой терминологии;
- определенные характер и способности, являющиеся предпосылками, которые внутренне обуславливают результативность выполнения человеком действий;
- характеристика человека, которая складывается из знаний, навыков и форм поведения, необходимых для деятельности. Тогда компетенция, в зависимости от подготовки специалиста, объясняет заданную социальную норму, что считается необходимым для качественной и продуктивной деятельности в соответствующей области.

Компетентность во владении языками посредством использования дидактических материалов – это способность успешной деятельности, вместе с тем свободного, широкого, продуктивного обмена мнениями, направленного на достижение коммуникативной компетентности, основанной на способностях и знаниях, необходимых для решения

Следовательно, понятие компетенции означает совокупность качеств, обеспечивающих осуществление профессиональной деятельности. Понятие «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков.

А.В.Хуторской определяет «компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов».

В.М. Ростовцева рассматривает это понятие как «совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике».

И.А. Зимняя трактует «компетентность» как основанную на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека.

Компетентность всегда личностно-окрашена качествами конкретного человека, предполагает минимальный опыт применения личностью компетенций.



Компетенция – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку. Следовательно, «язык» – является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и виденье мира.

В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе, таких как: способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и др. Эти качества получили название «ключевых компетенций».

Компетентность – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, склонностях, приобретенных благодаря обучению.

Цель компетентностей – помочь человеку адаптироваться в социальном мире.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «compete», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу».

Это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако, повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время. В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях учащегося, его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению Б.Ю. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность.

Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Компетентность личности, по сути, потенциальна.

Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими субъектами (работодателями), чья компетентность, в свою очередь, может оказаться сомнительной.



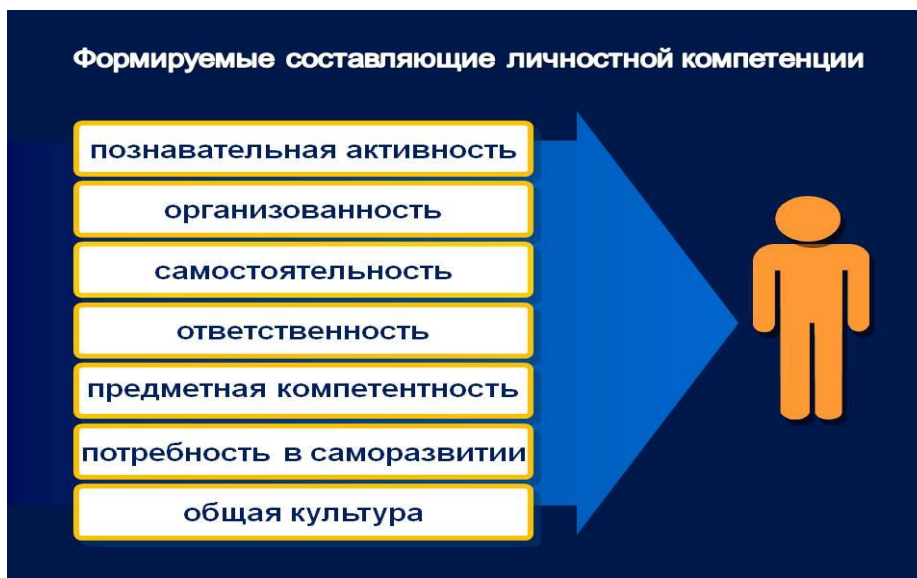
Компетентность предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую – личностную.

Понятие «компетенция» (лат. *competentis* – способный) является междисциплинарным и широко используется в различных сферах научной и практической деятельности. В силу этого ему может быть дано множество соответствующих дефиниций в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться.

Анализ литературы по данной теме показывает, что компетенция понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. В обучении иностранным языкам компетенция может трактоваться узко – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, и более широко – как практико-ориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями.

В целом компетенция понимается как компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий комплексное развитие соответствующих умений.

Новая компетентностная модель образовательного процесса предполагает создание условий для формирования ключевых лингвистических компетенций, «отрефлексированных обучающимися знаний и опыта коммуникации на иностранном языке, служащие формированию профессиональной языковой личности». Компетенция считается некой потенцией, предпосылкой. Умение человека актуализировать эту потенцию в конкретной ситуации указывает на наличие компетентности. Становление и развитие компетентности процесс длительный, который не ограничен ни временными рамками, ни формами общего или профессионального образования.



Компетентность – признак социально зрелой, сформированной личности.

Компетенция в общем понимании – это группа взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной задачи.

Компетентность – это способность осуществлять деятельность в рамках освоенной компетенции, принимать решения и действовать адекватно требованиям данной ситуации.

Международная комиссия Совета Европы в своих документах толкует понятие «компетентность» как «общие или ключевые, умения, фундаментальные пути обучения, ключевые квалификации, кроссучебные умения или навыки, ключевые взгляды, опорные знания». По мнению экспертов Совета Европы, компетентности предусматривают: способность личности воспринимать и отвечать на индивидуальные и социальные нужды; комплекс взглядов, ценностей, знаний и навыков.

Эксперты стран Европейского Союза определяют понятие «компетентность» как «способность использовать знания и умения», что обеспечивает активное применение знаний в новых ситуациях.

В последних публикациях ЮНЕСКО понятие «компетентность» трактуется как: сочетание знаний, умений, ценностей и отношений, применяемых в повседневной жизни.

На Конференции международного уровня в 2004 году благодаря участию ЮНЕСКО и Министерства образования Норвегии (Департамент технического образования и профессиональной подготовки), договорились о трактовке понятия «компетентность» как: способность применять знания и умения эффективно и творчески в межличностных отношениях – ситуациях, предусматривающих взаимодействие с людьми в социальном контексте и профессиональных ситуациях.

Компетентность – понятие логично проходящее путь от взглядов к ценностям, от умений к знаниям. Начиная с 80-х годов Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) начала исследования в этом направлении. Специалисты этой организации в течение нескольких лет собирали и анализировали данные об образовании в разных странах с позиций их результативности и эффективности, что позволило определить систему образовательных индикаторов.

Именно страны-члены ОЭСР отметили, что с 90-х годов в мире не хватает исследований теоретические и концептуальные основы знаний, навыков и компетенций, и их соотношений между собой. Эта организация направляет свою деятельность на проблему внедрения компетенций в содержание образования. В научных трудах подчеркивается осознание европейского культурного тождества в широком смысле. Европа – это больше, чем внутренний рынок Евросоюза и европейского пространства в экономических отношениях сильных европейских государств.

Для развития компетенций, учащихся до оптимального уровня необходимо наполнение выявленных компетенций дидактическим содержанием, поиск оптимальных психолого-педагогических условий их формирования в процессе.

В модели психологического развития человека понятие «компетентность» применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, минимизировав затраты своих ресурсов на «единицу» полезного результата.

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования, благодаря которым у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных.

Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Под образовательной компетенцией понимается совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

В понимании Н. Хомского термин «компетенция» обозначал способность, необходимую для выполнения определенной преимущественно языковой деятельности в родном языке.

В дальнейшем в противовес узко понимаемой лингвистической компетенции была предложена трактовка коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

Общая компетенция обуславливает познавательную активность человека, его способность осуществлять общение с чужой этнолингвокультурой и познавать ее. Ее конститутами являются:

- *декларативные знания*, т.е. знания о мире; знания из различных областей; знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер (индивидуальная картина мира); знание специфики изучаемой языковой системы;

- *индивидуально-психологические особенности человека*, позволяющие ему с той или иной степенью успешности осуществлять речевую деятельность (например, черты характера, темперамент, готовность и желание вступать в общение с носителем изучаемого языка, внимание к партнеру по общению и к предмету общения и др.);

- *навыки и умения, обеспечивающие учащемуся экономное, эффективное овладение языком и культурой* (умение учиться, работать со словарем, справочной литературой, использовать компьютерные и аудиовизуальные средства обучения и др.).

Ясно, что общая (языковая) компетенция понимается как врожденное знание, присущее идеальному говорящему-слушающему и позволяющее ему создавать и распознавать грамматически правильные предложения на его языке. Такое понимание компетенции предполагает коррелированность языковых и социальных навыков и знаний и требует от социолингвиста построения удовлетворительной модели, которая бы точно определяла «правила говорения», позволяя описать и объяснить ситуативно обусловленное употребление языка.

Владение иностранным языком – очень емкое и многомерное понятие. Прежде всего, это собственно лингвистические знания – это знание системы языка и умение ее использовать в целях коммуникации. Основу владения иностранным языком составляет умение и готовность оценивать ситуацию общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения. Это немислимо без знания так называемых «объективных» параметров коммуникации и владения ими. Это предметные знания, знания социальных взаимосвязей и условий их реализации.

Это знание, понимание и владение экстралингвистическими и паралингвистическими элементами речи. Все составляющие понятия «владение неродным (иностраным) языком» можно свести к общей и коммуникативной компетенции. Для того, чтобы четко определить понятие коммуникативной компетенции необходимо рассмотреть понятие коммуникации вообще и межкультурной коммуникации в частности.

Интерес к феномену *межкультурной коммуникации* прослеживается в работах многих ученых: А. Тойнби, Э. Кассирера, М. Мида, О. Шпенглера, Н. Данилевского и других отечественных и зарубежных лингвистов. Межкультурная коммуникация приобретает методологическое значение для теории и практики преподавания иностранных языков.

Обращение к данному феномену связано, *во-первых*, с тем, что конечной целью является обучение иностранному языку как новому средству коммуникации.

Во-вторых, процесс обучения есть не что иное, как тип опосредованной межкультурной коммуникации, так как мы имеем дело с аутентичными текстами, видео и аудиоматериалами, отражающими другую культуру.

В психологии коммуникацию трактуют как стержневой компонент при формировании индивидуальности и личности, способ адаптации к миру, равно как и среда для обратной связи.

В дидактике – это среда учебно-воспитательного процесса.

В лингвистике – объект анализа как способ существования и развития системы языка.

В методике обучения иностранным языкам – это среда, средство межкультурного осознания, способ приобретения мультикультурности.

Коммуникационные процессы, независимо от того, в какой ситуации они протекают, обладают четырьмя общими признаками:

- они разворачиваются внутри конкретных исторических и социокультурных контекстов;
- соотносятся с взаимодействием людей, находящихся в определенных местах в сложной конфигурации взаимоотношений;
- целью является обмен информацией или сообщениями, сознание и интерпретация которых совершаются в совместном контексте символических значений (т.е. культуры);
- создают или «вводят» новые контексты или речевые пространства, помогающие формировать либо изменять текстуру социальной реальности.

Цели коммуникации являются социально-детерминированными.

Межкультурная коммуникация – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам.

Важно отметить, что в качестве межкультурных трактуются все отношения, участники которых, используя свой собственный языковой код, обычаи, традиции, установки и нормы поведения, одновременно пытаются учитывать также и иной иноязычный код, иные обычаи, традиции, установки, повседневные способы общения.

Т.П. Гизей трактует межкультурное общение как равноправное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия.

Речь о межкультурной коммуникации можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению осознают факт «чужеродности» друг друга.

Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов, включенные в содержание обучения студентов-лингвистов, включают в себя:

- традиции, обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данном обществе системе нормативных требований);
- бытовая культура, тесно связанная с традициями;
- повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвострановедческой общности;
- национальное коммуникативное поведение, включающее «национальные картины мира», художественную культуру. Именно эти особенности и обеспечивают взаимопонимание коммуникантов и создают контекст диалога культур.

Различают общую (языковую) и коммуникативную компетенцию.

В дальнейшем, в противовес узко понимаемой лингвистической компетенции была предложена трактовка коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социальнодетерминированных ситуациях. Согласно концепции модернизации образования, выделяются следующие ключевые образовательные компетенции:

- Ценностно-смысловые компетенции.
- Общекультурные компетенции.
- Учебно-познавательные компетенции.
- Информационные компетенции.
- Коммуникативные компетенции.
- Социально-трудовые компетенции.
- Компетенции личностного самосовершенствования.

Данный перечень отличается от 5 групп ключевых компетенций, определенных Советом Европы (1996 год) наличием первой и седьмой групп, отражающих заказ самого человека на своё образование. Данный подход раскрыт в разработанной Доктрине образования человека.

Это система научных идей, используемых в качестве установки и руководства к действию.

Это форма выражения государственной политики в сфере образования.

По своему смыслу близка к понятию парадигмы. Доктрина образования содержит определение образовательной действительности и перечень новых образовательных идей.

Творческая основа доктрины – человеческий дух как субъект и объект образовательной действительности, обеспечивающий самопознание и самореализацию человека.

Доктрина теоретически моделирует социально-педагогическую реальность, закладывая основу новой духовной системы образования, создающей нового, духовно целостного человека.

Сама доктрина не является законодательным актом, но становится основой соответствующих нормативных актов, обеспечивающих ее реализацию. Следование доктрине не должно превращаться в доктринерство как слепое, некритическое, без учета меняющихся условий ее воплощение.

Коммуникативная компетенция относится к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и, в частности, английского языка, как иностранного. В научной литературе существует немало определений понятия коммуникативной компетенции. Существуют разные подходы к структурному анализу коммуникативной компетенции.

Термин **«коммуникативная компетенция»** возник на основе идеи американского лингвиста Н. Хомского о лингвистической (языковой компетенции).

Однако, первым лингвистом, кто установил различие между языком как системой, которую он назвал «langue» и речью («parole») был Фердинанд Соссюр (Ferdinand de Saussure).

По Ф.Соссюру под системой подразумевался только язык, который можно выучить, в то время как речевая деятельность – это уже продукт конкретного говорящего.

Языковую (в широком смысле слова) компетенцию Н.Хомский определял, как «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет... виды поведения».

Позже определение термина было расширено, он получил название «коммуникативная компетенция» (D.Hymes, L.Bachman, M.Canale, M. Swain).

В середине 1960-х прошлого столетия Д. Хаймс (Dell Hymes) ввёл в употребление концепт «коммуникативная компетенция» (the concept of communicative competence).

По мысли Д. Хаймса сущность коммуникативной компетенции заключалась во внутреннем понимании ситуационной уместности языка. Структура коммуникативной компетенции включала: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции.

Теория Д. Хаймса явилась очень важным вкладом в область преподавания второго языка (иностранного). Это был первый революционный шаг в сфере преподавания языков.

В 1980-х М. Канейл (M.Canale) и М.Свейн, (M. Swain) продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетенции, и она получила широкое признание и распространение.

Базовой для дальнейших исследований методики формирования и оценки иноязычной коммуникативной компетенции стала концепция М. Кэналя и М. Свейна, рассматривающая коммуникативную компетенцию как лежащую в основании системы знаний и навыков, необходимых для осуществления коммуникации (знание лексики и навык использования социокультурных правил и установок).

Коммуникативная компетенция, по мнению М. Кэналя и М. Свейна, относится как к знанию, так и навыку в «реальном общении».

М. Канейл и М.Свейн выделили 4 основных вида компетенции, которые во взаимодействии с системой знаний и умений формируют коммуникацию:

- *грамматическая компетенция* (Grammatical competence): лексика, фонетика, семантика правописание и синтаксис (vocabulary, 'pronunciation, spelling, semantics and sentence formation);
- *социолингвистическая* (Sociolinguistic competence): соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации, контекстному фону;
- *дискурсивная компетенция* (Discourse competence): способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи;
- *стратегическая компетенция* (Strategic competence): компенсация особыми средствами недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Проблемы теоретических и практических подходов к формированию коммуникативной компетенции продолжают разрабатываться в трудах современных зарубежных педагогов:

Д. Уилкинс (Jennifer D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding), П. Хартман (P. Hartman), Д. Джонсон (D. Johnson), Н. Кепп (N. Kerr), Дж. Хилл (J. Hill), М. Лонг (M. Long), П. Потер (P. Potter) и др.

Результаты исследований активно применяются на практике. На одном из сайтов для преподавателей колледжей и университетов США отмечается, что преподавание языка в США направлено на достижение обучающимися коммуникативной компетенции: способности правильно использовать язык для достижения коммуникативной цели. Декларируется четыре компонента коммуникативной компетенции:

- лингвистическая,
- социолингвистическая,
- дискурсивная,
- стратегическая (linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic).

В отечественной лингводидактике термин «*коммуникативная компетенция*» был введен в научный обиход М.Н.Вятютневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих до беседы, во время беседы в процессе взаимной адаптации». Эта способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется «на фоне культурного контекста» и приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения».

М. Н. Вятютнев выделяет два вида компетенций: языковую и коммуникативную.

Под языковой компетенцией он понимает приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, лежащих в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания. Он подчеркивает, что языковая компетенция – это лишь одно звено в процессе овладения языком и предлагает иное ее содержание: компоненты ситуации общения: роли, места, темы, интенции; лексический, грамматический и фонетический минимумы; знания и умения для понимания и порождения программ речевого поведения.

Методически интерпретированное конкретное содержание коммуникативной компетенции выступает в качестве коммуникативной программы обучения, включающей три аспекта:

- материальный аспект, или средства языка и речи;
- процессуальный аспект, или речевые действия в конкретных ситуациях общения;
- идеальный аспект (предметы речи, темы, проблемы).

Данные аспекты имеют двустороннюю связь со знаниями, навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Н.И. Гез, характеризуя сущность коммуникативной компетенции, определяет ее «как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях». Помимо знаний о языке, согласно формулировке автора, коммуникативная компетенция включает в себя умение «коммуникативно соотносить речевое высказывание с целями ситуации общения».

С пониманием взаимоотношений общающихся сторон, умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения».

С точки зрения психологии общения И.Л. Зимняя анализирует понятие коммуникативной компетенции, рассматривая ее в качестве «определенной цели-результата обучения языку», как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели средствам и способам, различным задачам и ситуациям общения».

И. А. Зимняя определяет ее как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии».

Е.В. Шуман на основе анализа литературы и взглядов некоторых исследователей делает вывод: «Думается, что наиболее оптимальным является выделение компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая. другие в терминологическом отношении части коммуникативной компетенции характеризуют указанные шесть частных компетенций».

Прагматическая компетенция дает те же характеристики, что и социолингвистическая компетенция. Речевая компетенция, означающая умение использовать изучаемый иноязычный языковой материал во всех видах речевой деятельности, соотносится с социолингвистической компетенцией, еще и нацеливающая на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся.

Проблемы коммуникации в педагогике рассматриваются в трудах А.А. Вербицкого, Б.В. Беляева, Е.И. Пассова, А.К. Марковой, В.С. Коростылева, В.В. Краевского, А.А. Леонтьева, Е.С. Полат, П.Д. Парыгина, Е.И. Пассова, В.Г. Гак, Фаеновой, В.А. Аверина, Л.А. Быкова, Л.М. Войтюк, И.Н. Денисова, Н.В. Самоукина, И.Ю. Тарасовой, Л.А. Филатовой, В.П. Конечкой, Л.А. Бушиной, Б.А. Ивановой, В.Л. Скалкина, Л.А. Татариновой, Г.П. Щедриной Т.В. Базжиной, Е.В. Мусницкой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.А. Якубова и др.

Предложенное В.В.Сафоновой определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих прочно закрепилось в отечественной методике и действующих федеральных программах по иностранным языкам.

Это определение удачно сочетает существующие отечественные и общеевропейские попытки определить суть данной компетенции.

Принципиально важным понятием для понимания целей современного образования является утверждение – любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи.

Мнение большинства исследователей сходится относительно многокомпонентности данного вида компетенции.

По мнению М. К. Кабардова, коммуникативная компетенция – это усвоение этно-и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения. В понимании всех составляющих компонентов коммуникативной компетенции и механизма их взаимодействия не существует единства. Овладение иноязычным общением – процесс многослойный, многоаспектный, а коммуникативная компетенция, выступающая в качестве искомого результата обучения, – явление сложное, многокомпонентное.

Коммуникация – акт общения, связь между двумя и больше индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц.

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию. Формирование коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной. В 1975 году описание коммуникативной компетенции было дано Ян ван Эком на основе спецификаций Совета Европы: коммуникативную компетенцию образуют компоненты или субкомпетенции:

- *Социолингвистическая компетенция*, то есть способность выбирать, использовать и преобразовывать языковые формы в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации согласно социолингвистическим правилам построения дискурса и требованиям речевого контекста. Эти особенности выявляются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить, паралингвистики, языка жестов. В целом социолингвистический параметр подразумевает адекватность высказываний ситуации общения.

- *Лингвистическая (языковая) компетенция*, подразумевающая знание словарных единиц и владение грамматическими правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания. В рамках лингвистической компетенции выделяют лексический, грамматический, семантический и фонологический компонент.

- *Дискурсивная компетенция*, то есть способность понять и воспроизводить связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые в значимых коммуникативных моделях в целях смысловой коммуникации.

- *Социокультурная компетенция*, степень знакомства с социокультурным контекстом, которая включает знания о стереотипах речевого и неречевого поведения, их совместимости и несовместимости со стереотипами родного языка; навыки опознания страноведчески маркированных языковых единиц и корректного их употребления в речи, умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения и справляться с неясными моментами в речи носителей языка в условиях коммуникации.

- *Стратегическая компетенция* (умение использовать (не)вербальные стратегии для компенсации недостающих знаний).

- *Социальная компетенция* (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией).

В период с 70-х по 90-е годы XX века было разработано несколько дескриптивных (дескрипторы – характеристики-описания уровней владения иностранным языком) моделей иноязычная коммуникативная компетенция.

Вот несколько определений, которые были даны учеными разных стран в разное время.

А. Холлидей определяет коммуникативную компетенцию как внутреннюю готовность и способность к речевому общению.

Коммуникативная компетенция, по мнению И. А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения».

Функциональный подход позволил говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции, включающей *грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную (дискурсивную), стратегическую компетенции*.

Другая модель лингводидакта П. Дуайе, представлена следующими компонентами:

- компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная);
- компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая);
- компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая);
- компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая).

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация.

Однако, после многолетней работы экспертов и исследователей выработаны и приняты международные документы и соглашения, определяющие общие требования к подготовке специалистов на основе компетентностного подхода, принята трактовка терминов.

В Документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») эксперты стран Совета Европы достаточно ясно определяют понятие коммуникативной компетенции: «Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств».

В силу того, что коммуникативная компетенция наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык», формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей цели при обучении иностранным языкам.



Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л. Бахману.

Он использует термин «коммуникативное языковое умение» (communicative language activity), которое образуют следующие ключевые компетенции:

- *языковая/лингвистическая* (осуществление высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- *дискурсивная* (связанность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern речи);
- *прагматическая* (умение передать коммуникативное содержание/ message в соответствии с социальным контекстом);

- *разговорная/fluency* (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- *социально-лингвистическая* (умение выбирать языковые формы);
- *стратегическая* (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- *речемыслительная/cognitive* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

Модель коммуникативной компетенции, предложенная С. Савиньон, представлена в виде «перевернутой пирамиды». Она показывает, как через практику и опыт во все более увеличивающемся круге коммуникативных контекстов и событий (основание пирамиды) изучающий язык постепенно расширяет свою коммуникативную компетенцию, включающую *грамматическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную компетенции*.

Р. П. Мильруд включает в коммуникативную компетенцию четыре основных компонента:

- *грамматический* (знание грамматики, лексики и фонетики);
- *прагматический* (знание, что сказать в определенной ситуации людям);
- *стратегический* (знание, как говорить в различных обстоятельствах);
- *социокультурный* (знание этикета, национального менталитета, ценностей).

В документах ЮНЕСКО и Совета Европы также нашли свое отражение вопросы, касающиеся определения круга компетенций, рассматриваемых как желаемый результат образования.

Начиная с 1971 года, в рамках проектов Совета Европы по изучению иностранных языков была проделана большая работа по определению принципов и практики изучения иностранных языков, их преподавания и оценки.

Как известно, Советом Европы в 1997 году был одобрен документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция». Основное содержание документа основывается на описании стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения. Общие компетенции включали следующие:

- *способность учиться* (ability to learn);
- *экзистенциальную компетентность* (existential competence);
- *декларативные знания* (declarative knowledge);
- *умения и навыки* (skills and knowhow).

Общие компетенции обеспечивали любую деятельность, включая коммуникативную.

Коммуникативные языковые компетенции (Communicative language competence) включали

▪ *лингвистический компонент* (linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills);

▪ *социолингвистический компонент* (sociolinguistic component);

▪ *прагматический компонент* (pragmatic component – knowledge, existential competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) и позволяли осуществлять деятельность с использованием языковых средств. Обучение нацелено на изучение иностранного языка как средства международного общения посредством:

- формирования и развития базовых коммуникативных умений в речевой деятельности;
- коммуникативно-речевого погружения в иноязычную среду стран изучаемого языка (в рамках изучаемых тем и ситуаций);
- развития всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;
- социокультурного развития в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого материала.

Многие исследования посвящены изучению отдельных компонентов коммуникативной компетенции.

А именно: *языковой компетенции* («Common European Framework», D. Hymes, J. A. Van Ek, M. Canale, R. T. Bell, L. F. Bachman, P. Doye, Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова, Т. М. Дридзе, М. В. Китайгородская, Л. Н. Шабалина, М. Н. Вятютнев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Т. П. Попова, И. Л. Бим); *прагматической* (J. A. Van Ek, M. Canale, M. Swain, Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова); *социокультурной* (Н. Д. Гальскова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Г. Д. Томахин, И. Л. Бим, И. И. Халеева, J. A. Van Ek, M. Canale, M. Swain).

Коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций и ее формирование должно обеспечиваться всеми предметными областями образования, в том числе и средствами предмета «иностранный язык». Внимания заслуживает деятельностная форма представления коммуникативной компетенции А.В. Хуторского.

Ученый подчеркивает: «чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения». При изучении иностранных языков в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у обучаемого всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями.



Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: языковых знаний и навыков; лингвострановедческих и страноведческих знаний. В процессе общения имеет место ориентация на социальные характеристики речевого партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями.

Принимая во внимание вышесказанное, коммуникативная компетенция может быть определена как средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте.

Целью формирования коммуникативной компетенции – состоявшийся коммуникативный акт. Средства достижения этой цели компоненты, составляющие коммуникативную компетенцию (языковые знания и навыки, речевые умения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Бим И.Л. рассматривает коммуникативную компетенцию, как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности средствами иностранного языка.

Концепция И.Л. Бим «Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегрированной цели обучения иностранному языку, понимается иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах».

Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную языковую.

При этом под компетенциями понимается сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.



Структура коммуникативной компетенции

Общие компетенции включают: способность учиться; экзистенциальную компетентность; декларативные знания; умения и навыки. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную.

Выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

Грамматическая формальная или лингвистическая компетенция – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание. *Социолингвистическая компетенция* – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, – от того, кто является партнером по общению.

Дискурсивная компетенция – способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания.

Социокультурная компетенция – знание культурных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

В понимании всех составляющих компонентов коммуникативной компетенции и механизма их взаимодействия не существует единства.

Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического.

Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. *Социолингвистический компонент*, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями.

Прагматический компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикация и др.)

М.З. Биболетова предлагает компонентный **состав коммуникативной компетенции**:

Речевая компетенция – умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи. Для достижения поставленных целей обучения английскому языку предусмотрено использование разнообразных средств обучения.

Под *средствами* обучения понимается все то материальное, что оказывает помощь в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. Эффективное использование каждого из средств возможно лишь в том случае, когда учитель знает, *что, где, когда* целесообразно использовать и какие результаты можно получить. Необходимо обязательное использование следующих средств обучения:

- *учебник*, который является основным средством обучения и содержит материал по обучению всем видам речевой деятельности;
- *книга для чтения*, которая находится в распоряжении учащегося и помогает ему в овладении чтением на английском языке на различную тематику, дает возможность осуществлять практическую, воспитательную, образовательную и развивающую цели;
- *учебные пособия* для индивидуальной и самостоятельной работы обучаемых, практических занятий, научно-исследовательской работы. Данные пособия могут полностью или частично разрабатываться преподавателями самих учебных заведений;
- *аудио и видеозаписи* при обучении английскому языку играют очень важную роль.

Они дают возможность детям слышать подлинную речь на английском языке, являются образцом для подражания, что благотворно сказывается на качестве их произношения, а также на формировании умения понимать речь на слух;

- *компьютерные программы и Интернет* необходимы для обеспечения функциональной компьютерной грамотности учеников, для возможности самостоятельного или дистанционного обучения. Эти программы особенно эффективны для развития навыков письменной коммуникации.

Языковая компетенция – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией. Для наиболее эффективного развития языковой компетенции используют следующие средства обучения:

- *рабочая тетрадь*, которая необходима для самостоятельной работы учащихся дома и позволяет им овладевать графикой и орфографией английского языка, усваивать лексический и грамматический материал в ходе выполнения заданий к каждому уроку. Кроме того, рабочая тетрадь формирует у учащихся самоконтроль, самокоррекцию и самооценку;

- *таблицы, схемы, раздаточный материал, иллюстрации* позволяют максимально индивидуализировать и активизировать процесс формирования и развития умений и навыков всех видов речевой деятельности, процесс накопления в памяти учащихся единиц языка и речи;
- *учебник; аудиоматериал; компьютерные программы и Интернет.*

Термин «языковая компетенция», который ввёл американский лингвист Н. Хомский в середине XX века и семантически противопоставлен термину «использование языка», обозначает способность понимать и выдавать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения.

Это подразумевает способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке.

Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека.

Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н. Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду «идеального говорящего-слушающего», – абстрактно мыслимого носителя языка.

Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования.

К концу 60-х – началу 70-х годов последователи Н. Хомского начинают понимать под данными терминами «языковую способность» – потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность» – реальную речь в реальных условиях.

Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически *способен* говорить и понимать, и тем, что он *на самом деле* говорит и понимает в конкретных ситуациях».

За короткое время в процессе развития понятия произошел «сдвиг» в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н.Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать для себя грамматику» – правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде.

Эти знания носят эмпирический характер и функционируют в виде лингвистической интуиции («внутренних представлений» о языке) и языковой интроспекции носителей языка.

Что же касается языковой способности, то она признается образованием, имеющим двойную – природную и социальную – обусловленность.

Изменение содержания понятия повлекло за собой расширение эмпирических исследований по проблемам генеза доречевых и ранних речевых форм поведения ребенка (С.Ирвин-Трип, Д.Слобин, Л.Блум). В нашей науке такие исследования ведутся давно (М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, В.В.Ветрова, Е.И.Исенина).

Понятие «языковая компетенция» в методике обучения чужим языкам является несколько новым, потому что оно появилось и начало распространяться лишь в середине XX века.

В разработке проблемы языковой компетенции приняли широкое участие отечественные и зарубежные ученые: Н. Хомский, Д. Хаймс, С. Савиньон, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Л.Н. Черноватый, С.Ф. Шатилов и другие.

В своем развитии понятие языковой компетенции получило следующие определения:

- «Общая наука об идеальном говорящем и слушающем».
- «Знание единиц слова и известных формальных правил, с помощью которых единицы слова объединяются в значимые словосочетания».

Языковая компетенция включает в себя лексические, грамматические, семантические, фонологические, орфографические и орфоэпические компетенции».

«Относительно их уровня следует знать систему информации об изучаемом языке: фонетику, лексику, состав слова и составление слова, морфологию, синтаксис простых и сложных предложений, стилистические основы текста. Если у студента сложится понятие об изучаемом языке, он сможет использовать эту систему, станет обладать языковой компетенцией».

Понятие языковой компетенции означает знание системы понятий грамматики языка.

Она имеет отношение к человеку, начиная с его рождения, другими словами говоря, несмотря на его жизненный опыт и среду обитания она причастна к нему как биологическому виду. Языковая компетенция означает, что с помощью освоенных языковых знаков и правил их соединения можно понять, что количество правильных выражений безгранично, и ими можно пользоваться.

Согласно теории, Н. Хомского, компетентный говорящий и слушатель должны уметь бесконечно составлять предложения по имеющемуся образцу и понимать, как это делается и о чем говорится в них, – должны знать и видеть формальное сходство и различие значений двух словосочетаний. По Н. Хомскому, языковая компетенция является идеальной грамматической наукой, всегда связанной со знанием системы языка.

А американский ученый Д. Хаймс излагает точку зрения, несколько отличную от мнения Н. Хомского: «Есть правила использования, без них нет пользы от грамматических правил».

Языковая компетенция – сложная психологическая система, она включает в себя помимо сведений об изучаемом языке в процессе обучения и речевой опыт повседневного общения, и на его основе – ощущение языка. В условиях современного образования в теории обучения, как показывает анализ развития понятия *языковой компетенции*. Этот термин означает совокупность языковых знаний и навыков, дающие возможность говорить на другом языке в соответствии с языковой нормой, которая принята в тех или иных сферах деятельности.

Это также помогает развитию языковых способностей обучаемых.

Эти знания отражены в грамматике, они рассказывают о появлении в языке, путем изменения первоначальной конструкции, структур всех возможных форм предложений, а также о грамматических связях внутри предложения и между предложениями.

Здесь главной целью для студента является умение пользоваться изучаемым языком как средством коммуникативной связи. В языковой компетенции каждый учащийся должен иметь собственный словарный запас.

В целях практического усовершенствования знаний студентами требуется формирование видов языковой компетентности. Для этого следует выполнение следующих действий:

- изучение проблем формирования языковой компетентности;
- разработка структуры языковой компетентности;
- выяснение состояния языковой компетентности в различных условиях обучения;
- выработка приемов и способов формирования языковой компетентности;
- проверка результативности названных условий формирования языковой компетентности.

Эти действия осуществляются в несколько ступеней.

Первая ступень – определение уровня знаний в данной области. *Вторая ступень* – разработка новых учебных программ по обучению иностранному языку и подготовка заданий для обучения. *Третья ступень* – выведение результатов исследования и их практическое использование.

Построение языковой компетенции это одна из важнейших сторон обучения родному языку, поскольку языковая компетенция означает умение студентов пользоваться словами, их различными формами, синтаксическими построениями в соответствии с нормами литературного языка, умение применять синонимические средства языка, в конце концов, это способность уметь использовать все богатства языка. Языковая компетенция – это психологическая система, включающая в себя формирование языкового чувства, основанного на опыте повседневного разговорного общения и налаживании процесса специального обучения языку.

В настоящее время особое значение придается построению языковой компетенции, поскольку оно расценивается как предпосылка к формированию социально активной личности.

Успешное овладение способами обучения языку обеспечивается высоким уровнем языковой компетентности. Языковая компетентность позволяет адекватно воспринимать чужую речь, распознавать интонации и модальность речи собеседника, давать оценку чужой речи, обеспечивает умение давать соответствующие ответы, исходя из социокультурного контекста.

Часто языковую компетенцию рассматривают как положение о необходимых конкретных навыках, требующихся для речевого общения между членами общества и понимание ее как языковой учебной дисциплины.

В основе языковой компетенции лежат врожденная лингвистическая категория и способность студента к построению грамматики. Вместе с тем, поскольку языковая компетенция в самом начале появилась в лингвистике и быстро развилась вместе с ней, она обогатила методику языка новыми терминами, создала условия для создания теории обучения иностранным языкам.

Формирование языковой компетенции является основной задачей обучения языку как иностранному. Выпускник вуза должен уметь свободно владеть языком, на котором обучался, иметь возможность разговаривать, используя современные информационные технологии, понимать многообразие мировой культуры и политической жизни.

Одной из составляющих сторон способности к языку является знание языка и возможность его оценки, поэтому это весьма важно. Для развития языка необходимо усвоить языковую систему, освоить основные речевые нормы, эффективно пользоваться языковыми средствами.

Основные цели и задачи изучения иностранного языка сложны и многоаспектны.

Введение языковой компетенции в науку, теорию и практику обучения даст возможность четко и ясно определить основные задачи изучения иностранного языка:

- овладение знаниями о строении и функционировании иностранного языка, сведениями о языке его носителей, их культуре, устном народном творчестве, литературе, обычаях и традициях;
- формирование компетенции культуроведения, которая вбирает в себя свод знаний о культуре носителей языка в контексте мировой культуры, социокультурных стереотипах речевого общения, компонентах национально-культурного значения и единицах языка, понимание значения родного языка в жизни народа и жизни отдельной личности;
- овладение богатствами языка, развитие коммуникативной компетенции, состоящей из знания всех норм литературного языка;
- не только овладение на основе науки речи различными видами речевой практики в разных сферах общения, но и развитие коммуникативной компетенции, которая отвечает за личностное совершенствование студента и формирование коммуникативной культуры;
- формирование компетенции культуроведения, которая вбирает в себя свод знаний о культуре носителей языка в контексте мировой культуры, социокультурных стереотипах речевого общения, компонентах национально-культурного значения и единицах языка, понимание значения родного языка в жизни народа и жизни отдельной личности.

Для изучения неродного языка рассматриваются следующие условия:

- связь теории с практикой в процессе изучения языка;
- творческая сторона способности имитации и речи.

Относительно *первого условия* следует отметить, что теоретические знания способствуют повышению уровня широкого использования слова. *Второе условие* объясняет то, что язык является средством творческого выражения эмоций, мысли, чувства. В самом начале обучения студентов государственному языку, как неродному, возникает проблема сравнения имитации и словотворчества. Существует два пути решения этого вопроса.

Первый путь это, как говорил Л.П. Федоренко, «самый основной шаг в изучении языка – говорить, подражая окружающим людям».

Второй путь отражен в традиции школы А.А. Потебни и научных трудах таких ученых, как Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, которые сходятся во мнении, что «связь между человеком и обществом включает все стороны речевого искусства, поскольку каждый человек словом связывает материю».

Языковая компетенция – свод знаний о языке, навыков, обладание которыми дает возможность говорить на другом языке в различных сферах деятельности, в соответствии с нормами изучаемого языка, а также помогает развитию языковых навыков обучаемых.

Отношение к языковой компетенции, как к сложной системе способностей к управлению языковым материалом в разных условиях деятельности, дает возможность ее защиты как психологической системы, включающей в себя практику устной речи и знания о языке.

Как показывает анализ значения понятия «языковой компетенции», оно означает свод языковых знаний и навыков, которые дают широкие возможности использования языка в различных областях деятельности в соответствии с нормами изучаемого языка и способствуют развитию языковых способностей.

Отрицать значение идей Н.Хомского для развития не только лингвистической науки, но и психологической невозможно, поэтому многие зарубежные исследования опираются на них.

Вместе с тем его концепция вызвала поток методологической критики, которая подводила к заключению, что понятие «языковой компетенции» и развернутая на его основе модель этого явления, обладая рядом достоинств, едва ли соответствуют задачам психолингвистического, психолого-педагогического, лингвометодического исследований.

В отечественной психологии, психодидактике и частных методиках на сегодняшний день сложилась такая ситуация: концепция Н.Хомского действительно не устраивает специалистов этих областей, но термин «прижился» и используется в нашей науке с иным значением.

Языковую компетенцию (способность) раскрывают как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Перечни выделяемых умений у разных авторов не совпадают и не у всех четко обозначены, что связано с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать текст). Заметим, что многие исследователи не пользуются термином «языковая компетенция», заменяя его выражениями «знание языка», «владение языком».

Они подразумевают не совокупность отдельных умений, а целостные их крупные блоки, в ряде случаев совпадающие у представителей разных специальностей. Определенные подходы к дальнейшему развитию понятия «языковой компетенции» и изучению самого явления сложились.

Однако, остаются мало и несистематично исследованными психологические проблемы ее содержания, развития и измерения. Некоторые представляются нам принципиальными в психолого-педагогическом плане.

Первой является проблема психологической «ткани» этого явления. Языковая компетенция останется загадкой, пока ее определяют, как врожденное и/или потенциальное знание языка.

При сведении же ее к совокупности упорядоченных умений она выступает как результат процессов, который связывают либо с обучением, либо с наличным образовательным уровнем субъекта, либо с его профессиональной, национальной, возрастной принадлежностью.

Отметим некоторые моменты, ограничивающие эти позиции:

- *во-первых*, по результату можно лишь в некоторых пределах судить о процессах, которые к нему привели;
- *во-вторых*, образовательный уровень, профессия, национальность, возраст, среда – это общие условия формирования языковой компетенции, действие которых опосредствуется массой психологических факторов, но нет прямой связи между условиями и результатами развития данного образования;

▪ *в-третьих*, нельзя не учитывать, как сложна компетенция человека в любых знаковых системах и как ограничены возможности и время обучения – одного, пожалуй, из самых мощных факторов ее формирования у учащихся.

Поэтому вопросы психологического содержания языковой компетенции и психолого-педагогических факторов ее развития сохраняют актуальность.

Вторая проблема состоит в выявлении факторов и этапов онтогенеза языковой компетенции. Если принимать результаты исследований раннего онтогенеза речи как данные о предпосылках языковой компетенции, то что же такое языковая компетенция в отличие от речи как высшей психической функции и речевой деятельности как одной из форм взаимодействия человека с окружающими и познания действительности.

Третья проблема объединяет целый ряд вопросов о возможностях и ограничениях измерения и оценки языковой компетенции. Применительно к родному языку известны две позиции по этой проблеме, которые являются взаимоисключающими.

Согласно одной из них, нет необходимости измерений компетенции в родном языке, поскольку все взрослые носители его обладают примерно равной компетенцией. Это спорная точка зрения, и, главное, она оставляет за пределами рассмотрения компетенцию на разных этапах развития человека, ее индивидуальную вариативность у взрослых. Согласно другой позиции, необходима разработка объективных методов измерения компетенции в родном и в иностранном языках; причем требуется основательное соотнесение данных, полученных по отдельным методикам.

Изучение намеченных проблем требует решения двух ключевых задач:

- описания структуры языковой компетенции – ее компонентов и их связей;
- прослеживания изменений выделенных компонентов и их связей в онтогенезе.

Решение этих задач позволит ответить на вопросы о содержании языковой компетенции, факторах и этапах ее развития. Это даст возможность подойти к решению вопросов о средствах и методах определения уровня ее развития в разные возрастные периоды.

Существует два возможных подхода к описанию структуры языковой компетенции, один опирается на лингвистические основания, другой – на психологические.

Обращаясь к лингвистическим основаниям структуры языковой компетенции, надо напомнить, что язык представляет собой единство всех его уровней (подсистем): фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического.

Значит, в сформировавшейся языковой компетенции все эти подсистемы языка должны быть представлены одновременно и во взаимосвязи. Отсюда следует возможность изучения языковой компетенции как структурного целого – единства всех названных подсистем в языковом сознании человека. Другой подход строится на основе собранных в психологии материалов об онтогенезе речи, данных психо- и социолингвистики, результатов исследований.

Языковая компетенция рассматривается как психологическая система, включающая два основных компонента: данные **речевого опыта**, накопленного в процессах общения и деятельности; и **знания о языке**, усвоенные в ходе специально организованного обучения.

Понятие психологической системы принимается так, как оно было введено Л.С.Выготским.

Он характеризовал психологическую систему как неразложимое образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим; само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития.

Такие образования имеют ряд структурных и генетических признаков, на которых мы не останавливаемся, ибо они хорошо известны из трудов Л.С.Выготского.

Неразложимость образований не означает невозможность их исследовательского «расщепления», принципиально возможно проследить историю отдельных компонентов в рамках системы и динамику их внешних и внутренних связей.

Речевой опыт включает: практическое владение родным языком; эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке.

Вычленять речевой опыт в качестве компонента языковой компетенции следует из положения Л.С.Выготского о двух типах обучения: спонтанном и специально организованном.

Спонтанное обучение описывалось Л.С.Выготским, как движение человека «по собственной программе», определяемое тем, что он «сам берет из окружающей среды». Но специально организованный, регламентированный процесс обучения при этом не осуществляется.

Знания о языке включают два основных аспекта: категориальные характеристики языковых единиц разных уровней; приемы (схемы) их анализа и описания – (фонетического, морфологического, синтаксического), составляющие элементы метазнания о языке.

В обучении происходят два процесса:

- осмысление и преобразование речевого опыта под влиянием знаний о языке;
- наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта.

В программе обучения представлен в наибольшем объеме формально-грамматический аспект языка и в очень незначительном – семантический.

Это относится к стабильной программе, остающейся самой распространенной до сего времени, несмотря на развитие разных образовательных систем в стране, наличие авторских программ, специализированных языковых лицеев, гимназий. В этой программе крайне ограничены разделы, тесно связанные с семантикой, – лексика и фразеология; стилистика фактически отсутствует; семантические отношения синтаксиса прорабатываются поверхностно.

Создается разрыв между данными речевого опыта и знаниями о языке.

Формирование у учащихся языковой компетенции как системы – взаимодействие данных опыта и знания о языке, протекает не в самых благоприятных условиях.

Даже в условиях традиционного обучения между данными речевого опыта и знаниями о языке возникают связи, определяющие развитие языковой компетенции как психологической системы. В качестве более широкой системы, в состав которой входит языковая компетенция, выступает компетенция носителя языка, включающая помимо языковой другие компетенции: коммуникативную (речевую), культурологическую (социолингвистическую), когнитивную.

Однако, понятие языковой компетенции обширное и исследования в этой области еще не закончены, но тем не менее именно это понятие отражает конечную цель изучения языка.

Языковая компетенция – это знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных. Именно языковая и коммуникативная компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения.

Поэтому, компетенция для ученика – это образ его будущего освоения речевого общения.

Речевая деятельность формируется во всех её видах – чтении, говорении, письме, аудировании. Следовательно, задача каждого педагога состоит в том, чтобы создать условия, при которых любой человек умел мыслить самостоятельно, нестандартно, а главное «научить учиться» и делать это на протяжении всей жизни. На уроках иностранного языка необходимо стремиться к формированию у обучающихся всех видов речевой деятельности. Для этого следует

- прослушивать аутентичные тексты разного формата (с общим пониманием, извлечением конкретной информации, полным пониманием);
- просматривать отрывки фильмов, мультфильмов;
- читать аутентичные тексты различной направленности;
- переводить тексты различные по содержанию;
- составлять резюме, заявки, диалоги с учетом разнообразных ситуаций;
- заполнять анкеты, писать эссе;
- создавать лексические базы, изучать новую лексику;
- переводить статьи.

Кроме того, стоит учитывать индивидуальный и дифференцированный подходы, предлагать обучающимся разнообразные виды заданий, позволяющие выразить свои мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользоваться нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения.

Если учащийся обладает языковой компетенцией, то он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

В составе речевой иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить также:

- *компенсаторную компетенцию* – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения;
- *дискурсивную компетенцию* – способность пользоваться нормами речи для построения логического по форме и содержанию собственного текста и толкования смысла высказывания;
- *стратегическую компетенцию*.

Некоторые исследователи отдельно выделяют:

- *тематическую компетенцию*, предполагающую владение лингвистической информацией, в том числе и страноведческой;
- *учебную компетенцию* – умение учиться;
- *социальную компетенцию*.

Самообразовательный компонент представляет собой способность обучающихся поддерживать и повышать уровень владения иностранным языком в процессе самообразования.

Формирование языковой личности является основной задачей обучения языку в высшей школе, создание единой системы учебной деятельности по английскому языку способствует достижению результатов освоения программы высшего образования. Получая совокупность знаний, умений, способов деятельности, учащиеся овладевают языком на уровне компетенции.

А это означает, что они хорошо обучены, обладают познаниями и опытом, способны самосовершенствоваться далее. Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях.

Владение иностранным языком в профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда. «Любой неродной язык, – утверждает И.Л. Бим, – помогает родному языку служить средством освоения мира, развития речемышления.

Он является более действенным и непосредственным средством приобщения к другой национальной культуре и развития взаимопонимания между народами, выступает как дополнительное «окно в мир». Целью обучения иностранному языку студентов является формирование языковой компетенции.

Понятие «языковая компетенция» в современной теории обучения иностранным языкам, обозначает совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в сферах деятельности, способствуют развитию языковых способностей обучаемых.

В понимании многих авторов «языковая компетенция» – это достижение определённого уровня владения орфографическим, фонетическим, лексическим и грамматическим аспектами речи и способностями использовать языковые средства для построения правильно сформулированных высказываний. Языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности, которая осуществляется как в устной, так и письменной форме.

Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

Сегодня студенту необходимо использовать знания в активной практической деятельности.

Умение работать с информацией на иностранном языке и способность применять это в своей практике является одним из наиболее важных качеств высококлассного специалиста.

В последние годы в работе учителей английского языка произошли положительные изменения: появилась свобода выбора программ, учебников, методик, дифференциация по интересам и уровню развития учащихся, наличие профильных классов, раннее обучение иностранному языку, внедрение новых технологий в образовательный процесс. Возникла необходимость ориентировать обучение на формирование реальной коммуникативной компетенции. Упражнения и навык – это лишь первый этап на пути формирования продуктивных умений.

Известный психолог К.Н.Боуви по этому поводу сказал: «Немногие умы гибнут от износа, по большей части они ржавеют от неупотребления».

В зарубежной науке проблемой языковой компетенции занимался целый ряд ученых.

Французская исследовательница С. Муаран под понятием «языковой компетенции» понимает знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы и умение оперировать ими в своем общении. Французский ученый С. Савиньон под этим понятием подразумевает грамматическую компетенцию – способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические, фонологические особенности языка и манипулировать ими.

Американский лингвист Л. Бахман представил структуру языковой компетенции

- организационная, состоящая из грамматической и текстуальной;
- грамматическая, состоящая из иллокутивной и социолингвистической.

В процессе говорения человек одновременно совершает еще и некоторое действие, имеющее какую-то внеязыковую, цель: он спрашивает или отвечает, информирует, уверяет или предупреждает, назначает кого-то кем-то, критикует кого-то за что-то и т.п.

Речевой акт, рассматриваемый с точки зрения его внеязыковой цели, выступает как иллокутивный акт. Интегральная, – обобщенная и целостная характеристика высказывания как средства осуществления иллокутивного акта называется иллокутивной функцией, или иллокутивной силой высказывания.

Фаза иллокуции – наиболее существенный компонент речевого акта. Это осуществление коммуникативного намерения, говорящего совершить нечто с помощью речи.

Понятие иллокуции как предназначения, функции высказывания связано с понятием интенции, намерения говорящего, его мотива и цели воздействовать на слушающего с помощью речи. Высказывание получает интенциональное значение, наряду с иллокутивной функцией.

Сила, функция воздействия на адресата с помощью высказывания, наделенного основой речевого действия. *Интенциональное значение и иллокутивная функция* в зависимости от коммуникативной ситуации могут истолковываться в данном высказывании как сообщение, обещание, угроза, – это именно та суть, ради которой говорящий осуществляет свое высказывание и направляет его адресату. Адресат, ориентируясь в ситуации, придает высказыванию однозначность, на которую рассчитывал адресант.

Иллокутивный акт характеризуется следующими особенностями:

- агентом иллокутивного акта является речепроизводитель;
- иллокутивный акт отличен от акта речепроизводства;
- иллокутивный акт происходит во время акта речепроизводства;
- иллокутивный акт совершается посредством акта речепроизводства.

Иллокутивный акт проецируется на высказывание, с помощью которого он совершается, в виде иллокутивной силы. Число иллокутивных актов, совершаемых говорящим при произнесении высказывания, равно числу иллокутивных сил, которыми обладает высказывание.

Организационная компетенция включает способности, связанные с владением формальной структурой языка, которые необходимы для создания и узнавания грамматически правильных предложений, охвата их содержания и упорядоченного их соединения в текст – состоит из грамматических и текстуальных компетенций.

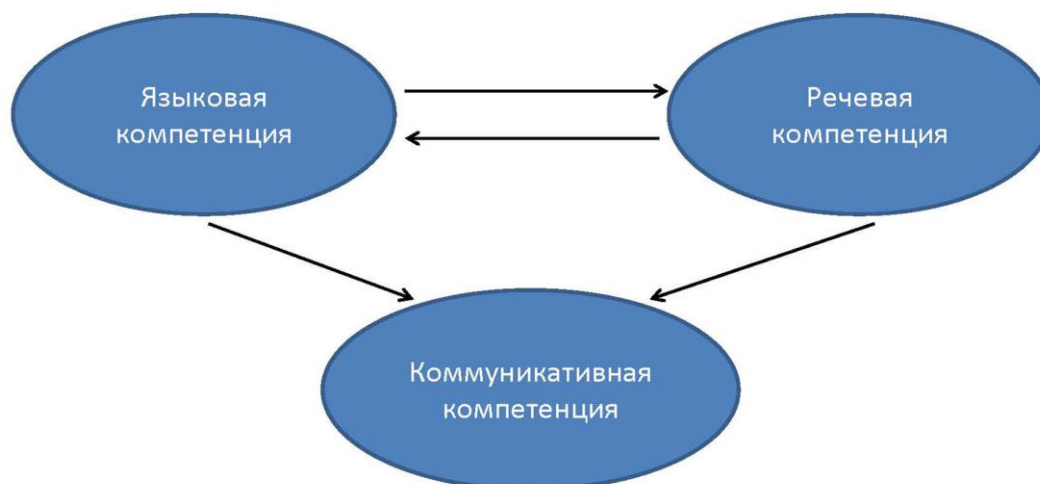
Грамматическая компетенция обуславливает выбор слов для выражения конкретных значений, их форму и расположение для выражения конкретных высказываний; их материальное воплощение в виде звуков и письменных знаков. *Текстуальная компетенция* включает знание условностей соединения высказываний в текст.

Прагматическая компетенция связана с отношением между лицами, использующими язык, и конкретным контекстом общения. *Иллокутивная компетенция* – знание грамматических условностей исполнения нужных функций языка. Иллокутивная компетенция – это способность формировать иллокутивные (речевые акты) в соответствии с ситуацией общения.

Социолингвистическая компетенция – знание соответствующих социокультурных условностей использования этих функций в заданном контексте.

Голландский ученый Ян ванн Эк рассматривает языковую компетенцию как способность создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, состоящие из слов, употребленных в своем традиционном внеконтекстном значении – в значении, которое придают этим словам носители языка.

Современный человек живёт в многополярном мире и поликультурном пространстве.



Диалог цивилизации, культур, традиций стал особенно актуальным в конце XX – начале XXI веков. Сформированность социокультурной компетенции как способности понять и принять другую культуру становится необходимым условием успешной коммуникации в современном мире. Термин социокультурная компетенция стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе. Однако, разные авторы вкладывают в него своё понимание, что приводит к разночтениям и не способствует объединению усилий педагогов в разработке эффективных подходов и методик формирования компетенции в единой логике на различных ступенях языкового и профессионально-педагогического образования.

Сафонова В.В. даёт социокультурной компетенции определение: «социокультурная компетенция – это знания учащимся национально-культурных особенностей стран изучаемого иностранного языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире».

Определение С. Г. Тер-Минасовой «...языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур: «Для этого нужно преодолеть барьер культурный». Образование – это вхождение «вращивание» человека в культуру. Язык – элемент культуры, он функционирует в рамках определённой культуры.

Необходимо знакомиться с особенностями этой культуры, функционирования языка в этой культуре. Речь идёт о необходимости формирования страноведческой компетенции.

Формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур. Результатом формирования коммуникативной компетентности должно являться умение адекватно облекать коммуникативные цели и стратегии их достижения в языковые формы, умения использования норм речевого этикета и социального поведения в ситуациях межкультурного общения, где актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов иноязычной общности.

Некоторые авторы идентифицируют социокультурную составляющую коммуникативной компетенции со *страноведением, лингвострановедением, культуроведением, культурологией*.

Появление новой научно-методической школы, созданной В.В. Сафоновой, где различные научные исследования особенностей формирования социокультурной компетенции в устной и письменной речи постепенно формируют целостное представление о направлениях учебной деятельности, как педагога, так и самих учащихся в процессе формирования и оценивания комплекса аспектов социокультурной компетенции.

В основе любой компетенции лежат знания и умение их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству.

А также к взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определённых морально-этических установок и качеств личности.

Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты:

- Умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, социальных слоев общества.
- Готовность представлять свою страну и её культуру с учётом возможной культурной интерференции со стороны слушателей, превосходя причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия.

К ним можно отнести поиск оригинальных и понятных метафор, создание ярких образов путём сравнения и противопоставления культурных реалий, фактов, единиц информации; использование не просто перевода, а антонимического перевода/ перевода-толкования.

- Признание права разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений/ норм жизни/ верований на существование.
- Готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

Социокультурная компетенция – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и её культуру.

Формирование социокультурных знаний и умений означает

- расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля;
- углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной;
- расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

На уроках английского языка социокультурная компетенция формируется путем знакомства учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и с реалиями англоговорящих стран: обычаи, правила, нормы, социальные условности и стереотипы, ритуалы, страноведческие знания.

Социокультурная компетенция предполагает знание о том, что язык может быть

- средством передачи культурного опыта страны;
- отражением исторических изменений;
- знанием норм речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации.

Она подразумевает умение обнаружить национально-маркированную лексику в текстах разных стилей и понимать их значение.

Согласно словарю методических терминов, социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом. Содержание социокультурной компетенции представлено в виде 4 составляющих:

- социокультурные знания;
- опыт общения (стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры);
- личностное отношение к фактам иноязычной культуры;
- владение способами применения языка (адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения).

Само собой разумеется, что исторические изменения в стране, особенности культуры, различия традиций и обычаев обычно оказываются камнем преткновения при общении людей разной национальности. Особая сложность заключается не просто в различии некоторых реалий, а в отношении к ним представителей разных культур, так как эти предметы и явления живут и развиваются в разных мирах. За языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений.

Мнение о том, что знание специфики страны изучаемого языка очень важно, заставило задуматься о лингвострановедческом подходе к обучению английского языка. Дело в том, что страноведческая информация, представленная на уроках, активизирует познавательный интерес учащихся, благоприятно влияет на развитии их коммуникативных навыков, мотивирует на дальнейшее изучение языка и позволяет решить ряд воспитательных задач.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культурноносны», то есть имеют страноведческий план. Поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком. За счет обогащения и развития кругозора учащегося с помощью страноведческой информации, изучающий английский язык будет способен включиться в интегративные процессы, происходящие в мире.

Социокультурная компетенция играет одну из важнейших ролей в современном образовании.

Данный вид компетенции подразумевает преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, воспитание толерантности к представителям другого языка и других культур. Коммуникативная функция языка заключается в обеспечении межкультурного общения, но иногда участники коммуникации не способны понять друг друга, несмотря на тот факт, что используют одни и те же языковые структуры. Это объясняется тем, что средства языка, которые выбирают коммуниканты, построены на основе разных социокультурных структур.

Починок Т. В. предположила, что достижение взаимопонимания в межкультурном общении может быть достигнуто путем создания общего коммуникативно-прагматического пространства.

Одним из ключевых моментов социокультурной компетенции является готовность сравнивать страны и их историческое развитие, культурный уровень и особенности людей, населяющих конкретную территорию. Также очень важно объяснить учащимся, насколько важно уважать другие культуры, обычаи, устои и проявлять толерантность к представителям любой нации.

Социокультурная компетенция -

это языковые знания,
адекватно используемые в
межкультурной коммуникации.

В. В. Сафонова

“Взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего иностранный язык средствами этого языка”.

И.Л.Бим
Б.А.Лапидус

Социокультурный компонент в содержании обучения сводился главным образом к речевым формулам и национальной специфике представляемых материалов.

Западные модели КК

Социокультурный компонент - вспомогательный социолингвистической компетенции.

Быть достойным представителем своей страны и ее культуры и проявлять готовность в предвосхищении трудностей со стороны слушателей тоже крайне важно. И в то же самое время необходимо уметь защищать свою точку зрения и найти нужные аргументы, уважать соотечественников, но не зависеть от их мнения.

Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка сложно переоценить.

Принимая во внимание тот факт, что социокультурная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, на современном этапе развития методики преподавания английского языка формирование социокультурных знаний и умений является одной из целей образования, можно заявить, что овладение английским языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может быть полноценным.

В условиях современного мира слова «глобализация» и «интернационализация» составляют особую актуальность проблемы развития социокультурного компонента в обучении иностранным языкам. Какими же средствами следует развивать социокультурную компетенцию у изучающего иностранный язык вне языковой среды?

Когда-то одним из таких средств были *аудиотексты*, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Затем появились *видеоматериалы*, популярные и сейчас, поскольку являются своего рода культурными портретами страны.

Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Этим виртуальным пространством является Интернет, наряду с другими компьютерными технологиями. Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является *пребывание в стране изучаемого языка*.

Учителя иностранного языка, побывавшие в стране, являются своего рода «наглядным пособием» для учеников, поскольку они «впитали» в себя дух того общества.

Компенсаторная компетенция – умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. Она развивается такими средствами как: *учебник; Интернет; пребывание в стране изучаемого языка*.

Учебно-познавательная компетенция – общие и специальные учебные умения, способы и приемы самостоятельного изучения языков и культур, с использованием новых информационных технологий. К средствам, развивающим учебно-познавательную компетенцию, относят следующие: *разнообразные словари (англо-русские, русско-английские, толковые)*, где ученик найдет объяснения слов, сочетания их с другими словами, примеры употребления.

Это поможет для выполнения упражнений и удовлетворения любознательности учащихся, проявляющих повышенный интерес к языку: *учебник; книга для чтения; учебные пособия; компьютерные программы и Интернет*. Безусловно, только взаимосвязанное нормирование всех составляющих коммуникативной компетенции при обучении обеспечит развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности в процессе овладения языковыми, лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками. В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и значительное воспитательное значение.

В современных условиях – это понимание учащимися роли изучения языков международного общения в современном поликультурном мире, ценности родного языка как элемента национальной культуры; осознание важности английского языка как средства познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; воспитание толерантности по отношению к другим языкам и культуре.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения.

Формирование данной компетенции проводится в контексте диалога культур, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению их толерантного отношения к инокультуре. В современной науке термин «социокультурная» часто заменяется термином «межкультурная».

Иными словами, межкультурная компетенция – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

- *Социальная компетенция* – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также способность поставить себя на место другого и справиться с возникающими проблемными ситуациями.

- *Стратегическая компетенция* – способность использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов во владении навыками и умениями пользования языком – это те стратегии, к которым человек прибегает в случае, если коммуникация не состоялась.

Стратегическая компетенция рассматривает способности и качества, включающие лингвострановедческую и социологическую наблюдательность и общительность.

Последняя представляет собой целый комплекс свойств: речевая контактность, речевая тактичность, коммуникативная гибкость и вариативность речевого и соматического поведения.

На практике чаще всего реализуются только некоторые из компонентов системного, целостного понятия «коммуникативная компетентность» – лингвистическая и социолингвистическая.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же – средство формирования и формулирования мысли. Формирование социокультурной компетенции учащихся опирается на технологию личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты данной системы (образовательные и воспитательные цели, содержание обучения, методы и приёмы, технология обучения) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие учителя и учащихся, ученика и средств обучения), способствуя созданию благоприятной для школьника обучающей и воспитывающей среды.

Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурную составляющую иноязычной коммуникативной компетенции. Речь идёт о включении реальной иноязычной среды (носителей языка) в образовательную среду при обучении иностранным языкам.

При личностно-ориентированном подходе и выборе соответствующих технологий обучения создаются особые отношения между учениками и учителями, формируются многообразные обучающие и воспитывающие среда часто с выходом за пределы урока и школы (очно-заочные школы, переписка с зарубежными сверстниками).

На эффективность формирования социокультурной компетенции существенное влияние оказывает личность учителя, его индивидуальный стиль, опыт, умение строить отношения в классе и за его пределами. Если говорить о социокультурной компетенции учителя, то речь пойдёт, о его способности взаимодействовать с представителями иноязычной культуры.

Также его способности умело взаимодействовать со своими учениками, которых зачастую можно считать представителями иной культуры со своим мироощущением.

Учитель в этой системе выступает как организатор обучения, партнёр по общению, воспитатель, фасилитатор. Именно языковая среда – основное средство и условие обучения

Создание языковой парасреды насыщает образовательное пространство аутентичными пособиями, аудиовизуальными материалами. Создание языковой парасреды в реальном образовательном процессе выступает как решающее условие для формирования социокультурной компетенции учащихся. Это система, все звенья которой взаимосвязаны и взаимодействуют.

Все её компоненты работают на формирование социокультурной компетенции.

Интеграция приводит к тому, что формируется широкая и разнообразная творческая образовательная среда. У обучающихся с помощью её запускаются внутренние механизмы развития личности. Созданы благоприятные условия для успешного формирования социокультурной компетенции. Современная методика преподавания иностранных языков ориентируется на коммуникативный подход. Согласно С.Г. Тер-Минасовой изучение языка происходит в неразрывном единстве с миром и культурой изучаемого языка.

Благодаря такому подходу ученики погружаются в культурно-исторические особенности, национальные реалии, традиции народа, говорящего на этом языке.

Изучая иностранный язык, ученики получают знания, показывающие функции языка в естественной среде, поведение носителей языка в разных коммуникативных актах, связанные с народными обычаями, традициями, поверьями, социальной структурой общества.

Соприкосновение с ментальностью и образом жизни других народов дает представление о многообразии мира, воспитывает открытость, терпимость и готовность к диалогу, способствует более глубокому пониманию собственной культуры.

Использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Важным для формирования лингвосоциокультурной компетенции является корректное использование фразеологизмов, идиом, пословиц, не просто передающих обычную информацию, но оказывающих воздействие на чувства и воображение коммуниканта.

Постоянное использование лингвострановедческих знаний позволит учащимся адекватно воспринимать участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Для того чтобы учебные занятия способствовали формированию любознательности, развитию воображения, фантазии и интуиции, на уроках нужно создавать атмосферу интеллектуального поединка и эмоционального «взаимозаражения», влияющего на качество занятий и их результативность.

Необходимыми для формирования коммуникативной и лингвосоциокультурной компетентностей являются материалы, связанные с историческими, экономическими, социальными фактами страны, язык, которой изучается. Значимость материалов такой направленности очень высока именно в возрасте, когда происходит активное становление личности, формируется мировоззрение, вырабатывается социальная позиция.

Освоение культуры начинается с осознания ценностей и норм, их интериоризации и проявления в культурно-специфических особенностях поведения.

Как отмечает С. Сторти, «человек осваивает не культуру, а поведение».

Невозможно увидеть саму культуру, ее проявления видны лишь в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле. Формирование лингвосоциокультурной компетенции представляет собой ознакомление с взаимодействиями образцов поведения, целью которого является обмен смыслами на основе культурных и языковых кодов.

Активная речевая лингвосоциокультурная деятельность учеников успешно развивается в условиях организации ролевых и деловых игр, межкультурных тренингов, проектных работ, страноведческих диспутов, теледебатов, общения через Интернет.

Достижение уровня сформированности лингвосоциокультурной компетенции сопровождается развитием у учащихся очень значимых социокультурных умений.

Использование лингвострановедческого компонента для обучения языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитие образного мышления, формированию образно-художественной памяти, осознанному овладению языком как средством общения.

Лингвосоциокультурный компонент способствует тому, чтобы речь учащихся была правильной как в плане выражения, но и содержания. Данный компонент включает в себя определенные знания (языковые, культурологические), навыки и умения (речевого и неречевого поведения).

При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет лингвометодическую ценность.

Это способно содействовать «...не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка». Лингвистической особенностью формирования лингвострановедческой компетенции является отбор однородного языкового материала, отражающего культуру страны, изучаемого языка, также – это безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения. Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание этих реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Постоянным признаком принадлежности слова к лингвосоциокультурному материалу остается наличие национально-культурного компонента.

Реалии – названия, присущие определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, имен национальных героев, мифологических существ.

Изучая английский язык, формируется культура мира в сознании человека. Учащиеся изучают и сравнивают языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов.

Изучая английские пословицы, сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных языках. Обязательно обращается внимание на такие моменты, что народная мудрость, выраженная в пословицах интернациональна. Знание пословиц играет большую роль, как в изучении родного языка, так и в изучении иностранного языка.

На уроках во время проигрывания ситуаций общения мои ученики учатся ориентироваться в лингвосоциокультурных аспектах жизнедеятельности людей в стране изучаемого языка.

В языковом общении, чтобы не потерпеть неудачу, для говорящего совершенно необходимо владеть всем комплексом коммуникативного поведения, знать нормы и традиции общения народа, той или иной лингвокультурной общности.

Тема о национальных стереотипах на уроках иностранного языка всегда актуальна и важна. Понятие стереотипа нации включает в себя весь комплекс черт, характерных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета. В речевых стереотипах находят отражение привычки, вкусы, представления, предубеждения, особенности национальной среды.

Важно помнить, что в успешности межкультурного диалога сегодня заинтересованы все и поэтому здесь недопустимо не знать или игнорировать эти стереотипы.

Познание культуры англоязычных стран является не самоцелью, а только поводом для более глубокого понимания и осмысления своей культуры.

Целенаправленное формирование иноязычной лингвосоциокультурной компетенции играет важную роль в развитии его личности, гуманистической направленности, в общем процессе обучения, отвечающего требованиям демократического общества.

Отраженные в структуре иноязычной лингвосоциокультурной компетенции личностные качества педагога, проецируемые на педагогическое общение, способствуют проявлению тактичности, толерантности, позитивного отношения к ученику, уважения его уникальности, способности управлять своим эмоциональным состоянием, понимания психологического состояния собеседника, сопереживания ему. Социокультурная компетенция – определенная степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором реализуется язык. Сегодня целью обучения является общение на иностранном языке, подразумевается не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур. С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно большее внимание стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях.

Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный по отношению к социолингвистической компетенции.

Приводится тезис о том, что знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Говоря о важности и необходимости повышения уровня социокультурной компетенции, нельзя принижать значение и потенциал стратегической компетенции, когда информационные пробелы могут быть преодолены путем переспрашивания, уточнений, объяснений. Знание культуры придает уверенность всем владеющим иностранным языком, дает возможность обучающимся осуществить выбор соответствующих ситуации общения языковых средств в действии.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. *Дискурсивная компетенция* понимается, как способность понимать и достигать связности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях.

Термин «*дискурсивная компетенция*» употребляется вместе с понятием «*стратегическая компетенция*». Стратегическая компетенция – это способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения в знании кода пользователя; ее содержание:

- определение темы;
- направленность выступления;
- логические приемы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- способы связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, повторов, анафор, выражающих субъективное отношение;
- выбор языковых средств создания эмоциональности и оценки речи.

Сущность стратегической и дискурсивной компетенций заключается в умении построить общение, добиваясь поставленной цели, знаний и владения различными приемами получения и передачи информации, как в устном, так и в письменном общении, компенсаторными умениями.

Социальная компетенция – желание и умение взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справляться с ситуациями, складывающимися в обществе. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности к точке зрения, отличной от собственной. Все виды коммуникативной компетенции взаимосвязаны и взаимозависимы. Коммуникативная компетенция предполагает способность и возможность студента-лингвиста вести речевую деятельность, в основе которой лежат автоматизированные умения и навыки, характеризующиеся устойчивостью, стабильностью и гибкостью.

Особое значение уделяется именно социокультурному компоненту коммуникативной компетенции. На наш взгляд, это связано с тем, что в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми только лингвистические знания не приносят успеха в коммуникации. Знание норм поведения, ценностей, правил общения и других социо- и культурно обусловленных реалий необходимо для выбора верного речевого регистра.

Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями изучаемого языка и культуры.

Смена парадигмы в теории обучения иностранному языку требует пересмотра понятия социокультурного компонента, или, как его иногда трактуют, «социокультурной компетенции», который традиционно понимается как конститут коммуникативной языковой компетенции.

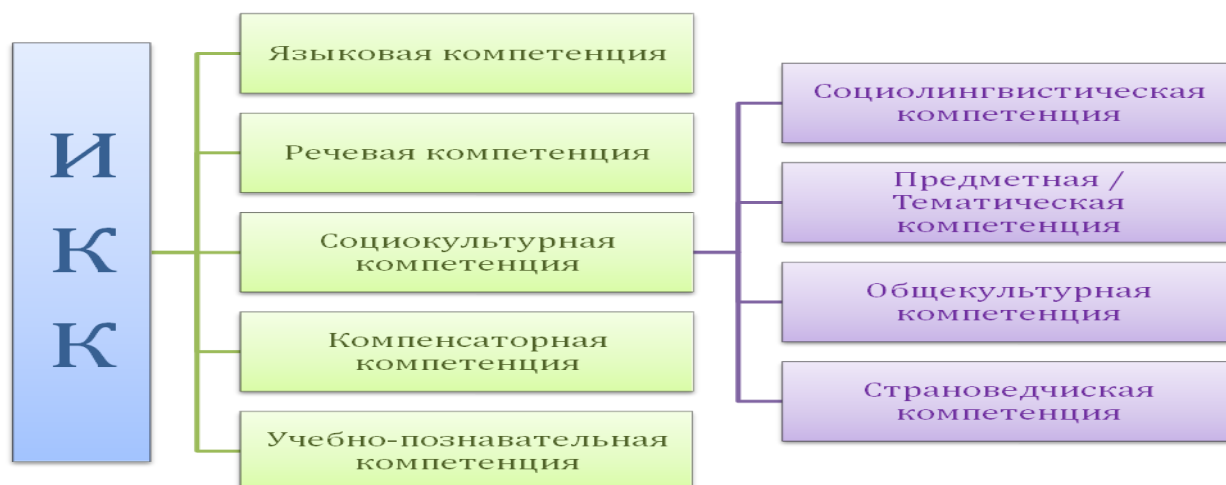
Многие отечественные и зарубежные авторы высказываются в пользу замены термина «социокультурная компетенция» понятием «межкультурная компетенция».

В одних документах Совета Европы (Threshold Level/Vantage/Common European Framework) социокультурная компетенция рассматривается как часть коммуникативной компетенции.

В других документах она выделяется в самостоятельную компетенцию наряду с информационной, социально-политической, коммуникативной и готовностью к образованию в течение всей жизни в качестве базовой компетенции, обеспечивающей любому выпускнику возможность адаптации и самореализации в современном поликультурном мире.

Английский ученый Д. Хаймс говорит о том, что термин «межкультурная коммуникация» более адекватно отражает процессы, происходящие при использовании неродного языка.

Автор подчеркивает, что язык – это не только лингвистический код, в его строе и правилах употребления отражены культурные ценности, без освоения которых успешное общение на иностранном языке невозможно, как оно невозможно без знания самого кода.



Структура иноязычной коммуникативной компетенции

Показательно то, что при международном общении сбои в коммуникации чаще всего происходят не столько из-за грамматических ошибок, сколько из-за того, что представители разных культур используют английский язык, опираясь на собственные культурные нормы.

Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, – способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции – это интегративная цель на всех этапах обучения иностранным языкам.

Несмотря на различные подходы к определению и пониманию, коммуникативная компетенция имеет вполне четкую структуру, основными составляющими которой являются компетенции с разных точек зрения ее характеризующие и дающие в совокупности общую, достаточно полную характеристику понятия «иноязычная коммуникативная компетенция».

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную многокомпонентную структуру.

Причинами неопределенности толкований иноязычной коммуникативной компетенции можно назвать: многоаспектность рассматриваемой категории; особенности перевода данного термина: в отечественном научном сознании английское понятие «communicative competence» обозначается как «коммуникативная компетенция» и как «коммуникативная компетентность».

Нечеткость границ термина приводит к наличию многочисленных дефиниций: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность, вербальная коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения. Исследования последних лет также подтвердили многокомпонентность иноязычной коммуникативной компетенции, несмотря на различные точки зрения по поводу ее структурных компонентов и их взаимодействия. В контексте «общеευропейских компетенций владения иностранным языком» в иноязычной коммуникативной компетенции зарубежные исследователи выделяют от трех до шести базовых компонентов.

Ян Ван Эк выделяет компоненты: *лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный*.

Четыре компонента описывает Дж.Савиньон: *грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии*.

В.В.Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

- языковую (грамматическую, лингвистическую);
- речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную);
- социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции.

Данные компоненты полно отражают содержание иноязычной коммуникативной компетенции и соответствуют целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Эффективность и результативность работы по формированию иноязычной компетенции будущего специалиста определяется уровнем сформированности перечисленных компонентов.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста должен учитывать специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе и основывается на следующих педагогических условиях:

- определения содержания коммуникативной компетенции;
- поэтапности формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- погружения в иноязычную среду посредством проведения конференций, ролевых и деловых игр, чтением оригинальной литературы.

В условиях развития международных отношений, потребности в межнациональных контактах и партнерстве в науке и на производстве повышается значимость иноязычной коммуникативной компетенции специалиста. Современная экономическая и политическая, социокультурная ситуация требует от него знания минимум одного иностранного языка.

Следовательно, неотъемлемой частью высшего профессионального образования является развитие и совершенствование вторичной языковой личности студента наряду с формированием его профессиональной компетентности по основному профилю деятельности.

Участник межкультурной коммуникации должен иметь высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции.

Ее своеобразие заключается в особых способах усвоения материала и специфике задействованных психологических механизмов (степени осознаваемости речевых действий, состояний неопределенности и тревожности). Иноязычная коммуникативная компетенция – определенный уровень владения техникой общения, усвоение соответствующих норм, стереотипов поведения, результат научения. Она неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает несколько компонентов – базовых иноязычных компетенций, с определенными наборами знаний, навыков и умений.

Некоторые исследователи (Н.Б. Ишханян) рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого поведения в зависимости от целей и содержания общения, организовывать это общение с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок – владение стратегией и тактикой общения. Формирование компетенции неразрывно связано с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает несколько компонентов – базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенными наборами знаний, навыков и умений.

Компетенция для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения.

Термин «*иноязычная коммуникативная компетенция*» претерпевает переосмысление по мере того, как изменяется социальная действительность, уточняются цели обучения иностранному языку в обществе. Многие исследователи связывают иноязычную коммуникативную компетенцию со способностью личности к изучению иностранного языка и к общению на нем с представителями других культур. Компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях, интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях, которую индивид развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности направлено на освоение обучающимися следующих аспектов взаимодействия:

- *коммуникативными жанрами*, являющимися профессионально определяющими; каждый жанр имеет свою специфику и композиционное строение согласно цели коммуникации; разнообразие жанровых форм определяется коммуникативными задачами и целями общения;
- *умением употреблять термины в деловом контексте*;
- *этикетными речевыми формулами в рамках деловых контактов*, являющихся неотъемлемой частью профессионального речевого общения;
- *основами риторических знаний и умений*;
- *правилами учета экстралингвистических факторов*, служащие важным параметром оценки коммуникативной ситуации и планирования коммуникативных действий; к ним относятся обстоятельства общения, личностные качества специалиста;
- *закономерностями определения статусно-ролевых характеристик* (психологическая компетентность). Успех коммуникации зависит от того, как выбраны форма и стиль общения.



Существует значительная вариативность выделяемого исследователями компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции, в связи со сложностью, многоплановостью процесса общения. Большинство предлагаемых моделей включает следующие компоненты:

I. Языковой (лингвистический) компонент – «способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматических фраз». Это означает владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням:

- фонетическому,
- лексическому,
- словообразовательному,
- морфологическому,
- синтаксическому, и стилистическому.

Учащийся обладает данным компонентом, если имеет представление о системе языка и может пользоваться ею на практике.

С точки зрения Н. Хомского, языковой компонент иноязычной коммуникативной компетенции означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в лингвистическом плане предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения.

Вишняков С.А. определяет языковой компонент как «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в значении, употребляемом носителями языка в изолированной позиции».

II. Социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции включает знание социокультурного контекста, в котором используется язык, влияния данного окружения на выбор языковых форм. Социокультурный компонент означает владение сведениями этнокультурного и социального характера и их учет при выборе и использовании языковых средств; способность пользоваться ресурсами тех элементов социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаев, правил, норм.

Наличие знаний о русской культуре и культуре носителей изучаемого языка, сходства и различия здесь, а также умение применить эти знания в реальных ситуациях межкультурного общения являются важной частью межкультурной компетенции.

III. Рефлексивный компонент образует следующие аспекты:

- Самостоятельная организация учебной деятельности (постановка цели, планирование, определение оптимального соотношения цели и средств и др.). Владение навыками контроля и оценивания своей деятельности, умение предвидеть ее возможные последствия.
- Поиск и устранение причин возникших трудностей. Анализ своих учебных достижений, поведения, черт личности, физического и эмоционального состояния.
- Осознанное определение сферы своих интересов и возможностей. Соблюдение норм поведения в социуме, правил здорового образа жизни.
- Владение умениями совместной деятельности: согласование и координация деятельности с другими ее участниками; объективное оценивание собственного вклада в решение задач коллектива; учет особенностей различных видов ролевого поведения («лидер», «подчиненный»).
- Оценивание своей деятельности с точки зрения нравственных, правовых норм, эстетических ценностей. Использование этих прав осуществляется наряду с выполнением обязанностей члена общества и учебного коллектива. В некоторых лингвопедагогических исследованиях выделяют следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

Социолингвистический компонент, представляющий собой способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией: ее места, отношений между коммуникантами, коммуникативного намерения.

Социолингвистический компонент иноязычной коммуникативной компетенции означает умение использовать единицы иностранного языка в адекватных ситуациях общения, умение грамотно и корректно использовать освоенный лексический, грамматический, фонетический материал в процессе изучения иностранного языка, в устной и письменной формах.

Социальный компонент иноязычной коммуникативной компетенции – способность и готовность к общению, желание и умение вступать в контакт с другими людьми.

Обусловливающими факторами здесь выступают потребности, мотивы, определенное отношение к партнерам по коммуникации, а также самооценка. Стремление к коммуникации требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Прагматический компонент – владение всем комплексом коммуникативного поведения как совокупностью норм и традиций общения в той или иной лингвокультурной общности.

Аутолингводидактический компонент – самостоятельное и непрерывное совершенствование языкового мастерства, рефлексия собственной речи.

Дискурсивный компонент – способность понять партнера и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях; трактуется, как способность порождать дискурс – использовать и интерпретировать формы и значения слов для создания текстов, владение навыками организации лингвистического материала средствами когезии.

Индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями.

Стратегический компонент иноязычной коммуникативной компетенции – «способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода пользователем». Имеется в виду использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического кода, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

Стратегический компонент означает способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения на иностранном языке.

На сегодняшний день необходимость формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции подтверждена многочисленными исследованиями (В.А. Звягинцев, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба) и нормативными документами (материалы Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», государственный стандарт).

В процессе профессиональной деятельности у специалистов различных отраслей знаний может возникнуть настоятельная потребность в установлении деловых контактов с коллегами из других стран. Это позволит им выйти на новый профессиональный уровень, развить свои идеи на основе мирового опыта, представить свои идеи на зарубежном рынке.

Анализ различных точек зрения на иноязычную коммуникативную компетенцию показал, что в данном случае имеется в виду «способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, опирающихся на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков – таких как

- владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи;
- грамматические знания, умения, навыки;
- лексические знания, умения (с учетом социокультурного лексического минимума);
- орфографические знания, умения, навыки;
- произносительные умения и распознавание речи на слух;
- умение добиться взаимопонимания.

Дискурсивная (дискурсивная) компетенция трактуется, как способность порождать дискурс, – использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в связный текст.

Обладание стратегической (компенсаторной) компетенцией предполагает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического кода, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации. В настоящее время возрастает роль дискурсивной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

С установлением дискурсивного подхода к анализу языковых явлений с конца 1980-х годов осуществился переход от уровня предложения к уровню текста. Текст является основной единицей обучения иностранному языку. Однако, с точки зрения современной теории коммуникации, этого недостаточно, поскольку текст – лишь средство достижения коммуникативных целей.

В качестве одного из средств достижения этой цели предлагается организация дискурса на занятиях. В коммуникативную компетенцию включается компетенция **дискурса**.

Под дискурсом понимается актуализированный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социально-культурными, психологическими и другими факторами.

Это текст, погруженный в жизнь. Компетенция дискурса проявляется не в интерпретации изолированного предложения, а в умении связывать ряд отдельных высказываний в единое наполненное содержанием целое. Успех общения зависит от знаний, которыми обмениваются пишущий/говорящий и читающий/слушающий, – знаний о реальном мире, знаний лингвистического кода, структуры дискурса, социальной среды. Трактовка дидактами дискурса как свободного симметричного взаимодействия на основе равенства восходит к философскому пониманию данной категории.

Ю. Хабермас вводит это понятие в критическую теорию общества для более точного определения теории консенсуса истины, связывает его с понятием «коммуникативное действие». Он отмечает, что в дискурсах допустимы лишь языковые высказывания.

Поступки и настроения, хотя и сопровождают его, не являются его составными частями.

Такие внеязыковые характеристики дискурса, как место и время его проведения, социальный состав и психологические особенности его участников, по мнению автора, не имеют никакого отношения к достижению его главной цели – взаимопонимания и согласия.

В противоположность неподготовленному заранее дискурсу коммуникативная деятельность осуществляется в нормативно защищенных языковых играх, когда высказывания строятся и связываются друг с другом по определенным правилам. Она находится в контексте внеречевых проявлений и служит осуществлению обмена информацией. Важным является то, что дискурс содержит в себе возможность свободного общения и способствует снятию отчуждения в самой главной сфере человеческой жизни – межличностном общении.

Дискурс осуществляется в идеальной для равноправных участников ситуации, когда коммуникация не будет нарушена ни при помощи внешних влияний, ни посредством нажима.

Если рассматривать дискурс с философской точки зрения, то можно увидеть в нем продукт речемыслительной деятельности (устный /письменный, (не)вербальный, звуковой /для зрительного восприятия), предназначенный для реализации определенной коммуникативной задачи.

Подобно древним людям, создававшим наскальные рисунки, современный человек производит бесконечное множество дискурсов (от граффити на заборе, СМС-сообщений, речей до произведений искусств), чтобы донести собственные смыслы до сознания людей.

Произведение является текстом до тех пор, пока оно не начало выполнять свою коммуникативную функцию, – когда текст «оживает», превращается в дискурс.

В лингвистике понятие «дискурс» определяется через понятие «текст» (Ван Дейк), при этом текст часто рассматривается как часть дискурса или его базовая единица. Дискурс всегда является текстом, но не наоборот. Дискурс – это «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы».

Речь идет в данном случае об общем дискурсе.

Общий дискурс может быть подразделен по тематическо-ситуационному принципу на частные дискурсы, основанные на одной теме-ситуации. В свою очередь частный дискурс состоит из конкретных дискурсов, которые представляют собой нечто говоримое на общую заданную тему в конкретный промежуток времени. В нем как результате речевой деятельности носителей языка выделяются его составляющие – тексты.

Научный дискурс характеризуется выраженной высокой степенью интертекстуальности, и поэтому необходима опора на прецедентные тексты и их концепты.

В социолингвистике В.И. Карасиком, выделяется два основных типа дискурса: персональный и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность, во втором случае – как представитель определенного социального института.

«Персональный дискурс существует в двух основных видах: бытовое и бытийное общение». В наше время всеобъемлющее влияние массовой информации на сферу общения людей приводит к унифицированию жанров дискурса, обыденного и институционального общения.

При этом В.И. Карасик ведет речь о появлении «транспонированных разновидностях дискурса». Институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. В современном коммуникативном пространстве применяются следующие виды институционального дискурса:

- | | | |
|--------------------|------------------|--------------------------|
| ▪ политический | ▪ педагогический | ▪ рекламный |
| ▪ дипломатический | ▪ религиозный | ▪ спортивный |
| ▪ административный | ▪ мистический | ▪ научный |
| ▪ юридический | ▪ медицинский | ▪ сценический |
| ▪ военный | ▪ деловой | ▪ массовоинформационный. |

Лингвистический анализ дискурса способствовал успешной социальной коммуникации.

С точки зрения антропологической лингвистики и этнографии коммуникации, дискурс рассматривается обычно как социальный феномен. Теории и находки в этих областях знаний помогают людям осознать и овладеть социальным дискурсом; регулировать связи между дискурсом, культурой, обществом, так как только так люди могут успешно работать, обмениваться идеями, вступать в личные взаимоотношения.

Дискурс понимается как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знание о культуре собеседника, установки, цели адресата).

Дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, выраженной уместными в данной ситуации языковыми средствами.

Дискурс, как языковая форма коммуникативного содержания, адресованная собеседнику, слушателю, объединяет в себе «что сказать» и «как сказать».

По этой причине он рассматривается как важнейшая составляющая процесса коммуникации между людьми, и значит, в обучении общению необходимо использовать дискурсивный анализ как средство коммуникативного развития обучаемых.

В отличие от текста, в дискурсе актуализируются невербальные средства общения, правила речевого этикета. Недаром Н.Д. Арутюнова замечает, что дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». Структура текста и дискурса определяется коммуникативной ситуацией.

М.Л. Макаровым дискурс понимается, как слитые в целостную структуру текст и ситуация, в то же время текст определяется как дискурс, из которого исключена ситуация.

Дискурс характеризует функциональность, процессуальность, динамичность, актуальность.

Основными параметрами текста, выступают: структурность, ориентация на продукт, статичность, виртуальность. Важной чертой современного мира является то, что информационно-коммуникативное пространство представляет собой сумму самых разнообразных знаний, как о самом мире, так и о фактах и событиях, продуцируемых человеком.

Базовым каналом передачи этих знаний является речевой поток, состоящий из многообразия текстов. В условиях глобальной коммуникации он становится массовым и приобретает специфические черты, отличающие его от остальных типов общения по своей всеохватности и многоуровневости передаваемой информации.

Именно такой – глобальный тип дискурса, называемый массово-информационным, – и выражает потребности современного общества. Человек должен владеть навыками данного дискурса для соответствия современному обществу и найти свое место в нем.

Существует непосредственная связь между интерпретацией понятия «дискурс» и распределением дискурсов по видам в зависимости от области знания, где трактуется термин.

Несмотря на разницу в определении понятия дискурс, все исследователи признают, что он связан с живой речью и что вне речевого общения не существует дискурса.

Создание дискурса сопряжено с творчеством коммуникантов, и нецелесообразно строить обучение иностранному языку на основе заучивания готовых текстов, порой не свойственных личности обучаемого и совсем не подходящих для данной ситуации общения.

При обучении иноязычному общению следует обращать внимание на свойства дискурса:

- *тематическая связность* – содержание речевого фрагмента (монологического или диалогического) концентрируется вокруг определенной темы;
- *ситуативная обусловленность* – речевые действия актуализируются в конкретной коммуникативной ситуации;
- *динамичность* – видоизменение темы даже в условиях одной коммуникативной ситуации;
- *социальная ориентация* – в речевых фрагментах актуализируются важнейшие категории социальной коммуникации: социальный статус, коммуникативные роли, коммуникативная установка, ценностная ориентация коммуникантов;
- *неоднородная структурированность* – проявляется по многим параметрам функционального и когнитивного аспектов коммуникации благодаря тому, что в дискурсе актуализируются как языковые, так и неязыковые факторы;
- *недискретность* – неопределенность границ дискурса как целостного речевого произведения (дискурс не обладает выраженной целостностью, законченностью).

Дискурсивная компетенция проявляется в том, что участники общения, ориентируясь друг на друга, на общее денотативное пространство, национально-культурные стереотипы, выражают свои интенции, эмоции, отношения, оценки в системе высказываний.

Очевидно, дискурсивная компетенция отражает характер познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности, являясь значимым элементом учебного процесса, влияет на успешность функций речевого общения.

Компетенция такого рода приобретает особое значение в обучении иностранным языкам, характеризующаяся переходом к личностной парадигме в образовании.

В первую очередь это связано с тем, что на достигнутом уровне научных представлений базовым понятием в методике обучения иностранным языкам является понятие языковой личности, которое включает в себя многокомпонентный структурно упорядоченный набор языковых способностей, умение производить и воспринимать речевые сообщения.

В этом смысле дискурсивная компетенция является одним из критериев определения уровня развития языковой личности, так как включает в себя такие качества, как использование средств общения, владение приемами организации текстовой информации, определенную степень овладения жанрово-структурными элементами языка. Поскольку дискурс можно рассматривать как реализацию в речи личностных смыслов, обеспечивающих необходимую мотивацию общения, связанную с личностной потребностью самовыражения, дискурсивная компетенция способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком.

В процессе общения дискурсивная компетенция выступает в виде умения планировать дискурс и управлять им с целью коммуникативного воздействия на собеседника.

Такое умение основано на совокупности способностей и свойств, позволяющих осуществлять исключительно человеческую деятельность: общаться, создавая устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов и воспринимать речь. Дискурсивную компетенцию, направленную на восприятие и порождение дискурсов, можно рассматривать как специфическую форму познавательной деятельности.

Для реализации целей обучения иностранным языкам необходимо осознавать, что дискурсивная компетенция способствует выполнению ряда учебных задач:

- определение соответствия речевой деятельности характеру и типу общей деятельности;
- обеспечение упорядоченности, систематичности, преемственности и логичности процессу формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции; формирование мотивов иноязычного речевого общения в процессе обучения;
- подготовка студента к тому, чтобы использовать иностранный язык в качестве орудия речемыслительной деятельности в будущей профессии.

Дискурсивная компетенция является одним из важнейших компонентов формирующейся коммуникативной способности. Она представляет собой «искомый результат образования в целом, так как целью обучения является подготовка высокопрофессиональных специалистов в различных областях, готовых к международному интеграционному взаимодействию.

Это общение требует применения адекватных стратегий речевого поведения в процессе профессиональной иноязычной коммуникации с учетом определенных форм интеракции между коммуникантами, принадлежащими разным языковым культурам». В теории и практике языкового образования сложился многообразный опыт разработки и использования эффективных подходов, методов, технологий, моделей в обучении иностранным языкам:

- развивающий подход, изученный Р.П. Мильрудом;
- лингвострановедческий, описанный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым;
- социокультурный, исследованный В.В. Сафоновой;
- личностно-деятельностный, разработанный И.А. Зимней;
- теория контекстного обучения А.А. Вербицкого.

На современном этапе развития методической науки важным фактором, определяющим характер системы образования, является социально-экономическая ситуация в стране.

В современном образовательном пространстве многих стран доминирует идея о качественном образовании как важном условии профессионального успеха.

Одним из наиболее эффективных путей достижения этой цели признается компетентностный подход, предполагающий создание новой образовательной модели специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетентностью.

В документах по модернизации образования выделены три приоритетных направления образования: «информатизация образования, обучение иностранным языкам, овладение социально-экономическими знаниями».

Сегодня высшая школа ставит задачу не только существенно обновить содержание обучения иностранным языкам, но и ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов.

При отборе подходов формирования коммуникативной компетенции учитывается соответствие форм и методов учебной работы поставленным целям формирования компетентного специалиста. Компетентностными являются те формы и методы работы, имеющие не только учебное, но и жизненное обоснование, при этом формирование компетенций студентов зависит от их активности. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения разрешать проблемы.

Поэтому технологии для формирования профессиональной компетентности должны носить практико-ориентированный характер, и в результате сформировать способность обучаемого к действию, решению профессиональных задач.

Учет данных аспектов повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе.

В процессе обучения иностранному языку используются компетентностные технологии:

- Метод проектов.
- Развитие критического мышления.
- Метод дебатов.
- Игровая технология (игры, драматизация).
- Проблемные дискуссии.
- Технология интерактивного обучения.
- Сценарно-контекстная технология.
- Технология модульного обучения.

Компетентностный подход ориентируется на цели образования и оперирует такими понятиями как *самоопределение, самоактуализация, социализация, индивидуализация*.

Необходимость использования этого подхода диктует современная действительность, в которой знания, получаемые в высшей школе, устаревают к моменту начала трудовой деятельности выпускников вузов. К положениям этого подхода, определяющим цели образования относятся:

- подготовка выпускников к осознанию ими собственной индивидуальности, своих возможностей и способностей, стремлений их полнее развить и реализовать;
- формирование готовности к овладению типичными видами социальной деятельности, к смене возможных видов деятельности;
- формирование готовности и способности принимать самостоятельные решения, высказывать независимые суждения и при этом участвовать в общем деле, выстраивать отношения с другими участниками совместной деятельности.

В силу того, что компетентностный подход тесно связан с подготовкой студента не только в качестве профессионала, но и как личности и члена социума, по сути, он является гуманитарным подходом. Спецификой компетентностного подхода является формирование у студентов знаний в области гуманитарных ценностей, развитие общего кругозора, креативных способностей, способности к самообразованию и самовоспитанию.

К условиям перехода к новой модели обучения, которые уже созрели в обществе, по мнению А.А. Вербицкого, относятся следующие факторы:

- качество образования не удовлетворяет ожиданиям общества и гражданина;
- накопление инновационного опыта с опорой на психолого-педагогическую теорию;
- в основе инновационной модели обучения лежит психолого-педагогическая теория.

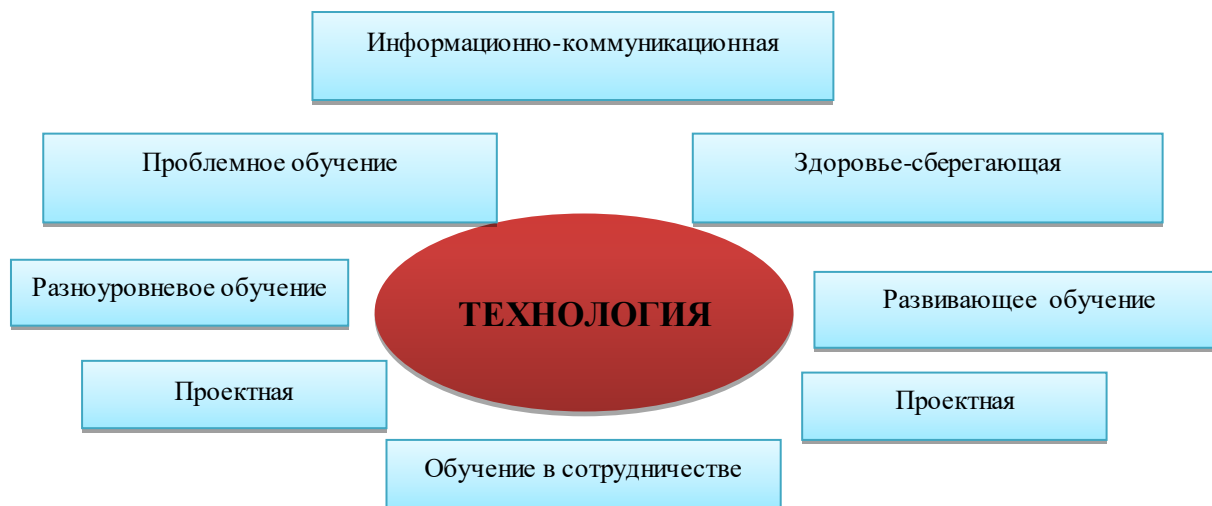
В Европе пришли к выводу о том, что молодому современному человеку для нормальной жизнедеятельности необходимы три вида компетенций:

- ключевые – воспитанность, моральные и нравственные устои, способность жить в социуме;
- профессиональные – учебная и трудовая компетентность;
- социальные – взаимодействие с обществом и другими людьми.

По мнению И.А. Зимней, необходимость использования компетентностного подхода определяется несколькими факторами. К таковым можно отнести общеевропейскую и мировую тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики и смену образовательной парадигмы.

Переход от принципа адаптивности к принципу компетентности означает необходимость изменения подхода (как позиции, точки зрения).

Кроме того, современная концепция образования предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода в процесс обучения. В своем становлении понятие компетентностного подхода в обучении иностранному языку прошло несколько этапов:



✚ первый этап (1960-1970) – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции, создание предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;

✚ второй этап (1970-1990) – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в общении, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/ компетентности»;

✚ третий этап (с 1990) – в документах Совета Европы компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции.

С 2011 года осуществляется переход вузов на двухуровневую систему высшего образования по государственным образовательным стандартам третьего поколения, где определяются требования к компетенциям выпускников основных образовательных программ.

В них подчеркивается, что предъявляемые требования относятся не только к основной специальной подготовке выпускников вузов, но и к дополнительным навыкам, таким как способность к коммуникации, работа в команде, владение иностранным языком, и к другим компетенциям, так называемым *soft skills*.

Понятие «**глобальная компетентность**» означает не только овладение профессией, но умение эффективно общаться, выходить из затруднительных положений, способность к сотрудничеству.

В «Стратегиях модернизации содержания общего образования ...» компетентность также включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Во всех этих и других документах прослеживается прямая корреляция с европейской концепцией формирования компетентностей.

Применительно к иностранным языкам, для современного специалиста важна не столько теоретическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания, навыки и умения в иностранном языке для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности профессионального общения.

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля, а целью вузовского курса обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, необходимой для квалифицированной профессиональной и научной деятельности, для целей самообразования.

Необходимость практической направленности образования означает расширение его содержания личностными составляющими. При этом, компетентность рассматривается как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, предполагающая высокий уровень актуализации компетенций.

Наше государство становится все более открытым, входя на правах партнера в мировое сообщество. Расширяются международные связи.

Иностранный язык реально востребован в деятельности человека. Он становится действительным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Все это повышает статус иностранного языка как учебного предмета.

Е.Р. Поршнева, опираясь на результаты исследований зарубежных специалистов, выделяет профессиональную компетенцию и определяет ее как «стержневую характеристику».

Она заключается в индивидуальной способности мобилизовать организованные в систему сквозные профессионально значимые компетенции и личностные качества, необходимые для эффективного решения профессиональной задачи. При этом психологической основой профессиональной компетенции является готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня».

В целом, в исследованиях, проведенных с начала XXI столетия, иноязычная коммуникативная компетенция предстает в виде совокупности одноуровневых компетенций:

- языковая/ лингвистическая;
- речевая/ социокультурная;
- учебно-познавательная/информационная;
- компенсаторная/ стратегическая;
- интерактивная/ социальная.

Решение вопроса о том, сколько и какие компетенции должны быть включены в программу обучения иностранному языку конкретного вуза, зависит от профиля учебного заведения.

При этом следует учитывать, что «компетенция как способность и готовность к мобилизации декларативных и операционных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, осуществления действий».

Все это обеспечивает ориентировку в профессиональной деятельности и готовность к овладению ею и является составным компонентом компетентности, понимаемой как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, высокий уровень актуализации компетенций, способность эффективно выполнять профессиональную деятельность».

Развивая теорию социолингвистики Н. Хомского, этнолингвист Д. Хаймс вводит термин «коммуникативная компетенция», связывая лингвистическую компетенцию с её социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни.

Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет, как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности.

Как уже было отмечено, Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. В иноязычную коммуникативную компетенцию он включает следующие компетенции:

- лингвистическую (правила языка);
- социально-лингвистическую (правила диалектной речи);
- дискурсивную (правила построения смыслового высказывания);
- стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником).

Анализ исследований показал, что все ученые сходятся во мнении о наличии в структуре иноязычной коммуникативной компетенции: языковая (лингвистическая), социокультурная, социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная и стратегическая субкомпетенции.

По мнению Н. Л. Гончаровой, иноязычная коммуникативная компетенция – определенный уровень владения «техникой» общения, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения. Проанализировав ряд работ, посвященных данной проблеме, выясняется, что до сих пор отсутствует единое определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция».

Нет единого мнения и в определении ее компонентного состава.

Всеми исследователями признается многокомпонентность структуры иноязычной коммуникативной компетенции, хотя их представления о ней могут существенно различаться.

Вместе с тем, как замечает в своем исследовании Е. Н. Гром, первоначально к числу ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции ученые относили языковую (обозначаемую в ряде работ как лингвистическая или грамматическая компетенция) и речевую (именуемую как прагматическая или стратегическая), социокультурную и социолингвистическую компетенции.

Последние десятилетия ознаменовались всеобщим вниманием к проблеме коммуникативной компетенции и выделения её структурных составляющих.

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» рассматривается, как способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия.

Европа – это содружество, основанная на общих культурных и духовных ценностях.

Это содружество, которая имеет наследство общеевропейскую историю последние 2000 годов и культурное наследие Европы, означает открытость культурам и необходимость решать актуальные мировые проблемы: перенаселение, голод, войны, загрязнение окружающей среды.

Система образования должна укрепить осознание единства европейских народов и государств. Молодежь должна понять, что она во многих сферах нашей жизни будет работать на перспективу и принимать решения на европейском уровне.

Исходя из этих задач, образование призвано развивать:

- готовность к пониманию, волю к преодолению предрассудков и способность признавать общие интересы с уважением к европейским разногласиям;
- открытость разным культурам при сохранении собственной культурной самобытности;
- внимание к Европейской правовой ответственности и юрисдикции в рамках прав человека;
- волю к мирному сосуществованию и готовность к компромиссу при условии столкновения различных интересов;
- заботу о экологическое равновесии в Европе и мире;
- готовность к свободе, демократии, правам человека, справедливости, экономической уверенности;
- волю к сохранению мира в Европе и во всем мире.

Европейские страны требуют одинакового уровня координации профессиональной подготовки, что сказывается на образовательной политике.

Традиционные виды образования уже не могут удовлетворить потребности рынка труда, выросли в связи с последними социально-экономическими изменениями.

Все больший спрос на услуги в сфере охраны и защиты окружающей среды, досуга и туризма привел к созданию широкой палитры специальных учебных заведений.

Те, кто только выбирает профессию или хотел бы профессионально переориентироваться, чаще всего выбирают эти сферы для своей будущей деятельности.

Парадигму развития образования в XXI веке определяют информационные и коммуникативные технологии. Все это меняет ритм и стиль общественного и индивидуального жизни человека, которые становятся более интенсивными, индивидуально-ответственными, творческими.

Жизнь требует интеллектуально развитой личности, базовым компонентом духовного мира которой являются фундаментальные знания и способность к самообразованию в контексте все большего количества информации. Понятие «коммуникативная компетенция» строится на понятии «общая (языковая) компетенция» и рассматривается как врожденное знание, позволяющее носителю языка создавать и понимать высказывания – вводить в оборот знания коммуникативных актов – в контексте. Такое знание касается уровня дискурса, где язык действует как открытая система в постоянном взаимодействии со своим окружением. Оно представляет собой пример прагматического знания, частью которого являются синтаксические и семантические знания.

Дать четкое определение коммуникативной компетенции довольно сложно – это значит практически объяснить механизм порождения речевых актов, способствующих речевым событиям, в которых участвует говорящий. Существует немало подходов рассмотрения понятия «коммуникативной компетенции» и ее конститутов.

В «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком» коммуникативная компетенция понимается как «совершенное владение приемами идеальной речевой ситуации».

Ее составляющими считаются:

- *лингвистический конститут*, предполагающий знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки, и умения; знание других характеристик языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и прагматической функции конкретных реализаций.

Применительно к индивидуальной компетенции лингвистический компонент предполагает не только объем и качество знаний (знание смысловозначительной функции звуков, объем и точность словаря), но и их когнитивную организацию и способ хранения (ассоциативную сеть, в которую говорящий помещает определенную лексическую единицу), а также их доступность (припоминание, извлечение из долговременной памяти, использование).

- *Социолингвистический конститут*, подразумевающий социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов) оказывают большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого.

- *Прагматический конститут*, под которым понимаются языковые средства в конкретных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия.

Данный компонент предполагает овладение дискурсом, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на прагматический компонент оказывает социальное взаимодействие и культурная среда.

Иноязычная коммуникативная компетенция – это способность взвешивать набор факторов относительно друг друга с тем, чтобы породить приемлемый речевой акт.

Н.Д. Гальскова выделяет составляющие иноязычной коммуникативной компетенции:

- знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – что составляет лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

- знания, умения и навыки, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, – прагматический компонент коммуникативной компетенции;

- знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума;

- социокультурный компонент коммуникативной компетенции.

Проанализировав содержание двух классификаций, понимаем, что они практически идентичны, за исключением последовательности представленных компонентов.

Д. Хаймс объединял этим понятием грамматическую, социально-лингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенцию, а некоторые другие авторы включали в это понятие также правила этикета общения, обусловленные культурными нормами.

Владение языком предполагает два основных вида компетенции: языковую (общую), исследуемую и описываемую в основном представителями лингвистики.

И коммуникативную, предполагающую выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении, умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы, знания страноведческого характера. Содержание этих двух компонентов с точки зрения современной лингвистики, психолингвистики, теории речевой коммуникации дает более или менее полное представление о том, что значит владеть языком.

Н.И. Гез определяет коммуникативную компетенцию как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения.

А также учитывает коммуникативную целесообразность высказывания. Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой.

Лингвистическая компетенция – это в первую очередь владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом.

Студент должен иметь представление о системе иностранного языка и может пользоваться этим на практике. Способность учащихся конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с нормами, и использованием их в значении, в котором они употребляются носителями языка. Впервые термин «*лингвистическая компетенция*» введен американским лингвистом Н. Хомским в середине XX века. Н. Хомский считал, что лингвистическая компетенция – это способность понимать и воспроизводить неограниченное количество предложений с помощью усвоенных языковых навыков.

Критикуя концепцию Н. Хомского, Д. Хаймс расширил понятие лингвистической компетенции и ввел понятие коммуникативной компетенции.

По мнению С.Ф. Шатилова, лингвистическая компетенция в устной речи – явление многоплановое. Оно включает в себя цель обучения устной речи, его результат и степень качества межличностного общения представителей разноязычных культур.

Основное понятие коммуникативной компетенции – языковые навыки и знания учащегося, которыми он может пользоваться в изменяющихся ситуациях и условиях реального общения.

Содержание же этих двух понятий более четко сформулировал Д. Слобин. Он указал на разницу между, навыками и знаниями, которые человек теоретически способен говорить и понимать, и практической способностью говорения и понимания в реальных ситуациях.

В зарубежной науке изучением лингвистической компетенции занимались многие ученые. С. Муаран, французский исследователь, под лингвистической компетенцией понимала знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы.

Другими словами, учащийся в процессе обучения усваивает единицы фонетики, лексики, грамматики и других разделов иностранного языка и в последующем использует все эти навыки в условиях реального общения. Американский лингвист Л.Ф. Бахман представил более подробную структуру лингвистической компетенции: организационная компетенция (грамматическая и текстуальная); прагматическая компетенции (социолингвистическая).

Голландский ученый Ян Ван Эк рассматривает лингвистическую компетенцию со стороны индивидуальных способностей учащихся в интерпретации правильных высказываний, которые учащийся может использовать в традиционном значении, или в том значении, которое обычно имеют в виду носители языка. Научный деятель так же считает, что лингвистическая компетенция является основой коммуникативной деятельности для любого уровня её сформированности. В отечественной наука в 90-х годов существовала мысль о формировании лингвистической и коммуникативной компетенции.

А.Л. Бердичевский указывал на то, что лингвистическая и лингвосрановедческая компетенции являются компонентами коммуникативной компетенции, – это основа овладения коммуникативной компетенцией. Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности учащегося, развитие мышления, овладение навыками самоанализа, формирование лингвистической рефлексии как процесс осознания своей речевой деятельности.

Немецкий ученый педагог Дистервег считал: «хороший учитель не преподносит истину, а учит её находить». Следовательно, процесс обучения представляет собой воспитание учащихся, а основной задачей учителя в учебном процессе является успех учащихся в успешном самостоятельном решении поставленных задач. На современном этапе развития методологии преподавания иностранного языка, происходит формирование новых подходов к определению целей обучения.

Одной из самых главных целей обучения иностранному языку является формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся.

Лингвистическая компетенция в процессе преподавания английского языка включает в себя овладение формальными знаниями и соответствующими им навыками, также овладение лексикой, грамматикой и фонетикой изучаемого языка. Исходя из основных целей, можно сделать вывод, что акцент преподавания смещается с языка на речь как систему.

Основные цели каждого вида речевой деятельности:

- в говорении – умение грамотно передавать информацию, посредством устной речи;
- в письме – умение фиксировать высказывания, посредством письменной речи;
- в чтении – навыки чтения аутентичных текстов;
- в аудировании – навыки понимания речи, в ситуациях реального разговора.

Цель обучения и его предполагаемый результат при формировании лингвистической компетенции определяются как оптимальное развитие автоматизмов.

При его наличии они реализуются не только в знакомых, но и в новых, ранее не встречавшихся ситуациях устного общения. Лингвистическая компетенция также неоднородна и содержит в себе в качестве компонентов лексическую и грамматическую компетенции.

Лингвистическая компетенция основана на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивно правильном пользовании языковым материалом. Физиологическую основу такого владения, по мнению автора работы, образует речевая динамическая стереотипия, – речевые динамические связи на всех уровнях языка – фонетическом, лексическом, грамматическом – в их единстве. В коммуникативно-ориентированной методике принципиальное значение имеет владение определенной лексикой, связанной с реализацией различных коммуникативных намерений, таких, например, как просьба, запрос информации, согласие, возражение и т.д.

Их реализацию определяют сфера коммуникации и ситуация общения.

Образование XXI века должно быть фундаментальной, базироваться на новейших научных достижениях, интегрированной информации и новейших педагогических технологиях.

Конкурентоспособность будущего специалиста является показателем качества подготовки выпускников высших учебных заведений, где критерием выступает профессиональная компетентность.

Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний и умений, необходимых непосредственно для повышения производительности труда, в сфере жизнедеятельности в целом. Рабочая сила в наше время – реальный товар на рынке труда, где действует принцип конкуренции, и этот товар, чтобы соответствовать спросу, должен быть конкурентоспособным, то есть иметь красивое оформление и хорошую рекламу (или саморекламу). Конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах по принципу «уверенность – залог успеха».

Действительно, главное психологическое условие успешной деятельности в любой сфере – это уверенность в своих силах.

Понятие «**конкурентоспособность** специалиста» имеет степень конструктивности и может быть положено в основу проектирования всей образовательной деятельности. Основными свойствами специалиста следует назвать:

- четкость целей и ценностных ориентиров;
- трудолюбие; независимость;
- творческий подход к делу;
- способность к риску;
- способность быть лидером;
- способность к саморазвитию и профессионального роста;
- стремление к высокому качеству конечного продукта.

Основные элементы модели конкурентоспособности будущего специалиста подчиняются требованиям к его личностным качествам, умений, навыков и способности к деятельности.

Наиболее пригодна сфера для получения навыков и знаний, необходимых для выполнения задач, это сочетание теории и практики во время обучения. Анализ научно-исследовательской и учебно-методической литературы позволяет сделать выводы о трех фазы обучения:

✚ **Базовое обучение.** Соответствует знаниям, полученным на академическом курсе, которые могут быть применены в различных технических специальностях (маркетинг, стратегическое планирование).

✚ **Техническая подготовка** позволяет овладеть умениями и техническими навыками, характерными для любой специальности (способность общаться на иностранном языке, знание компьютера).

✚ **Личностные качества** – воспитание черт характера, предусматривающих отношения, способствующие межличностным отношениям, и приобретающие форму типов поведения.

Базовая подготовка, согласно анализу учебных планов и программ 40 выдающихся университетов Великобритании, содержит следующие показатели: научное знание окружающей среды; понимание законодательных структур; умение применять современные технологии; знания психологии и педагогики; знание правовых вопросов; маркетинговое прогнозирование; знания культурологии; стратегическое планирование; знание базовых гуманитарных дисциплин.

Технические умение или коммуникативные технологии охватывают изучение иностранных языков и овладение компьютерными знаниями и умениями и предусматривают две составляющие: владение компьютером, знание иностранных языков.

Личностные качества рассматривают с таких сторон:

- корректное общительное поведение;
- гражданственность;
- общие показатели на профессиональном уровне;
- функционирование в мультикультурном поле;
- мотивация и инициатива;
- креативное мышление;
- способность к научной работе;
- работа в команде;
- профессиональная направленность;
- гибкость в решении проблемных задач;
- способность работать системно.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов.

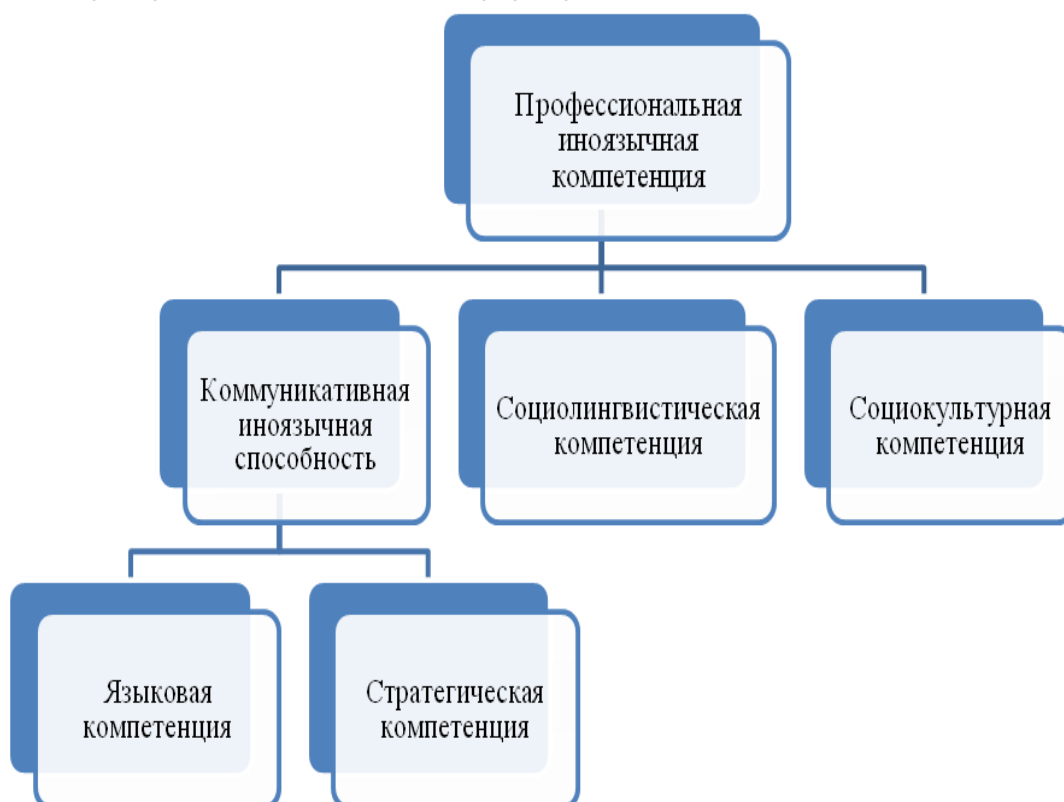
Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность – это способность решать задачи в рамках профессиональной деятельности для достижения определенного результата в условиях контакта с другой реальностью и культурой.

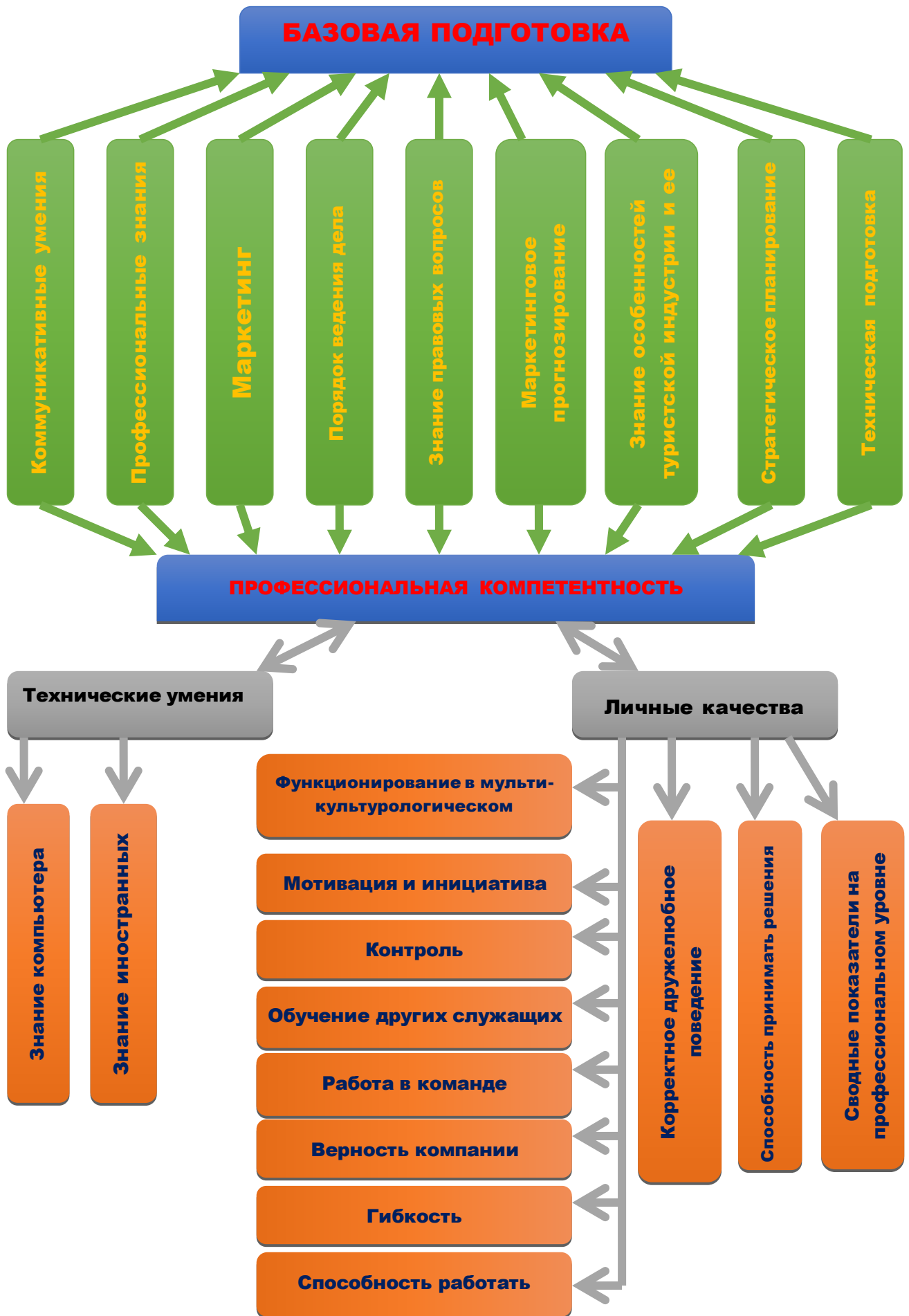
Полноценное изучение иностранного языка в составе комплексного профессионального образования предполагает «формирование личности во всей многомерной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития человека». Процесс освоения иностранного языка влияет на трансформации языкового сознания. Доказано, что люди, владеющие двумя и более языками, отличаются следующими особенностями:

- культурным релятивизмом и толерантностью по отношению к другим культурам;
- более высоким уровнем интеллекта;
- более развитыми когнитивными способностями;
- более развитыми металингвистическими способностями;
- лучшей памятью;
- более развитой способностью решения проблем и др.

Структура профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности достаточно сложна и включает не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), информационный компонент (профессиональная компетенция), но и культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). Именно поэтому формирование иноязычной коммуникативной компетенции приобретает особую актуальность и значимость в образовательном пространстве вуза.

Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения. Среди них: нечеткое определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», ее компонентного состава, особенности ее формирования, определение критериев и показателей ее сформированности.





ГЛАВА IV

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С тех пор, как строители Вавилонской башни заговорили на разных языках, общество стало нуждаться в переводчиках. Толмачи ценились везде. До последнего времени иняз был скорее хобби, чем жестокой реальностью. Знать иностранный язык – значил быть эстетом, принадлежать к определенному кругу или (самый безобидный вариант) – прослыть чудаком.

Но времена меняются. Любой дом, как известно, начинается с архитектурного плана.

Сейчас нас все меньше пугает огромная крепость под названием «Иностранный язык», на вершине которой гордо реет флаг. Этим необходимым планом послужит знание современных методик изучения. Рынок образовательных технологий изобилует предложениями самых разнообразных приемов изучения английского языка, вопрос методики становится все более актуальным, что свидетельствует о повышении культуры потребления интеллектуальной продукции.

Озадаченный абитуриент, студент или бизнесмен застывает перед книжными полками с лингвистической литературой и медиа-пособиями или задумчиво просматривает длинный список рекламных объявлений.

Один из критериев выбора – цена, а вот главный... «Английский за две недели», «Коммуникативная методика преподавания английского языка», «Английский с англичанами в Москве», «Эффективный экспресс-метод», «Английский на уровне подсознания».

Так много нового и неизвестного! А это рождает сомнения в результатах. Можно ли доверять современным технологиям? Или отдать предпочтение хорошо зарекомендовавшим себя «брендам» – таким, как «Бонк», «Eckersley» или «Headway», постепенно переходящим в разряд методической классики?

Очевидным остается тот факт, что в конце XX века произошла «революция» в методах преподавания английского языка. Раньше все приоритеты без остатка отдавались грамматике, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу.

Это принципы «старой школы», которая все же приносила плоды. Владение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту.

Иногда, ради необходимой смены деятельности, – сочинение или диктант, плюс фонетическая муштровка в качестве отдыха. Когда приоритеты отдавались чтению и работе над «топиками», реализовывалась только одна функция языка – информативная.

Неудивительно, что язык хорошо знали единицы: только очень целеустремленные и трудолюбивые люди могли овладеть им на высоком уровне. Зато по степени владения грамматикой они могли смело тягаться с выпускниками Кембриджа!

Правда, за труды получали хорошую компенсацию: профессия преподавателя иностранного языка или переводчика считалась у нас весьма престижной.

Сейчас для достижения такого по-прежнему высокого социального положения тоже требуется немало усердия, упорства и каждодневного труда. Но поистине «революционно» то, что язык стал в той или иной форме доступен большинству. И предложение все больше ориентировано на потребителя.

Зачем секретарю приобретать заведомо ненужные знания о палатализации согласных или актуальном членении английских предложений?

Секретарь-референт или менеджер, имеющий 8-часовую, или, как теперь принято говорить, «монопольную», работу в офисе, ориентирован на развитие совершенно определенных знаний и навыков – на потребление конкретного сегмента рынка образовательных предложений по изучению английского языка.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г. Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения».

Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран».

С формой обучения ситуация тоже заметно упростилась: выезд в офис, занятия один на один с преподавателем, выезд на дом к студенту, группы «выходного дня», для занятых и не очень, для «пионеров» и пенсионеров. Остается решить главный вопрос: каковы содержание курса, его структура и приемы обучения? Кто автор предлагаемого материала, где этот материал разработан и кем апробирован?

Преподавание иностранного языка приобрело прикладной характер, раньше оно было сравнительно отвлеченным и теоретизированным. Еще Аристотель вывел знаменитую триаду преподавательской этики, которая как нельзя лучше соотносится с современными требованиями: логос – качество изложения, пафос – контакт с аудиторией, этос – отношение к окружающим.

Это правило справедливо и для оратора, и актера, и преподавателя иностранного языка, роль которого предполагает и две первые ипостаси.

Функции педагога в образовательном процессе значительно изменились.

Учитель-ментор, учитель-диктатор не способен предоставить учащимся свободу выбора и обеспечить необходимую в постижении столь тонкой материи, как язык, «свободу учения».

Поэтому такой негативный педагогический образ постепенно становится достоянием истории.

На смену ему пришел учитель-наблюдатель, учитель-посредник, учитель-«умиротворитель» и «руководитель».

Хотя личность преподавателя в данном случае отходит на второй план, влияние ее на аудиторию, которая становится более камерной, не уменьшается, а, наоборот, возрастает.

Именно учитель на большинстве современных – отечественных и зарубежных – курсов является организатором группового взаимодействия (идеальным коллективом для изучения иностранного языка в настоящее время считается группа из 10-15 человек, поскольку именно такое количество людей может общаться между собой с максимальным эффектом, интересом).

Прогресс и принципиальные изменения методов изучения языка, несомненно, связаны с новациями в области психологии личности и группы. Сейчас ощущаются заметные изменения в сознании людей и развитие нового мышления: появляется провозглашенная А. Маслоу потребность в самоактуализации и самореализации. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции. Аутентичность общения, взвешенные требования и претензии, взаимовыгодность, уважение свободы других людей – вот набор неписаных правил построения конструктивных отношений в системе «учитель-ученик».

Пятый, но отнюдь не меньший по значению элемент этой системы – выбор. Он появился у студента, который может посещать курс, максимально отвечающий его потребностям.

На занятиях учащийся больше не ограничен в избрании речевых средств и собственном речевом поведении.

Учитель тоже не стеснен в выборе: методов и приемов обучения – от игр и тренингов до синхронного перевода; в организации занятий; в выборе учебников и учебных пособий – от широкого спектра отечественных изданий до продукции Оксфорда, Кембриджа, Лондона, Нью-Йорка и Сиднея. Учитель может подбирать, творить, комбинировать, видоизменять.

Один немецкий философ как-то сказал: «Мое сознание заканчивается там, где заканчивается мой язык». Получается, чем больше языковых знаний, тем шире границы сознания.

Поэтому полиязычие – один из оптимальных путей осуществления лингвистической подготовки специалистов. Именно оно обеспечивает полное и глубокое усвоение знаний, привитие умений и формирование устойчивых навыков в овладении языками в

- сфере коммуникации;
- формировании готовности специалистов к самоопределению;
- профессиональном самообразовании;
- успешной интеграции в мировое образовательное и профессиональное пространство.

Наряду с этим, существует ряд требований к общему процессу образования, включающему и лингвистическую подготовку, нацеленную на результат:

- прозрачность образовательного процесса, что позволяет специалистам самостоятельно формировать образовательную траекторию в соответствии с личностными стремлениями и с учетом личной стартовой подготовки;
- высокий уровень обучения на базе новых педагогических интеллектуальных технологий, адаптированных к особенностям государственных служащих;
- результативность обучения за счет применения различных средств обучения, в том числе компьютерных и иных программ, сети Интернет, современных аудиовизуальных средств;
- принцип возможности реализации обучения на коммерческой основе повышает требования к качеству учебного процесса в целом.

Выбор варианта представления учебной информации зависит от ряда факторов:

- уровня обученности тех, кому адресованы знания;
- материально-технической оснащенности учебного заведения;
- степени обеспеченности учебно-методической литературой;
- развитости умений и навыков когнитивной визуализации преподавателя.

Изложение учебного материала любым способом должно активизировать у обучающегося рефлексивную развертываемую перед ним деятельность. Высокий уровень рефлексии существенно

- повышает степень содержательной и организационной самостоятельности обучающихся;
- способствует росту их обучаемости;
- повышает мотивацию процесса обучения, то есть благоприятствует становлению субъектности обучающегося. Личностно-ориентированные технологии оперируют категориями понимания и взаимопонимания лишь на основе сотрудничества и диалогового общения.

В развивающих дидактических системах субъектность обучающегося рассматривается как производная от обучающих воздействий; организации предметного содержания образования и технологии обучения. Обучение иностранным языкам имеет следующую структуру.

Первый шаг обучаемого связан с определением потребностей в обучении, на удовлетворение которых потом слушатель направляет программу собственной учебной деятельности.

Второй шаг предусматривает осуществление процедуры оценки готовности слушателей к профессионально-речевой коммуникации, с четкой фиксацией коэффициента готовности.

Третий шаг – выполнение так называемого плейсмент-теста и формирование уровневых языковых групп. *Четвертый шаг* – временной регламент, характеризующийся уровнями:

- стратегическим (определяется общий срок обучения, ведется планирование);
- тактическим (определяются возможные рейтинговые сроки перехода от одной ступени обучения к другой при наличии высоких показателей усвоения знаний).

Пятый шаг – менеджмент образовательного процесса, ознакомление с системой управления, контроля и оценки в рамках учебной дисциплины.

Шестой шаг – ознакомление с правилами организации своей деятельности в пределах используемых педагогических технологий. *Седьмой шаг* – самооценка учебных достижений (языковой портфолио). *Восьмой шаг* – итоговый контроль знаний.

Осведомленность организаторов обучения и тех, кто учит, в правилах формулировки учебных целей позволяет избежать хаотичности, фрагментарности в системе подготовки специалистов при обучении профессионально-речевой иноязычной коммуникации.

Основные правила гласят так – учебные цели должны:

- конкретно определять учащийся способен выполнить в конце обучения;
- описывать определенные наглядные действия или результаты;
- ссылаться на конкретные разделы предмета изучения;
- очерчивать приемлемый уровень сформированности лингвистических компетенций;
- определять условия, при которых обучающийся сможет достигнуть ожидаемого результата или продемонстрировать соответствующие навыки и умения.

В современном процессе обучения иностранному языку наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции и разнообразные методики: коммуникативная, проектная, интенсивная, деятельностная и дистанционного обучения.

Методическая компетенция представляет собой адаптированную систему:

- научных знаний;
- умений планировать, отбирать и конструировать учебный материал по предмету;
- способов деятельности;
- умение выбирать и разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию, методику;
- готовность организовать различные формы занятий;
- умение реализовать деятельностный подход к обучению;
- умение организовать учебную работу учащихся с учетом их реальных возможностей;
- готовность к применению инновационных технологий обучения.



Фундаментальная методика

Это действительно самая старая и традиционная методика. Именно так учили лицеисты латынь и греческий, в то время как французский впитывался естественно, вместе со строгими внушениями гувернанток и общения с тапан и рарап. Классический метод, как ни один другой подходит под описание «плана захвата крепости»: шифр фонетики, наглядные изображения синтаксических конструкций, обязательный лексический запас. Студент готов затратить 2-3 года; запастись терпением (учеба начинается с азов); должен вспомнить, чем в родном, «великом и могучем», выражено подлежащие, дополнение, и что это вообще такое – синтаксис.

На фундаментальную методику серьезно опираются в языковых вузах. Переводчик никогда не уверен в своих знаниях иностранного языка, он прекрасно понимает непредсказуемость возникающих речевых ситуаций. Занимаясь по классической методике, студенты не только оперируют самыми разнообразными лексическими пластами, но и учатся смотреть на мир глазами «native speaker» – носителя языка.

Самым, пожалуй, известным представителем классической методики преподавания иностранного языка является Н.А.Бонк. Ее учебники английского языка, написанные совместно с другими авторами, давно стали классикой жанра и выдержали конкуренцию последних лет.

Классическую методику иначе называют фундаментальной: никто не обещает, что будет легко, что не придется заниматься дома и опыт преподавателя спасет от ошибок в произношении и грамматике. Но наградой будет состояние настоящего местного жителя, который знает, как не заблудиться в лабиринте сослагательного наклонения или прошедшего времени.



Классический подход к изучению иностранного языка

В связи с этим несколько трансформировался и классический подход к изучению иностранного языка, но незыблемые принципы «классики» отечественных языковых методик сохранились. Иногда они активно применяются и в школах других методических направлений.

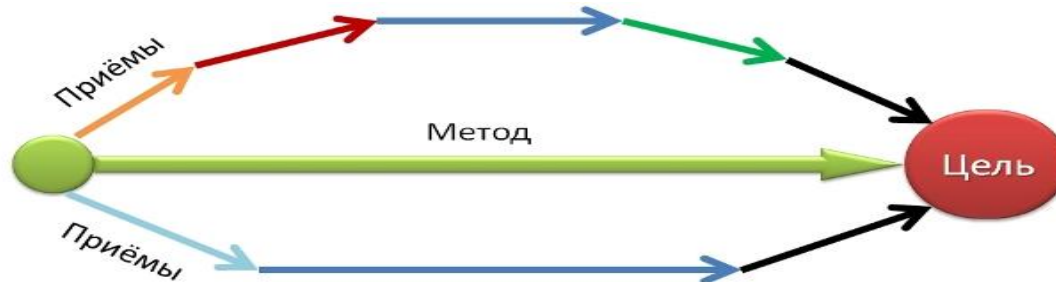
Классический курс ориентирован на учащихся различного возраста и предполагает изучение языка «с нуля». В задачи учителя входят традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующих общению. «Классика» не изменила целей, а вот методы, вследствие нового подхода, уже другие.

В основе классического подхода лежит понимание языка как реального и полноценного средства общения, все языковые компоненты – устную и письменную речь, аудирование – нужно развивать у обучающихся планомерно и гармонично. Классическая методика отчасти превращает язык в самоцель, но это нельзя считать недостатком.

Такой комплексный подход направлен на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь. Методика предполагает занятия с отечественными преподавателями, но такой порядок нельзя считать минусом: преподаватель, не являющийся носителем языка, имеет возможность анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки.

Всеобщая увлеченность иностранными специалистами – явление временное, потому что западный мир по достоинству оценил приоритет билингвальности (владения двумя языками).

Наибольшую ценность в современном мире представляют учителя, способные мыслить в контексте двух культур и доносить до студентов соответствующий комплекс знаний.



Лингвосоциокультурный метод

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

Некто заметил, что «личность – это продукт культуры». Язык – тоже. И убедительнее всего это подтверждают наши языковые ошибки. Изучающий английский может употребить грамматически правильное выражение «The Queen and Her relatives», но британец с трудом поймет, что имеется в виду «The Royal Family»; или такая фраза, как «Герой – выразитель идей автора» была переведена предложением «The hero is the loudspeaker of the author» («громкоговоритель автора»), а в идеале требовалось употребить «mouthpiece».

Такие курьезы встречаются довольно часто. Обратимся к более тонким материям: если для нашего соотечественника, поверхностно владеющего языком, разница между выражениями «Don't you want to go?» и «Would you like to go?» не очень-то велика, то для британца она принципиальна, ибо первое он воспримет как не самый лучший тон. Привычное для нашего делового общения «Какие вопросы вас интересуют?» нередко переводят как «What problems are you interested in?», не учитывая, что в английском слово «problems» имеет устойчиво негативный оттенок. Правильно этот вопрос будет звучать: «What issues are you interested in?»

Большинство методик изначально допускают такие «ляпы», списывая их на «неосведомленность о стране». Но на современном этапе, когда интерес к отдельным культурам и нациям постоянно повышается, подобные ошибки уже непростительны.

Лингвосоциокультурный метод принимает в расчет тот простой факт, что 52% ошибок совершаются под влиянием родного языка, а 44% кроются внутри изучаемого. Раньше следили за правильностью речи; теперь, помимо этого, стремятся повышать ее содержательность.

Важен смысл передаваемой информации, то есть коммуникативный уровень, потому что в любом случае конечная цель общения – быть понятым.

Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения – языковое и межкультурное.

Наш лексикон пополнился новым словом **бикультурал** – человек, легко ориентирующийся в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран, цивилизаций, миров.

Для студента языкового вуза важен не столько высокий уровень чтения, письма, перевода, а «лингвосоциокультурная компетенция» – способность «препарировать» язык под микроскопом культуры. Лингвосоциокультурный метод родился на стыке понятий «язык и культура». Авторы методики (С.Г. Тер-Минасова) по-иному подошли к этим определениям.

Классики, в частности, А.Ожегов, понимали язык как «орудие общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе». Даль относился к языку проще – как к «совокупности всех слов народа и верному их сочетанию, для передачи мыслей своих».

Но язык как система знаков и средство выражения эмоций и настроения есть и у животных. Что же делает речь «человеческой»? Сегодня язык – «не только словарный запас, но и способ человека выражать себя». Он служит для «целей коммуникации и способен выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире».

На Западе язык понимается как «система общения», состоящая из определенных фрагментов и набора правил, использующихся с целью коммуникации. Очень важное отличие западного лингвистического мышления – понимание языка не только в связи с определенным государством, но и с определенной частью страны, районом. При таком подходе язык идет рука об руку с культурой части страны, области, то есть с идеями, обычаями определенной группы людей, общества. Иногда под культурой понимается само общество, цивилизация.

Полагаем, определение сторонников лингвосоциокультурного метода не преувеличивает силы и значения языка в современном мире. По их мнению, язык – «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующее нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого комплекса».

При этом подходе к языку межкультурная коммуникация – «адекватное взаимопонимание двух собеседников или людей, обменивающихся информацией, принадлежащих к разным национальным культурам». Тогда их язык становится «знаком принадлежности его носителей к определенному социуму». Однако культура часто выступает не только средством объединения, идентификации, но и орудием разобщения людей. В средневековой России иностранца сначала называли немец, то есть «немой», не владеющий языком, затем иностранного гостя стали именовать чужеземец, то есть «чужой среди своих». И, наконец, когда национальное сознание позволило сгладить это противопоставление «свои-чужие», появился иностранец.

Если вдуматься в значение русского слова «иностранный», то яснее становится происхождение «конфликта культур»: «Его внутренняя форма абсолютно прозрачна: из иных стран. Родная, не из иных стран, культура объединяет людей и одновременно отделяет их от других, чужих культур».

Иначе говоря, родная культура – это и щит, охраняющий национальное своеобразие народа, и глухой забор, отгораживающий от других народов и культур».

Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику) с внеязыковыми факторами. Тогда на стыке мировоззрения в национальном масштабе и языка, то есть своего рода способа мышления (не будем забывать о том, что человек принадлежит к той стране, на языке которой думает), рождается тот богатый мир языка, о котором писал лингвист В. фон Гумбольдт: «Через многообразие языка для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем.»

Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: «В основе языковых структур лежат структуры социокультурные». Мир познается посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия. Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне.

Коммуникативный подход

Первую строчку в рейтинге популярности методик активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Эта методика отлично «работает» в Европе и США.

Владение иностранными языками на высоком уровне сегодня – это необходимое условие для получения интересной и доходной работы в нашей стране и за рубежом, укрепления дружеских и партнерских отношений с представителями различных культур, для продолжения обучения в международных, престижных вузах и для дальнейшего профессионального роста.

Все это сформировало новый социальный заказ, определяющий необходимость пересмотра, наполнения новым содержанием целей образования в целом и обучения английскому языку в частности.

В традиционной педагогике целью обучения было формирование знаний, умений и навыков, теперь же востребован новый тип личности, обладающий пятью ключевыми компетенциями: социальной, толерантностью, коммуникативной, информационной и компетенцией, которая реализует желание учиться всю последующую жизнь. Поэтому происходит постепенная реформация системы образования, его переориентация на компетентностный подход, посредством которого формируется целостная система универсальных знаний, умений и навыков, самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся – ключевые компетенции, необходимые для успешной социализации индивида. В настоящее время пропаганда основ коммуникативной методики является настоятельной потребностью практики обучения.

Во-первых, именно коммуникативная методика адекватна такой цели, как обучение общению (раньше по методике преподавания все приоритеты отдавались грамматике, чтению и литературному переводу. Эти принципы «старой школы» были результативны, но овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда).

Задания предлагались достаточно однообразные – чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Обладая большим словарным запасом, учащиеся легко ориентировались в тексте, но поддержать беседу со школьником-иностранцем стоило им огромных усилий). *Во-вторых*, потому, что коммуникативное направление обогатилось новыми исследованиями, которые должны стать достоянием каждого практикующего учителя.

В-третьих, эта методика отлично работает в Европе и США, её эффективность подтверждается результатами применения в европейских странах на протяжении 15-20 лет.

В соответствии с коммуникативной направленностью обучения строится учебный процесс.

Большое внимание уделяется созданию коммуникативной атмосферы.

Роль преподавателя качественно меняется. Он становится стратегом, реализующим концепцию учебников и дополняющим их коммуникативными материалами. Большое значение имеет поведение преподавателя, который организует иноязычное общение, дает время на размышление, не требуя моментального ответа, осуществляет гибкую коррекцию ошибок и т.д.

Для успешной реализации идей коммуникативного метода необходима соответствующая материальная база и техническое оснащение.

В соответствии с коммуникативным методом обучение варьируется в зависимости от уровня обучаемых. Учебный процесс ориентируется на содержание, помогающее ориентироваться в мире чужой культуры, развивает собственный мир видения разных культур.

Обучаемые выступают как активные партнеры по общению, их побуждают к осознанному и самостоятельному использованию языковых и речевых средств.

Одной из основных составляющих коммуникативного метода является методически грамотное соотнесение родного и английского языков, обеспечение учеников таким комплексом упражнений, которые без ущерба для аутентичности англоязычной речи позволят полностью реализовать изначальные коммуникативные намерения (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке.

В целом же создание таких комплексов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, входящих в целесообразную для обучения англоязычному общению систему.

Систематизация овладения английским языком предполагает учёт и использование в обучении объективных и субъективных закономерностей усвоения английского языка на основе родного языка и его соотнесения с английским. Занятия имеют социальный характер, фронтальная работа заменяется на партнерскую, индивидуальную и групповую. В общих чертах коммуникативный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесённое обучение английскому языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности.

Коммуникативный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся:

- система общей деятельности; система речевой деятельности;
- система речевого общения (коммуникации);
- система самого английского языка; системное соотнесение родного и английского языков (их сознательно-сопоставительный анализ);
- система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие);
- текст как система речевых продуктов;
- система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т. п.);
- система (процесс) овладения английским языком;
- система (структура) речевого поведения человека.

В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Необходимо так же подчеркнуть важность взаимодействия и сотрудничества учащихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка.

Коммуникативное обучение включает формирование коммуникативной концепции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентирующей учащихся на «вхождение» в иное культурное пространство. Для такого обучения характерны, прежде всего, нетрадиционные формы проведения занятий.

Коммуникативная методика направлена именно на возможность общения.

Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется именно двум последним. Вы не услышите на занятиях особенно сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики.

Устная речь любого грамотного человека достаточно сильно отличается от письменной.

Попробуйте последить за собой в течение дня: много ли вы употребили длинных предложений?

Конструкций в сослагательном наклонении? К сожалению, эпистолярный жанр уходит в прошлое, и если наши потомки будут судить о нас только на основе e-mail'ов и других «памятников» сетевой литературы, то их мнение вряд ли будет лестным.

Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для легкой светской беседы. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях.

Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий.

Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением.

Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600-1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране.

Однако есть и оборотная сторона медали: клишированность фраз и небогатый лексикон.

Добавьте к этому массу грамматических ошибок, и вы поймете, что единственный способ не прослыть, скажем, так, неумным собеседником – повышенное внимание к партнерам, знание этикета и постоянное желание совершенствоваться. Те, кто учится по коммуникативной методике – «легкая кавалерия». Они гарцуют под стенами крепости, совершают стремительные атаки и хотят сорвать флаг, не замечая, как красива осажденная цитадель.

Не стоит упускать из виду то, что еще одна четкая градация методик преподавания английского проходит по линии «наша-зарубежная». Зарубежных не так уж много.

Если отбросить американский английский и тест TOEFL как некий индикатор итогов изучения языка, то остаются два монополиста в сфере преподавания британского английского – Оксфорд и Кембридж. С определенными издательствами работают как эти университетские центры, так и другие образовательные учреждения, поэтому под той или иной маркой может быть предложен, например, учебник, разработанный в Бирмингеме или Лиддсе.

Оба издательства стремятся сохранить свой престиж, поэтому в том, что на российский рынок идет продукция мирового стандарта, можно не сомневаться. Их взаимная конкуренция – залог качества. Оксфордский и кембриджский подходы к языку объединяет то, что в основу работы большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума.

Основная цель этой методики – научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения тоже отсутствуют: их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Часто в учебниках приводятся выдержки из англо-английского словаря.

Именно англо-английского, а не англо-русского, французского, итальянского и т.д.

Весь комплекс приемов помогает создать англоязычную среду, где должны «функционировать» студенты: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы.

Оксфордские и кембриджские курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но также креативности и общего кругозора студента.



Коммуникативный метод

Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны, следовательно, курсы непременно включают страноведческий аспект. Британцы считают нужным дать человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире, и это легко осуществляется с помощью такого мощного объединяющего фактора, как английский язык. Мы еще не настолько преодолели изоляцию, чтобы понять важность и неизбежную необходимость этого аспекта.

Для Британии же при всей ее легендарной традиционности глобализация – отнюдь не пустой звук, а серьезная проблема, решение которой пытаются находить уже сейчас.

Если спуститься «с небес на землю» и вернуться к проблеме организации курса, то это легко можно сделать на примере учебника *Headway*, который занимает одно из ведущих мест в рейтингах отечественных курсов. Это курс (система изучения английского), специально разработанный лондонскими методистами Джоном и Лиз Соарз для молодежи и взрослых.

Каждый из 4 уровней (*Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate*) имеет свой «методический комплект», куда входят учебник, книга для студентов и для учителя, аудиокассеты, и может быть освоен в течение примерно 120 академических часов.

Поскольку Лиз Соарз имеет огромный опыт работы экзаменатором при сдаче *The Cambridge RSA Dip TEFL*, по окончании изучения любого уровня курса студент может попробовать сдать аттестационный экзамен и получить сертификат. Каждый урок состоит из нескольких разделов.

Первый обычно посвящен развитию навыков разговорной речи (обсуждается *fact-file* какого-либо знаменитого человека) и анализу некоторых грамматических конструкций, выполнению письменного задания по практике общения, обсуждению в парах определенных тем, практике составления диалогов на основе предложенных подсказок, прослушиванию аудио-кассеты, а также закреплению и повторению материала, пройденного на предыдущих занятиях.

Второй нацелен на развитие языковых навыков (*skills development*): «оттачивание» вокабуляра посредством выполнения устных и письменных упражнений. Далее следует работа с текстом (характерная для английских учебников подача – небольшие пронумерованные абзацы), причем чтение тоже разнообразно (*scan reading, reading for gist, summary reading*).

Работе над текстом предшествуют занятия в парах, ответы на вопросы, заполнение таблиц. Все это хорошо ориентирует студента на восприятие последующей информации, стимулирует интерес к чтению. Урок обычно завершает аудиочасть, которую тоже предваряют различные упражнения, позволяющие легче воспринять новый материал.

Отличительная особенность курса «*Headway*» – изучение грамматики на двух уровнях: сначала в контексте урока, а затем более полно в рабочей книге студента (упражнения на *self-study* и *revision*); она также суммирована в конце учебника в особое приложение.

В состав комплекта входит и книга «*Headway Pronunciation*», позволяющая практиковать как произношение слов, так и интонацию – не менее важный аспект языковой палитры.



Коммуникативный подход на 70% состоит из разговорной практики.

Если подвести итоги, или, выражаясь по-английски, сделать summary, британские методики имеют ряд отличительных черт. Большинство их разработано на основе интеграции традиционных и современных методов преподавания.

Дифференциация по возрастным группам и многоуровневый подход дают возможность развития отдельной человеческой личности, влияют на ее мировоззрение, систему ценностей, самоидентификацию, умение мыслить. Во главу угла ставится популярный ныне индивидуальный подход. Все без исключения британские методики нацелены на развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. При этом большой акцент делается на использование аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, британские курсы способствуют формированию навыков, необходимых человеку в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку).

Неоспоримые «плюсы» британских разработчиков – составление курса на базе аутентичного материала, большое внимание к стилистике, стремление преподавать «ситуативный» и «живой» английский через «жизненные» примеры полуреальных персонажей.

Некоторые методики отличаются хорошей систематизацией материала.

Британские методики – лучший вариант для тех, кто хочет изучать «real English» или преследует узкоконкретную цель лингвистической подготовки.

Как видно, коммуникативная методика обучения иностранному языку является наиболее эффективной: учащиеся получают реальную возможность использовать полученные знания на практике, преодолеть ещё одну ступеньку на пути к самореализации и успеху.

Коммуникативный метод обучения

Главное место среди современных методов освоения языков занимает по праву коммуникативная методика, которая привела к выдвигению положения об изучении языка через иноязычную культуру в качестве основной задачи обучения иностранным языкам.

В методической литературе последних двух десятилетий широко представлены работы, посвященные проблемам коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам (Т.Н.Астафурова, 1995; М.А.Воловик, 1988; Н.Д.Гальскова, 1995; О.А.Денисенко, 1999; Г.А.Китайгородская, 1986; Н.В.Любимова, 1990; Р.Г.Шильруд, 1995; Е.И.Пассов, 1991; Д.Шейлз, 1995; M.Crage, 1992; R.Ellis, 1984; J.A. van Ek, 1986; G.Neuner, 1996; T.Sargent, 1999; R.Widdowson, 1983; и др.).

Этот подход определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам, и говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и коммуникативном методе обучения.

В 1997 году Советом Европы был одобрен документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция». Основное содержание документа основывается на описании стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения.

Прерогативой при этом пользуется формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению. В процессе обучения происходит знакомство и изучение не только языковой и грамматической системы языка и осуществляется сравнение строя чужого языка, его структурных и семантических особенностей с родным языком, но и изучается культура народа – носителя языка, проводятся параллели к родной культуре.

Под коммуникативной компетентностью вообще понимается комплексное применение говорящим языковых и неязыковых средств с целью общения в конкретных ситуациях, умение ориентироваться в условиях общения, инициативность общения.

Это совокупность навыков и умений иноязычного общения, возможность производить речевые (текстовые) операции и действия.

Компетенция же определяется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. Коммуникативный подход в настоящее время всесторонне разрабатывается как в методической, так и в лингвистической науке.

Коммуникативные процессы в обществе существуют в виде множества дискретных коммуникативных актов, обязательными компонентами которых являются коммуниканты – автор и реципиент. В коммуникативной методике обучения общение является, по сути, полифункциональным явлением: оно способствует обучению, познанию, развитию и даже воспитанию.

Процесс обучения в ходе иноязычного общения аналогично реальной коммуникативной ситуации и имеет следующие признаки:

- мотивированность;
- целенаправленность;
- информативность;
- новизну;
- ситуативность;
- функциональность;
- взаимодействие,
- выражаемое через систему речевых средств.

Другими словами, искусственно создается прототип реальной ситуации общения, несущий все условия для передачи и закрепления определенного объема знаний.

Главный акцент ставится не на воспроизведение с помощью средств наглядности или словесное описание фрагментов действительности, а на создание ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми.

В конечном результате ситуации, выстроенные на основе взаимоотношений обучаемых, позволяют сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Важным параметром современной коммуникативной методики – обучаемый воспринимается как индивидуальность, обладающая только ей свойственным набором способностей.

Коммуникативное обучение строится на их выявлении и дальнейшем развитии.

Особенностью коммуникативного обучения является новизна реализуемого содержания.

В учебной ситуации используются новые тексты и упражнения, видовые варианты текстов с общей тематикой. Новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, способствует повышению уровня продуктивности речевых умений, вызывает интерес к учебной деятельности. Как известно, язык выполняет несколько функций, основными в профессиональном обучении являются когнитивная и коммуникативная.

Когнитивная функция, направленная на получение, приобретение и передачу информации об окружающем нас мире, реализуется в учебно-профессиональной и научной деятельности человека. Коммуникативная функция реализует общение людей средствами языка.

В процессе профессиональной иноязычной подготовки специалистов традиционно преимущественно реализуется когнитивная функция языка. С развитием новых технологий обучения (отход от традиционных форм занятий, внедрение в учебный процесс деловых игр, дискуссий, тренингов по межкультурной коммуникации) коммуникативная функция языка приобретает в процессе обучения все большее значение.

В профессиональном обучении иностранный язык выступает как средство приобретения специальности (содержания обучения) и как средство общения в процессе обучения.

Обучение специалистов можно рассматривать как процесс формирования профессиональных компетенций посредством иностранных языков в различных коммуникативных целях, в ходе которого одновременно усиливается мотивация слушателей, повышается их интерес к изучению специальных дисциплин.

Коммуникативность предполагает использование изучаемого языка с самого начала в естественных для профессионального общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их. Вот почему принцип коммуникативности стал ведущим в методике обучения иностранных языков и получил широкое распространение в профессиональном образовании (в виде деловых и речевых игр, дискуссий, тренингов)

Все большую известность приобретает разработанная немецким философом Ю.Хабермасом так называемая критическая теория воспитания, рассматривающая в качестве задачи развитие критического сознания, самостоятельности, активности граждан, воспринимающих мир как изменяемый. Речь идет об эмансипации общества.

Эмансипация означает освобождение от зависимости, ликвидацию ограничений.

Будущее общество представляется ее сторонникам в виде ассоциации свободных индивидов, в которой получают развитие новые формы морали, семейной жизни, эстетические принципы. Они считают, что воспитывать в «новом духе» необходимо новое поколение, способное жить свободно, без всяких авторитетов, по принципам новой морали. Основную задачу воспитания философы видят в формировании способности самостоятельно принимать решения.

По их мнению, личность, обладая такой способностью, сможет произвести радикальные изменения в обществе. Развитие общества видится им как важнейшее средство эмансипации индивида. Многие из основных положений и категорий концепции Ю. Хабермаса нашли отражение в коммуникативном подходе к обучению иностранным языкам, преломляясь через исследования представителей критической теории воспитания и коммуникативной дидактики.

Развитие человека зависит от множества факторов, одним из ведущих при обучении общению следует считать совместную деятельность, при совершении которой вырабатываются качества личности, необходимые для плодотворного сотрудничества.

Деятельность в тандеме организуется так, чтобы осознавалось, что от каждого зависит успех общего дела. Метод коллективного изучения языка, при котором не предусмотрено применение стандартных методов обучения иностранному языку, представляет собой набор техник консультирования человека, направленного на работу в ситуации тревожности и страха перед трудностями. Именно такое психологическое состояние испытывает большинство при изучении иностранного языка. Следовательно, обучающийся воспринимается как клиент, которого грамотно и доступно консультируют.

Важно отметить, что чем больше самостоятельности проявляет обучающийся, тем более эффективным будет усвоение. Поэтому в данной методике уделяется большое внимание развитию самостоятельности мышления, в частности, в процессе обсуждения проблем.

Владение основами речевой коммуникации на родном языке, является базисом, на котором строится иноязычное образование. Обучение коммуникации на иностранном языке, имеет такие же признаки и правила, как и родной язык и речь. Практика использования такой технологии на занятиях по иностранному языку приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками.

Сущностной характеристикой технологии **«кейс стадии»** являются «ориентация на межличностное общение и воздействие на психическую и социальную структуру личности».

В основе проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения и его последующее обсуждение, и защиту во время дискуссии, лежит особый вид взаимодействия преподавателя и слушателей. Преподаватели языка – это не учителя, а, скорее, тренеры, обученные методам языкового консультирования и управления процессом усвоения знаний.

Проблемное обучение трактуется как оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности обучающихся. Модель организации практического занятия на основе «case study» может выглядеть следующим образом:

Организационный этап: комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство слушателей с содержанием кейса.

Рабочий этап: детальное изучение материалов кейса, выработка позиции по проблеме, разработка плана презентации и анализа выявленной проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.

Заключительный этап: выступление спикера подгруппы, обсуждение проблемы, комментарий преподавателя, оценка работы подгруппы, письменное контрольное задание по обсуждаемой проблеме. Мыслительный процесс от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы проходит несколько стадий:

- Возникновение проблемной ситуации.
- Осознание сущности затруднения и постановка проблемы.
- Нахождение способа её решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснования гипотезы.
- Доказательство гипотезы.
- Проверка правильности решения проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что построение гипотезы возможно только на основе тщательного изучения явлений, сопоставления фактов. Для доказательства гипотезы преподаватель направляет мысль участников коммуникации на анализ, сравнение и выводы, ведет от неправильных догадок и заблуждений к правильным предположениям, обоснованию гипотез и их подтверждению фактами. Проблема решается путем развития, то есть уточнения, исправления, обогащения исходной рабочей гипотезы, высказанной порой в форме обыкновенной догадки.

Каждая переформулировка центрального проблемного вопроса позволяет подойти с новой точки зрения к осмыслению содержания проблемного задания, увидеть новые связи и отношения, которые обогащаются и служат источником углубления и уточнения исходной гипотезы.

Учебные проблемы решаются в маленьких группах, на которые преподаватель предлагает разбиться всем участникам. При этом важно, чтобы появились оппоненты для исходного мнения. Истина рождается в дискуссии. После того, как обучающиеся убеждаются, что проблема решена, новое знание (грамматическое правило, лексико-семантическое понятие, идиоматическое выражение в отображении определенного содержания) закрепляется путем последующего применения в упражнениях и самостоятельных работах.

Функционально-смысловой подход относят к разновидностям коммуникативного метода.

Основной упор в рамках этого подхода делается на средствах образования языковых программ. Согласно данному подходу необходимо отказаться от общепринятого концепта языка в пользу выделения коммуникативных единиц, которые используются в тех или иных ситуациях.

При этом значения понимаются как единицы смысла, которые могут быть переданы посредством существительных, наречий, глаголов, предлогов, союзов, прилагательных или местоимений. Выбор конкретного значения зависит от функции, ситуации и темы обсуждения.

Содержательный подход направлен на сбалансированное изучение языка и определенного содержания, освоение которого происходит посредством иностранного языка.

Естественное овладение языком происходит в контексте, а не через искусственное заучивание значений. Содержательный метод более эффективен при изучении языка, обучающиеся лучше и быстрее овладевают иностранным языком, поскольку во время обучения акцент делается на теме обсуждения, а не на самом языке.

На современном этапе актуальностью отличается концепция проблемного обучения, предполагающая активизацию мыслительной деятельности и направленная на выработку профессиональной языковой компетенции слушателей. Анализ существующих методов при обучении иностранному языку показывает, что

- заучивание и механический пересказ не способствуют мотивации обучения;
- широкое использование перевода не способствует стимулированию устной коммуникации;
- отсутствие проблемных творческих тем для устных высказываний и сочинений не позволяет развивать языковую креативность;
- однообразие содержания учебных текстов подавляют познавательный интерес;
- недостаточность внимания внеаудиторной работе (дебаты, конкурсы, фестивали на языках) приводит к снижению духа языкового соревнования между обучающимися.

В этой связи предлагается широко практиковать именно проблемное обучение для развития реальных навыков иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности.

Исследования, проведенные украинскими учеными, свидетельствуют, что в среднем время нашего общения с другими распределяется следующим образом: примерно 42-53% времени мы слушаем других, 16-32% – говорим, 15-17% – читаем, 9-14% – пишем.

Ряд исследований свидетельствует о том, что в действительности эффективность слушания у большинства людей составляет 25%, т.е. 75% услышанных сообщений теряются.

Существует даже типология «плохих слушателей». Поэтому, когда кто-то говорит «все понятно», это не значит, что он действительно хорошо понял своего собеседника.

Ж. Лабрюйер считал, что талантом собеседника отличается не тот, кто охотно говорит сам, а тот, с кем охотно говорят другие. Охотно говорят с тем, кто умеет слушать.

Представляя положительные стороны коммуникативного метода обучения необходимо подчеркнуть фактор взаимосвязи и равномерного присутствия в нем всех видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения, письма.

Это означает, что все виды речевой деятельности получают развитие и закрепление.

Современные коммуникативные методы при их грамотном и последовательном применении обеспечивают высокий уровень владения языковой формой.

Коммуникативная методика включает в себя и овладение невербальными средствами общения: жесты, мимика, позы, дистанция, что является дополнительным фактором при запоминании лексического и любого другого материала.

Наряду с этим, по наблюдениям ученых, выявились и недостатки существующей системы, в которой недостаточна установка на формирование межкультурной компетентности.

Коммуникативная компетентность, беглость и правильность речи при отсутствии полных и аутентичных представлений о культурном компоненте значения не могут гарантировать взаимопонимания и результативной совместной деятельности.

По этой причине достижение главной цели общения – его эффективности (получение результата) – затруднено, что негативно сказывается на лицах, занимающих социально значимые позиции в обществе в целом. Трудность освоения культурологических знаний состоит в том, что в обычном общении культурный компонент значения индексален, то есть он не обозначает денотат, а отсылает к той или иной культурной реалии.

Методика при деятельностном подходе

Наиболее близкой к классическому комплексному методу обучения иностранному языку является так называемая *деятельностная методика*, имеющая в своей основе концепцию, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность субъекта. В этом случае знания выступают и как цель этой деятельности, и как ее мотив.

Однако познавательный интерес к учебной дисциплине может возникнуть не только в силу природной склонности ума, не только под влиянием социального окружения или моды, но и может быть вызван методами или способами обучения.

Организация полноценной учебной деятельности и управление этой деятельностью с учетом специфики поэтапного усвоения новых знаний и новых видов познавательной деятельности обладает значительным мотивационным потенциалом.

Эта узловая идея развивающих технологий, в частности, теория модульного обучения вытекает из теории поэтапного формирования умственных действий, которая была разработана П.Я.Гальпериным и его последователями на основе деятельностного подхода.

В основе подхода – идея об активности познающего субъекта, обучении как активной, сознательной и творческой деятельности. Идеальным результатом в итоге должно стать формирование иноязычного сознания. Ставя задачу формирования иноязычного сознания, необходимо представлять обучающемуся систему иностранного языка с точки зрения стоящей за ней иноязычной картины мира – единство языкового и когнитивного.

«Выучить» какой-либо язык с этой точки зрения – значит освоить особое умственное действие, позволяющее оперировать своим языковым сознанием для построения нужного высказывания как одного из допустимых вариантов адекватных лингвистических инвариантов.

Освоение такого умственного действия для родного языка происходит в младенчестве, для иностранного языка – путем более или менее сознательного формирования способностей.

Согласно теории П.Я. Гальперина, обучение не может быть сведено к элементарной передаче преподавателем готовых сведений обучаемым с помощью существующих средств предъявления информации. Передача знаний в виде готового образца чаще всего приводит лишь к их формальному заучиванию, ограничивает возможности активного мышления обучаемого и не обеспечивает условий для его творческого роста. Такой рецептурный подход не может интенсифицировать обучение и не способствует возбуждению познавательной мотивации у слушателей, происходит смещение акцента с понятия «знание» на понятие «информация».



Основные стратегии при деятельностном подходе.

В учебной ситуации информация существует объективно, вне обучаемого, и может стать его знанием (адекватным отражением, существующем в сознании в виде понятий, суждений, представлений) только в том случае, если обучаемый поймет и запомнит представленные ему сведения. Для этого потребуется определенная перцептивная, мыслительная и мнемоническая деятельность этого обучаемого, научить которой призван преподаватель.

Знание может быть получено только в результате собственной активной деятельности, а она определяется ценностными ориентациями слушателя, его целями и мотивами.

А также навыками умственных действий, благодаря которым и происходит это усвоение.

Эффективное усвоение знаний происходит только в единстве с усвоением способов умственных действий. Характер усваиваемых действий определяет уровень обобщенности знаний, их прочность и возможность переноса.

Стать предметом деятельности изучаемый материал может лишь в том случае, когда он включается в контекст задачи, поэтому основным средством достижения целей учебной деятельности является решение учебных задач. При этом важно не количество задач, а их тип и то, как решает задачи обучаемый. Методики обучения могут быть разными, но их продуктивное содержание всегда состоит в интериоризации преобразования глубинных лингвистических инвариантов в нужное высказывание.

Термином «*интериоризация*» психологи обозначают свертывание и автоматизацию первоначально внешнего предметного действия и превращение его в умственное действие.

В данном случае речь идет о действии преобразования глубинных лингвистических инвариантов в нужное высказывание. Слушатель сначала выполняет это действие внешним образом, опираясь на имеющуюся схему, а затем под руководством преподавателя интериоризирует его до ситуативно-допустимого значения.

Конечно, сам термин «*иноязычное сознание*» – это метафорическое выражение.

У человека не может быть двух сознаний. Поэтому правильнее было бы в качестве первой задачи обучения иностранному языку выдвинуть задачу формирования билингвального сознания, в котором две языковые картины мира, равно как и системы двух языков, находятся в закономерном соответствии. Поскольку специфика языкового отражения мира наиболее отчетливо и системно выступает в грамматике языка, стержнем обучения и должна стать грамматика как комплекс структурно-функциональных единиц, представляющих грамматические категории в единстве их форм и значений. Изучаемые категории иностранного языка должны представляться на родном языке, потому что это единственный инструмент познания, и познаваемые реалии из другого языка должны сравниваться с соответствующими категориями родного языка для установления смысловых взаимоотношений между ними. Для усвоения категорий, отсутствующих в системе родного языка, именно на родном языке должна быть описана смысловая реальность, которой соответствует употребление форм категории иностранного языка. Естественный язык представляет собой своеобразное преломление действительности через интересы речевого общения народа, говорящего на этом языке.

Овладение новым языком не может изменить мышления человека, так как законы мышления универсальны, но может изменить его сознание. Освоение новой информации о другом языке – это процесс познания (невозможный без мышления). Для познания разных явлений используются одни и те же универсальные механизмы, однако, любое познание опосредуется индивидуальным сознанием человека. Именно этот аспект проблемы приобретает особую значимость в контексте овладения иностранным языком. Изучение иностранного языка на любом уровне и в любом объеме – сложный процесс, непосредственно затрагивающий сознание субъекта.

Формирование профессиональной личности идет через формирование профессиональной иноязычной ментальности, способствующей развитию профессиональной языковой ментальности в целом, так как язык влияет на содержание концептуальных основ многих дисциплин.

Через иностранный язык идет «уточнение» терминологических и концептуальных дефиниций.

Рассматривая влияние изучаемого иностранного языка на сознание изучающего его субъекта, необходимо иметь в виду два аспекта.

Во-первых, при освоении чужого языка происходят изменения собственно языкового сознания, или языковой картины мира, которая до сих пор была сформирована в контексте одного языка. Можно предположить, что результатом изучения иностранного языка становится образование некоторой гибридной структуры. Эта структура вмещает две знаковые системы, одна из которых является более поздней и поэтому неизбежно «встраивается» в уже сформированную, более раннюю систему родного языка.

Следуя концепции Л.С. Выготского о роли слова в психическом развитии, можно предположить, что новая знаковая система не просто «пристраивается» к уже существующей или надстраивается над ней, а, внедряясь в языковое сознание индивида, качественно изменяет его: «слово, прорастая в сознание, изменяет все отношения и процессы».

Эти слова Л.С. Выготского не менее справедливы в отношении усвоенного иностранного языка, который действительно «пророс» в сознание субъекта, придав ему новое измерение.

Слушатели, будучи взрослыми людьми, в процесс освоения иностранного языка подключают сознание, т.е. не заучивают слова и выражения автоматически, это им просто не позволяет сформированный языковой менталитет.

Поэтому освоение грамматики иностранного языка значительно плодотворнее идет не через изучение правил, а через постижение идеи того или иного грамматического явления.

Обучаемый должен проникнуться идеей перфектности или страдательности, только тогда правила поддадутся пониманию и запоминанию.

Качественно изменяя языковую картину мира индивида, новый язык неизбежно влияет и на общую картину мира в когнитивной сфере. Усвоение новой языковой системы, в конечном счете, приводит к изменению «угла зрения» на окружающий мир, готовит обучающегося к процессам вторичной социализации и установлению поликультурного кругозора.

В структуре языковой личности обычно выделяют

- вербально-семантический уровень (лексикон), связанный с владением языком общения (его фонетического, интонационного, лексического, грамматического уровня);
- когнитивный уровень (тезаурус), связанный с интеллектуальной сферой и формирующий на основе понятий, идей, системы ценностей «картину мира»;
- прагматический уровень (прагматика), связанный с мотивами, интенциями личности.

В межкультурной коммуникации участники коммуникативного акта оперируют либо универсальными (энциклопедическими) знаниями – знаниями, присущими всем, либо знаниями-регионализмами, – знаниями, которыми обладает определенный контингент людей, связанных общей историей и местом расположения. В последнем случае можно говорить о межкультурных аналогах. Однако основная проблема аккультурации связана со знаниями, не совпадающими у участников коммуникации из-за их принадлежности к разным культурам.

В этом случае говорят о фоновых знаниях, отличающихся от энциклопедических, в частности, тем, что они не являются системными и существуют в виде локальных ассоциаций.

Ряд исследователей делит фоновые знания на знания реалий (предметов и явлений национальной культуры) и знаний норм поведения (этикет), все вместе определяют, как культурную грамотность языковой личности. Активизируя деятельностную методику при обучении языку необходимо помнить о необходимости разбавления его элементами других методик, в особенности, ориентированных на привитие самостоятельной познавательной деятельности.

Проектная методика

В связи со сказанным наибольший интерес, на наш взгляд, представляет анализ так называемой проектной работы. Есть все основания полагать, что проектная работа позволяет моделировать второй тип общения.

Во-первых, проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую учащимся работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности). Он позволяет реализовать межпредметные связи в обучении иностранному языку (многие проекты интегративны по своей сути), расширить «узкое пространство» общения в классной комнате, осуществить широкую опору на практические виды деятельности, типичные для учащихся каждой возрастной группы.

Во-вторых, работа над проектом – процесс творческий. Учащиеся самостоятельно или под руководством учителя занимаются поиском разрешения проблемы, лично значимой для них. Это требует от учащегося в подавляющем большинстве случаев самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что у учащихся развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне. При этом в учебном процессе создается такая ситуация, в которой употребление иностранного языка является естественным и свободным, таким, каким оно выступает в родном языке. Совершенно очевидно, что в этой ситуации от участника проекта ожидается умение сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании.

В-третьих, в ходе выполнения проекта ученик активен, он проявляет творчество и не является пассивным (в лучшем случае только «внешне» активным) исполнителем воли учителя. Работая над проектом, каждый ученик, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения учащимися языка (по принципу «Надо знать») и активизирует их взаимодействие для достижения практического результата обучения языку.

В-четвертых, проект, в принципиальном плане, меняет функциональные обязанности ученика и учителя. Первый активно участвует в выборе, организации и конструировании содержания обучения иностранному языку и конкретного урока; второй – выступает в роли консультанта, помощника, участника игр и занятий.

Проектная работа придает процессу обучения лично-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает новым целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

В практике обучения используются мини-проекты, рассчитанные на один урок или его часть, и большие проекты, требующие для их выполнения длительного времени (1-2 месяца).

Те и другие могут быть индивидуальными, иметь в большей или в меньшей степени выраженную «лингвистическую» направленность.

Но в любом случае важным для проекта является определение его конечного продукта, который имеет «материальное» выражение: коллаж, альбом, рисунки, графики и диаграммы; тексты разного характера, словари, сборники стихов, сказок; инсценировки, фильмы, выставки.

Иными словами, перед учащимися ставится конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а практического результата (употреблять язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать новое; совместно сделать что-либо, в то время как языковая задача – научить учащихся выражать собственные мысли и опыт).

Конечный продукт обязательно должен быть представлен другим и «защищен»: индивидуальный – в группе обучаемых, групповой/коллективный – перед учащимися других классов/школ, учителями, родителями. Работа по проектам осуществляется в определенной последовательности и имеет, как правило, следующие этапы:

- отбор и формулировка темы проекта, сбор информации;
- обсуждение первых и уточнение (дискуссия) конечных результатов работы;
- поиск информации в различных режимах работы (индивидуальной, парной, групповой);
- дискуссия/обсуждение новой информации и ее документирование (оформление);

подведение итогов и презентация проекта.

Количество шагов-этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от степени его сложности. Шаг за шагом, от урока к уроку, самостоятельно или под руководством учителя, играя с языком или на языке, выполняя те или иные задания, учащиеся собирают необходимую информацию, обсуждают и оформляют ее. Учебный процесс развивается в зависимости от семантической и прагматической (содержательной) прогрессии, а не языковой.

Успехи участвующего в проекте могут быть оценены как с точки зрения приобретаемых им знаний, навыков и умений, так и с позиции тех изменений, которые происходят в его личности (его системе отношений, позиций).

На наш взгляд, достаточно обоснованно критерии оценки эффективности проекта представлены в «Нюрнбергских рекомендациях по раннему обучению иностранному языку».

И хотя эти рекомендации адресованы начальной школе, их основные положения относительно выбора ориентиров для организации контроля эффективности обучения иностранному языку могут быть экстраполированы и на другие условия обучения.

Данный метод позволяет обучать языку как социальному феномену.

Поэтому работа над проектами имеет не только прагматический эффект (достижение учащимися определенного уровня владения языком во всех видах опосредованного и непосредственного общения), но и большую общеобразовательную значимость: он формирует у учащихся социальную компетенцию (умение самостоятельно действовать в социальных ситуациях), развивает чувство ответственности за конечный результат, умение публично выступить, чтобы доказательно и аргументировано провести презентацию данного результата.

Проектирование используется сейчас во многих областях образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения.

Активно включается он и в обучение иностранным языкам. Под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия и т.п.).

Это современный метод, способствующий развитию творческого мышления, самостоятельного планирования действий, продумывания вариантов решения задач.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является **метод проектов**, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности.

Типология проектов разнообразна. По М. Е. Брейгиной, проекты подразделяются на

- монопроекты;
- коллективные;
- устно-речевые;
- видовые;
- письменные;
- Интернет-проекты.

Хотя в реальной практике зачастую приходится иметь дело со смешанными проектами, где есть признаки исследовательских, творческих, практико-ориентированных и информационных.

Работа над проектом – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий *чтение, аудирование, говорение и грамматику*.

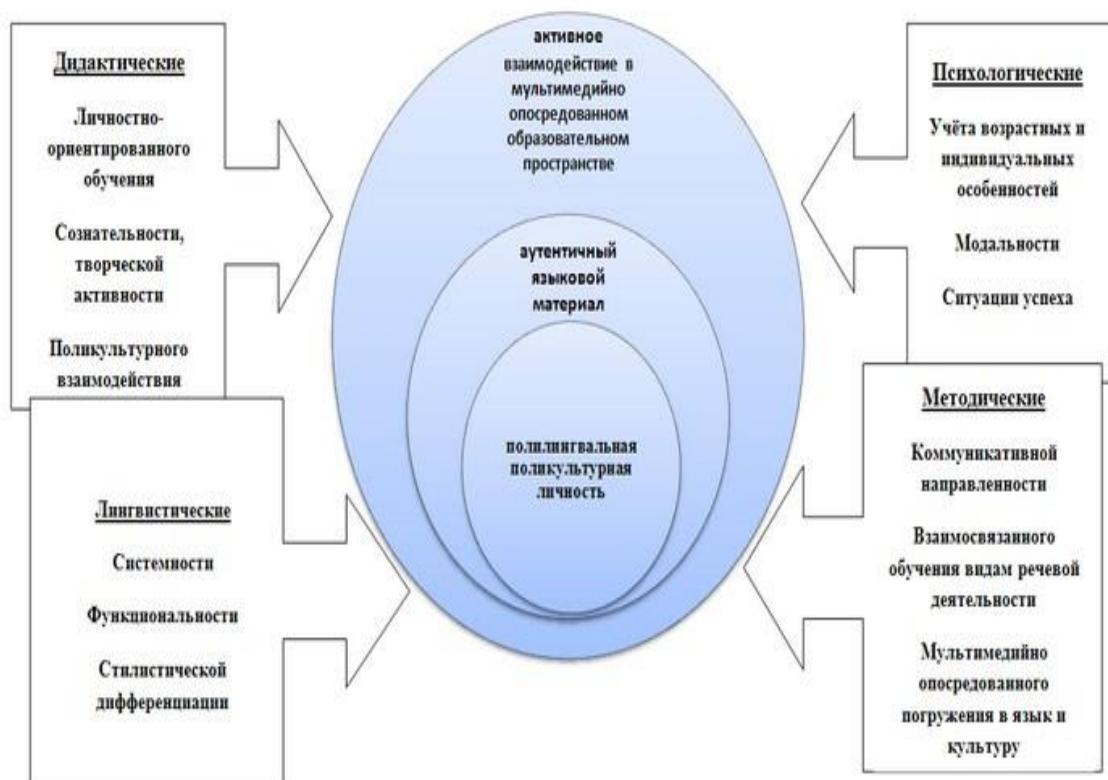
Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу.

Проектное обучение актуально тем, что учит студентов сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формирует творческие способности и активизирует обучаемых.

В общем, в процессе проектного обучения, прослеживается неразрывность обучения и воспитания. Метод проектов формирует у студентов

- коммуникативные навыки;
- культуру общения;
- умения кратко и доступно формулировать мысли;
- терпимо относиться к мнению партнёров по общению;
- развивать умение добывать информацию из разных источников;
- обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий;
- создает языковую среду, способствующую потребности в общении на иностранном языке.

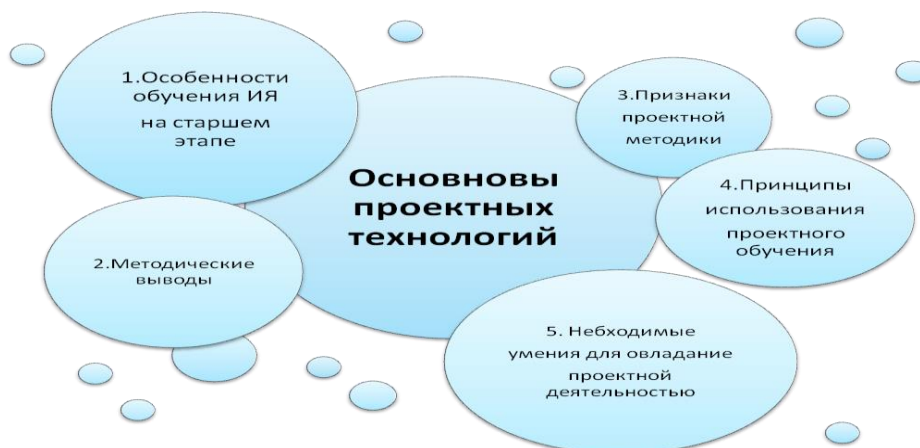
Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих студентам применить накопленные знания по предмету.



Студенты расширяют свой кругозор, границы владения языком, получая опыт от практического его использования, учатся слушать иноязычную речь и слышать, понимать друг друга при защите проектов. Студенты работают со справочной литературой, словарями, компьютером, тем самым создаётся возможность прямого контакта с аутентичным языком, чего не даёт изучение языка только с помощью учебника на уроке в аудитории.

Работа над проектом – **процесс творческий**. Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом предметных знаний, творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями.

В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества.



К современным технологиям относится и **технология сотрудничества**.

Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. Студенты объединяются в группы по 3-4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый студент отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы.

Поэтому слабые студенты стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает вся группа, потому что совместно ликвидируются пробелы. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации.

Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам студентам предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

В условиях использования мультимедиа студенты получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью и проводят телемосты.

Принцип самостоятельности играет в проектной методике очень важную роль. Известно, что самостоятельная работа – это особый вид учебной деятельности, который характеризуется определенными внешними (формальными) и внутренними (смысловыми) признаками.

Определяя самостоятельную работу как основной вид учебной деятельности, обратим внимание на то, что внешними или организационными признаками самостоятельной работы студентов, является опосредованное руководство преподавателя (обучение способов самостоятельной деятельности, постановка задачи, оказания помощи, осуществления контроля) и отсутствие его непосредственного участия в работе.

Понятие «самостоятельная деятельность» рассматривается как процесс отражения и преобразования объективной действительности, а учебная самостоятельная работа выступает как средство организации учебного или научного познания магистрантов.

Именно самостоятельная работа обеспечивает обучающемуся развитие его творческих возможностей и готовности к непрерывному самостоятельному познанию. Иностранный язык как средство обучения и учения ориентирован во многом именно на индивидуальную работу, т.е. на самостоятельную деятельность. Остановимся коротко на роли самостоятельной работы в учебном процессе вообще. Определиться с понятием «самостоятельная работа» становится важным, в особенности в связи с переходом на кредитную систему обучения, в которой именно этому виду учебной деятельности уделяется первостепенное значение.

Многообразие научно-педагогических исследований до сих пор не определило общего подхода к сущности и месту самостоятельной работы в процессе обучения. У одних авторов находим самостоятельную работу как форму обучения, у других – как метод, у третьих – как средство. Самостоятельной работе в современном учебном процессе должно принадлежать одно из главных мест, быть многомерным, многоаспектным явлением, сочетающим в себе в зависимости от цели учебно-воспитательного процесса несколько оттенков.

Самостоятельная работа – это,

- во-первых, индивидуальная работа под руководством преподавателя;
- во-вторых, деятельность слушателя без помощи преподавателя;
- в-третьих, самостоятельная творческая деятельность;
- в-четвертых, степень инициативы и предприимчивости в совершаемой деятельности.

Все сказанное тесно взаимосвязано и весьма важно для организации самостоятельности в ходе выполнения учебно-лингвистического проекта. Самостоятельная работа обучающихся требует обучения их навыкам организации индивидуальной деятельности.

Ее объем и содержание должны быть рационально спланированы. Именно поэтому, на занятиях вводятся понятия о видах чтения: изучающее, просмотровое, ознакомительное, поисковое, понятия об аннотировании и реферировании текстов и д.т.

В проектной работе зачастую обучают составлять аннотации, резюмировать и реферировать прочитанные тексты. Как известно, в основе реферирования лежит компрессия текста.

Термин «компрессия» употребляется для обозначения любых действий и операций, ведущих к сокращению текста. Компрессия текста – преобразование исходного текста, с целью придать ему более сжатую форму. Компрессия текста достигается путем опущения избыточных элементов высказывания, элементов, восполняемых из контекста и внеязыковой ситуации, путем использования более компактных конструкций. Согласно современным представлениям о механизме восприятия речи, сознание фиксирует не весь поступающий текст, а лишь ключевые фрагменты, опорные пункты смысла, т.е. включается оно дискретно.

Согласно данным, полученным О.А. Андреевым и Л.Н. Хромовым, только 25% информации текста являются значимыми для конкретного читателя. Остальная часть текста воспринимается автоматически, благодаря повторяемости определенных слов в определенных сочетаниях и ситуациях. Частота употребления какой-либо языковой единицы приводит к ее автоматизированному восприятию, при котором происходит некоторая потеря информации и повышается ее предсказуемость.

С точки зрения логики и языкового выражения компрессия текста связана с умственными процессами обобщения и абстракции.

На данном этапе работы с текстом предусмотрены следующие операции и действия: смысловое членение высказывания на единицы с максимальной и минимальной информативностью, отбрасывание деталей смысла, не вносящих ничего нового или не существенных для понимания описываемого явления, синтез оставшихся единиц.

Вербализация продукта синтеза включает отбор лексических и синтаксических единиц по принципу наибольшей экономии. Проектный подход считается новой методикой, суть которой заключается в том, что обучаемым дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени.

Работа над проектом сочетается с созданием прочной языковой базы, так как участники имеют возможность высказывать свои мысли, говорить о своих планах на изучаемом языке.

Заданная тема имеет четкую структуру, делится на подтемы, каждая из которых заканчивается заданием к проектной работе. Работа над проектами может выполняться либо самостоятельно, либо в группе с другими обучаемыми. Но роли при этом распределяются четко, поэтому каждый участник выполняет свое задание самостоятельно, даже работая в коллективе.

Эффективность выполнения проектных заданий обеспечивается в большей степени актуальным интеллектуально-информативным компонентом включаемых в обучение тем.

В заданиях задействуется мало текстов как таковых, они практически создаются в процессе работы над темами проектов. Представленная методика является особой формой организации коммуникативно-познавательной деятельности обучаемых в виде проекта.

Проектирование учебной деятельности взрослых людей предполагает осмысление и анализ общих основ научного поиска, применение системного подхода и многоуровневой методологии при отборе педагогических технологий для формирования готовности государственных служащих в профессионально-речевой коммуникации. При проектировании, так как и при моделировании происходит упрощение объекта изучения путем исключения влияния второстепенных факторов. Существует множество путей развития коммуникативной компетенции, предлагаемы различными методистами и психологами.

Е. С. Полат обращается к методу проектов для развития коммуникативной компетенции.

Необходимо говорить о коммуникативной компетенции как об одной из основных целей обучения английскому языку. Целью обучения является не система английского языка, а иноязычная речевая деятельность. К основным принципам проектной работы, по мнению Т. В. Душеиной, относятся:

- **Вариативность**

Вариативность деятельности на уроке предполагает индивидуальную, парную и групповую формы работы. Тексты могут быть такими: диалоги, письма, таблицы, описания, диаграммы, карты, комиксы. Необходимы различные варианты тем и типов упражнений.

- **Решение проблем**

Процесс изучения языка осуществляется более эффективно, когда мы используем иностранный язык для решения проблем, заставляющих учеников думать, а думая, они учатся.

- **Когнитивный подход к грамматике**

Не все ученики легко усваивают правила или структуры. Проекты помогают ученикам самостоятельно поработать над ними. У них исчезает страх перед грамматикой, и они лучше усваивают её логическую систему. Но так как главная задача – научиться пользоваться иностранным языком, ученикам предлагается множество возможностей применить пройденные грамматические структуры и явления.

- **Учение с увлечением**

Учащиеся много усваивают, когда им нравится процесс обучения. Получение удовольствия — это одно из главных условий эффективности обучения, поэтому важно включать в учебный процесс игры, шутки, загадки.

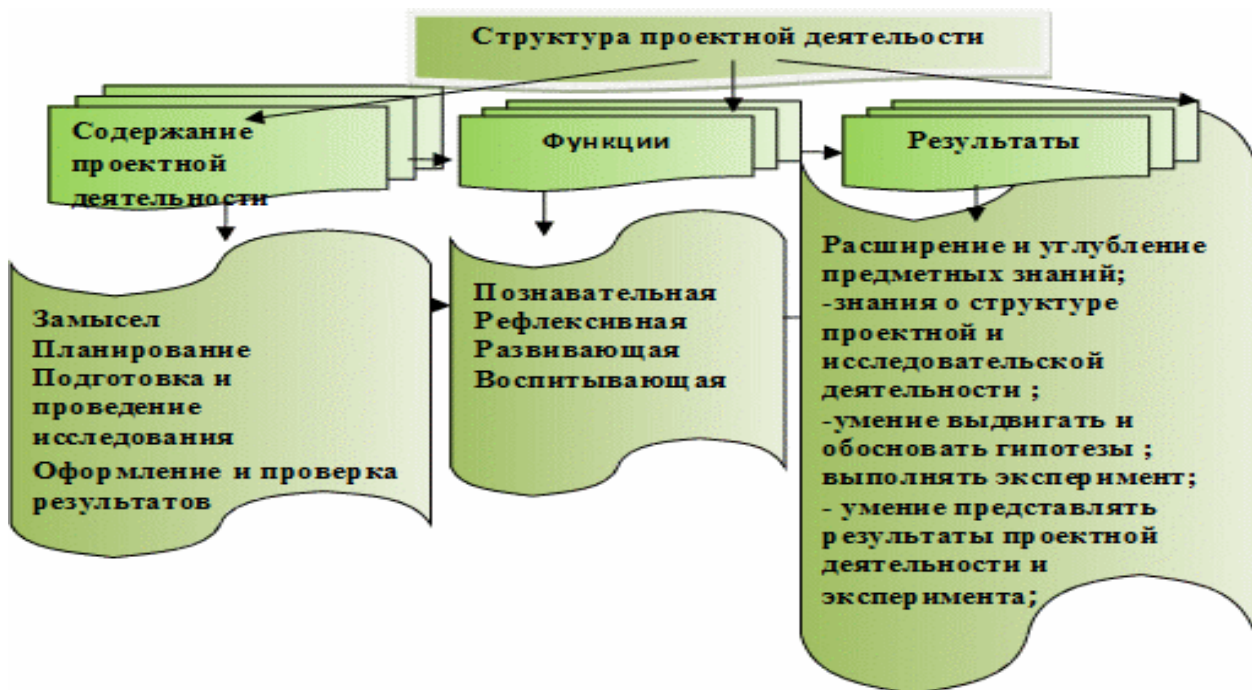
- **Личностный фактор**

Посредством проектной работы ребятам предоставляется много возможностей думать и говорить о себе, своей жизни, интересах, увлечениях.

- **Адаптация заданий**

Нельзя предлагать ученику задание, которое он не может выполнить. Задания должны соответствовать уровню, на котором находится обучаемый. Проектная работа может быть использована на любом уровне, в любом возрасте. Выбор темы зависит от множества факторов, включая возраст, уровень знаний, интересы учащихся, материалы, которые доступны обучаемым, временные рамки.

Главное отличие между обычной и проектной работой в том, что при обычной работе основная деятельность ограничена рамками класса, а при проектной работе выходит за его пределы.



Этапы проектной работы

Планирование в классе

Ученики при участии учителя обсуждают содержание и характер проекта; составление интервью, способы сбора и вид необходимой информации (статьи, брошюры, иллюстрации).

Выполнение проекта

Обычно на этой стадии деятельность выходит за рамки классной комнаты. Учащиеся берут интервью, делают аудиозаписи, видеозаписи, собирают печатный материал.

Важно помнить, что ребята будут использовать все четыре вида речевой деятельности: чтение, говорении, письмо и аудирование. Главная задача на этом этапе – сбор информации.

Выходя за пределы класса в процессе работы над проектом, ученик ликвидирует разрыв между языком, который он изучает и языком, который использует, что является ценным средством в расширении коммуникативных навыков, полученных при на уроках. На обычных уроках учитель определяет язык, его содержание. В условиях проекта учащийся определяет содержание проекта и соответственно языковое содержание.

Возвращение в класс

На этом этапе учащиеся оформляют свою проектную работу, используя ножницы, линейки, клей и так далее.

Презентация проекта

Способ презентации будет в значительной степени зависеть от вида конечного продукта: будет ли это схема, буклет, видеопокказ или устная презентация. Польза для учащегося очевидна. Учителю рекомендуется доброжелательно принимать всё, что ученики сделали.

Это важное условие дальнейшей творческой работы, действенный источник мотивации, средство воспитания уверенности в себе. Устная презентация всегда включает определённую долю риска для учащихся, поэтому для некоторых из них нужны предварительные репетиции, чтобы помочь им справиться с трудностями: исключить ошибки, добиться успеха, избежать разочарований. Каждая группа сама решает, как приготовить презентацию своего проекта, назначая докладчиков и распределяя роли.

Ребята могут использовать плакаты, раздать слушателям план своей презентации, представить всё в виде маленькой пьесы, используя музыку.

По окончании презентации остальные ученики анализируют проект, комментируют его и вносят свои предложения. Очень важно, что бы учащиеся увидели положительный опыт в процессе презентации.



Контроль

Оценка проектной работы – нелёгкое дело. Способы оценки её вступают в противоречие с официальной процедурой выставления оценки за работу ученика. Необходимо учитывать два принципа оценки проектной работы.

Очевидно, что язык – это только составная часть всего проекта. Ошибочно оценивать проект только на основании лингвистической правильности. Оценку следует выставлять за проект в целом, многоплановость его характера, уровень проявленного творчества, чёткость презентации. Необходимо очень осторожно подходить к исправлению ошибок в конечном варианте проекта, либо делать это не чернилами, либо не делать исправлений вообще.

Проект представляет собой работу, в которую вложено много усилий, и, ученики захотят сохранить её для себя.

Хотя, с другой стороны, вполне вероятно, что учащиеся лучше запомнят ошибки, отмеченные в их проектной работе, потому, что она значит для них больше, чем обыкновенная классная работа. Проектная работа – это такой вид совместной деятельности учителя и учеников, при котором появляется возможность развивать у учащегося творческие способности, навыки исследования, умение выразить себя. Никто не утверждает, что проектная работа поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку.

Но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний. Проект – это также реальная возможность использовать знания, полученные на других предметах.

Данная методика все чаще применяется в образовательных учреждениях благодаря ее эффективности – проектная деятельность позволяет выйти на качественно новый уровень обученности, способствуют развитию важных личностных качеств: умения работать в команде, проявлять лидерские качества, доводить дело до конца, осознавать свои сильные и слабые стороны. Специфика проектной деятельности определяется особенностями преподаваемого предмета и имеет свои особенности реализации в процессе обучения английскому языку.

Учебники нового поколения предлагают создание проекта в конце прохождения каждого раздела. Также метод проектов можно использовать и во внеурочной деятельности.

Выделяют следующие **виды** проектов в области изучения иностранного языка:

- *Конструктивно-практические проекты:* дневник наблюдений, создание игры и её описание;
 - *Игровые* – ролевые проекты: разыгрывание фрагментов урока в школе (программы практики устной речи, грамматики, фонетики), драматизация пьесы (программы практики устной речи, детской литературы страны изучаемого языка).
 - *Информативно-исследовательские проекты:* «Изучение региона данной страны», «Путеводитель по стране изучаемого языка» включены в программу по страноведению.
 - *Сценарные проекты* – сценарий внеклассного мероприятия отдельного класса
 - *Творческие работы* – свободное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык (программы практики устной речи, детской литературы страны изучаемого языка.)
 - *Издательские проекты* – стенгазеты, материалы для стендов.

Проекты предполагают активизацию учащихся: писать, вырезать, наклеивать, рыться в справочниках, разговаривать с другими людьми, искать фотографии и рисунки и даже самостоятельно делать записи на аудиокассету. Учащиеся с разным уровнем языковой подготовки могут участвовать в проектной работе в соответствии со своими возможностями. Ученик, который недостаточно хорошо говорит по-английски, может прекрасно рисовать.

Проектная деятельность положительно воспринимается учащимися, она воздействует на их эмоциональную сферу, расширяет их кругозор, способствует развитию речевых навыков и умений, учит работать с информацией, осуществлять исследование и анализ.



Психолого-педагогические основы технологии использования проектной методики в обучении иностранным языкам

Использование современных образовательных технологий на всех этапах обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ, основные из которых:

- повышение уровня коммуникативной компетенции учащихся;
- улучшение мотивации и развитию познавательных интересов учащихся;
- развитие способностей само- и взаимооценки;
- развитие интеллектуальных умений критического и творческого мышления;
- возможность учета возрастных и психофизиологических особенностей подростков.

При обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения современные образовательные технологии очень эффективны.

Они способствуют развитию самообразовательной активности, направленной на освоение нового опыта. Ученики учатся проводить исследования, систематически и четко излагать свои мысли в письменном виде, отсылать и получать большое количество текстовой, цифровой и графической информации, анализировать поступающую к ним информацию и представлять новые идеи. Они учатся планировать, осуществлять мониторинг и давать оценку своей деятельности.

Проектная деятельность способствует обучению в сотрудничестве, формированию навыков взаимопомощи, умения осуществлять совместную деятельность, работать в группах неоднородного состава, чувства личной ответственности, развитию толерантности – терпимости.

Учащиеся учатся выбирать, преобразовывать информацию и принимать решения.

Метод проектов формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом и приводит учеников к практическому владению иностранным языком.

Практика использования метода проектов показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Помочь друг другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи так же естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что у учащегося развивается креативная компетентность как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне. Учащийся выбирает индивидуальную траекторию движения к успеху в наиболее привлекательной для него деятельности.

Интенсивная методика обучения иностранным языкам

Особую популярность приобретает интенсивная методика обучения английскому. Она выручает всех, для кого фразы «время – деньги» и «деньги – время» равнозначны.

Изучать английский интенсивно позволяет высокая степень шаблонности – этот язык состоит из клише на 25%. Запоминая и отрабатывая определенный круг «устойчивых выражений», вы в принципе сможете объясниться и понять собеседника.

Конечно, избравшему интенсив не удастся получить удовольствие от чтения Байрона в подлиннике, но ведь и цели этого курса совсем иные. Интенсивный метод направлен на формирование «выразительного речевого поведения», и поэтому часто имеет языковой характер.

На хороших курсах вам обеспечат возможности неограниченного общения и максимальной реализации потенциала, а «в фокус» курса попадут ваши потребности.

Каждый студент сможет почувствовать себя личностью. А учебными приемами, скорее всего, будут диалогическое общение и тренинги. Что касается сроков, то выучить английский даже на самом простом уровне «за две недели» сложно и в фантастическом сне, а вот за 2-3 месяца – уже реальнее. «Методик, чьим девизом может быть такая строка, множество. Их объединяют под общим словом нетрадиционные.

На самом деле ни одна из методик не является системой, непроницаемой для внешних воздействий. В последнее время в связи с ростом общественного спроса на овладение иностранным языком большой популярностью пользуется метод интенсивного изучения языков.

Какие же принципы должны быть положены в ее основу, чтобы достичь желаемых реальных результатов за короткий срок? Поиски оптимальных путей решения этого вопроса, начались еще в конце 60-х – начале 70-х годов прошлого столетия. Тогда впервые заговорили об этой методике в связи с исследованиями болгарского врача-психотерапевта Г. Лозанова, предложившего использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, в частности, при обучении иностранным языкам.

Идеи Г. Лозанова совершили переворот в существующей методике и послужили толчком для появления ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам.

Модель интенсивного обучения иностранным языкам была рассчитана на обучение взрослого контингента.

Но в дальнейшем интенсивная методика стала с успехом применяться без всякого возрастного ограничения. Успех ее зависит от сильной мотивации обучаемых.

Методологию и практические основы интенсивной методики связывают с именами российских ученых-педагогов Г.А.Китайгородской, Н.В.Смирновой, И.Ю.Шехтера, И.Давыдовой, А.Н.Щукина. Сегодня можно найти множество методов интенсивного изучения языков:

- эмоционально-смысловой метод И.Ю.Шехтера (1973);
- метод обучения устной речи взрослых учащихся Л.Ш.Гегечкори (1975, 1978);
- суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых В.В.Петрусинского (1977);
- метод погружения в язык А.С.Плесневича (1977);
- ритмопедия (Бурденюк и др., 1981);
- гинопедия (Сировский 1970);
- релаксопедия (Шварц 1971);
- экспресс-метод Илоны Давыдовой;
- «эффект 25 кадра» (Академия наук СССР 1987) и др.

На основе идеи суггестологии были разработаны и новые направления интенсивной методики обучения.

Наиболее известным в настоящее время является разработанный Г.А.Китайгородской метод так называемой активизации резервных возможностей личности и коллектива. В этом методе достаточно полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку.

Для учебного процесса, в основу которого положен принцип коллективного взаимодействия, характерно создание условий для расширения лингвистических знаний путем работы в группе.

Учебно-познавательный процесс происходит посредством личностно-ролевого общения на иностранном языке. Роли и маски в группе способствуют управлению общением.

Ролевая игра – это одно из эффективных средств поднятия интереса к процессу обучения и стимулирования мотива к иноязычному общению. В системе интенсивной методики тренировка употребления каждой новой грамматической формы осуществляется серией упражнений, где в меняющихся ситуациях реализуется одно и то же коммуникативное намерение.

Суггестопедическое обучение предполагает определенную непрерывную концентрацию учебных часов, так называемое «погружение в язык».

Специфической чертой интенсивной методики является то, что суггестопедия широко опирается на положение о разных функциях двух полушарий головного мозга.

Подключение эмоциональных факторов к обучению иностранному языку активизирует процесс усвоения, открывая новые перспективы в развитии методики обучения.

Вся атмосфера занятий организуется таким образом, что освоению языка сопутствуют положительные эмоции.

Эмоциональная напряженность – чувство страха, неуверенности, беспокойства, неполноценности и чувство заниженной самооценки, сомнения в своих силах рассматриваются как неблагоприятный фактор овладения языком. Человек, который решился на интенсивное изучение иностранного языка, должен быть уверен в своих силах. Человек, обладающий достаточной уверенностью в себе и имеющий благоприятное представление о самом себе, имеет шансы достичь более высоких результатов в овладении языком.

Как утверждает Л.Г.Денисова, основными результативными моментами интенсивной методики обучения иностранным языкам являются:

- создание сильной немедленной мотивации обучения при неформальном общении и мотивации общения, приближенного к реальным; чем выше мотивация, тем больше приобретенная компетенция;

- высокая и немедленная результативность обучения: уже на второй день занятий учащиеся общаются на изучаемом иностранном языке, используя речевые клише, заложенные в основном учебном тексте – текст полилога вводится в первый день занятий;
- предъявление и усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц; за одно предъявление вводятся и усваиваются 150- 200 новых слов, 30-50 речевых клише и несколько типичных грамматических явлений.

Несомненно, что самый привлекательный аспект интенсивного метода изучения языков – это очень быстрое получение результатов. Уже на второй день занятий обучающийся общается на иностранном языке, используя речевые клише, изученные на первом занятии.

Успешному быстрому усвоению языковых выражений помогают полифункциональные упражнения, большое количество времени, выделяемое на активизацию новой лексики. На каждый цикл занятий рекомендуется тратить до 20-24 часов, из них на активизацию нового материала – 18-20 часов. Однако, в методе интенсивного изучения языков имеется ряд недостатков.

Слишком большой объем нового материала, предназначенного на одно предъявление.

Распределение акцентов на устную или письменную речь зависит от целевой группы.

В случае, если участники обучения имеют основную цель освоить навыки быстрой обработки письменных документов на иностранном языке или организацию письменного перевода оригинальных текстов, то и принципы организации занятий интенсивного обучения будут соответственно другими. Важным в выборе интенсивной методики преподавания является разработка специальной образовательной программы, насыщенной содержанием в соответствии с требованиями потребителей предлагаемых услуг обучения. К числу эффективных интенсивных технологий обучения иностранным языкам относится технология *слайдинга*. Основная идея концепции слайдинга состоит в том, что процесс обучения иностранным языкам – при достижении высокого уровня владения языком должен быть предельно кратковременным.

Теоретическая база слайдинга опирается на новую дидактическую технологию, на принципы новой педагогики, новую методическую систему, новое направление лингвистики – гипертекст. Для запуска механизмов речи обучающихся на небольшом объеме отобранного профессионально ориентированного материала отрабатываются основные речевые умения и навыки. Создается прочная база для положительного переноса на новый материал.

В слайдинге для этого используется естественная сфера коммуникаций, имеющая минимальные языковые параметры. Процесс овладения изучаемым языком до получения достаточно высоких результатов продолжается недолго, поэтому учебные циклы построены по модульному принципу. Главное отличие слайдинга от других технологий заключается в том, что в нем реализован принцип дискретности (прерывности), что является обязательным условием эффективности данной технологии обучения.



Эмоционально-смысловой метод

У истоков эмоционально-смыслового метода изучения иностранных языков стоит болгарский психиатр Г. Лозанов, работавший с пациентами по собственному методу психокоррекции.

Он создавал т.н. «группы по интересам», а изучение иностранного языка было медицинским инструментом. Школа Китайгородской уже 25 лет работает по одноименной методике, построенной на сочетании лозановских наработок с фундаментальным курсом, и принимает как взрослых, так и детей.

Методика Шехтера предполагает свободное языковое общение преподавателя со студентами с первого занятия. Учащиеся выбирают себе второе имя, привычное для носителя изучаемого языка, и соответствующую «легенду» архитектор из Глазго, скрипачка из Палермо.

Суть метода в том, что фразы и конструкции запоминаются естественно. Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго – не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии.

Дистанционное обучение

Начало 2000-х годов характеризуется появлением термина «непрерывное образование» – образование через всю жизнь. Непрерывное образование – это способ существования человека в информационном обществе и процесс, в котором он участвует чуть ли не от рождения до глубокой старости.

Помочь ему в этом процессе может сеть Интернет – одно из наиболее значительных человеческих изобретений XX века. Как самый современный и мощный носитель оперативной информации, «всемирная паутина» быстро и агрессивно проявила себя, особенно в последнее десятилетие, во всех областях человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования.

Новые информационные и коммуникационные достижения разрушают рамки традиционного образовательного процесса. Использование информационных технологий ведет к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров и несет каждому возможность учиться в течение всей жизни. Использовать Интернет для обучения иностранным языкам на заочном отделении очень удобно, плодотворно и перспективно.

Процесс обучения становится более привлекательным для студентов, так как они получают неограниченный доступ к интересующих их материалам, выгодно отличающимся от статичных текстов в учебнике. Благодаря Интернету, мы имеем доступ к неограниченному количеству аутентичной информации на иностранном языке, чего раньше явно не хватало, так как не у всех был доступ даже к зарубежным газетам и журналам.

Интернет – это разнообразные коммуникации: электронная почта, всевозможные конференции, форумы, чаты, аудиочаты и т.п. Все это можно и необходимо использовать, так как Интернет создает сильную мотивацию к изучению иностранных языков.

Компьютер, обеспечивая индивидуальный подход к учащимся, одновременно является стимулом для коллективного творчества. Участие в совместных проектах по созданию тематических публикаций, баз данных, веб-сайтов на изучаемом языке учит принятию совместных решений, консолидирует учебный коллектив. Компьютерные технологии эффективны в создании межпредметных связей, что особенно важно для студентов, готовящихся использовать иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации. В зависимости от способа и получения учебной информации различают три вида обучающих систем:

- синхронные (интерактивное ТВ, аудиографика, компьютерные телеконференции);
- асинхронные (печатные материалы, видеокурсы, электронная почта);
- смешанные системы.

Технически воспроизводимая речь обладает рядом преимуществ:

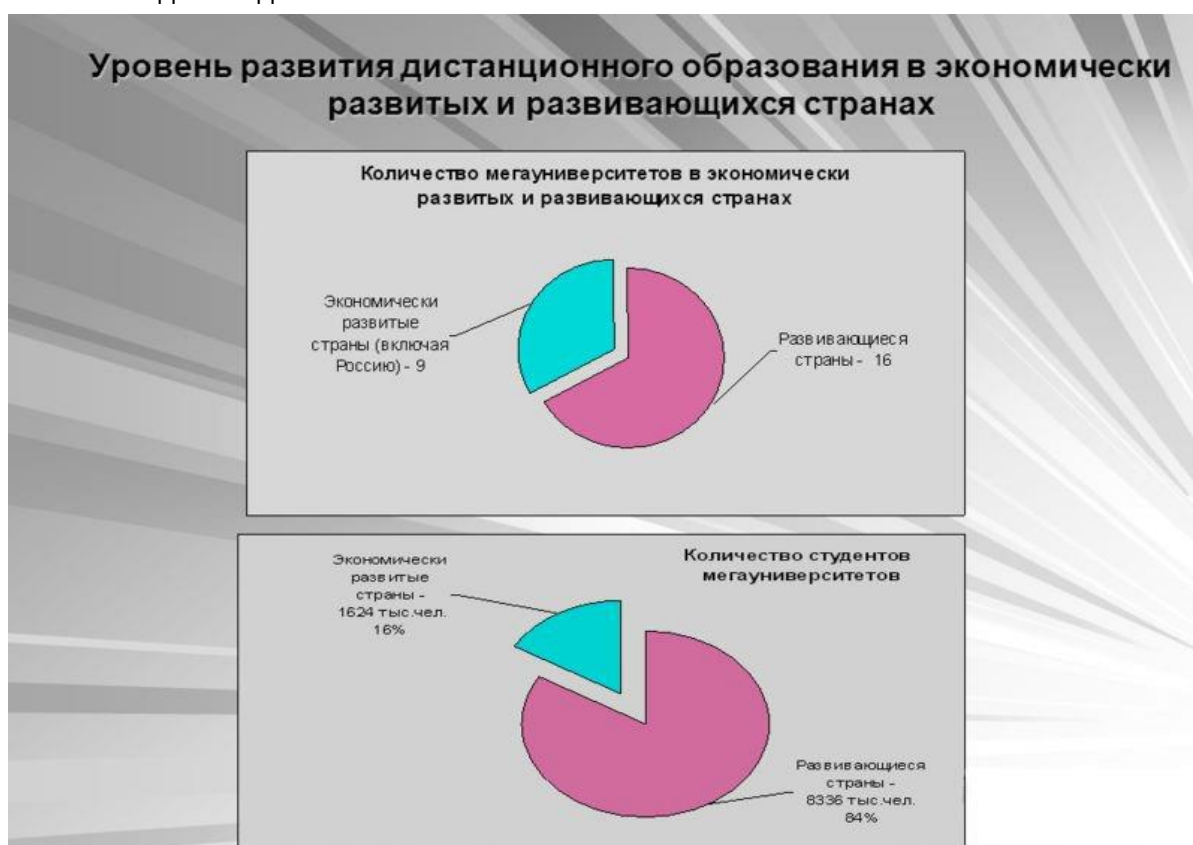
- чаще бывает образцовой и безупречной;
- может быть многократно повторена в случае необходимости в учебных целях.

Интернет относится к средствам дистанционного обучения на основе КТС, его роль трудно оценить, но, она возрастает. Использование виртуального видеомаягнитофона позволяет записывать все происходящее в данный момент коммуникации.

В процессе использования такой среды возможен обмен письменными сообщениями между отдельными участниками и обсуждение публичных сообщений. В настоящее время появляются методики использования Интернет-технологий в вузах.

В целом, Интернет-технология является базисом для развития дистанционного обучения в рамках единого образовательного пространства при изучении иностранного языка.

По мнению З.Р Девтеровой., именно высшие учебные заведения призваны и должны в ближайшее время стать фундаментом формирования нового Интернет-ориентированного сознания молодых людей.



Главное – сформировать у студента способ мышления, направленный на самостоятельное и сознательное овладение Интернетом, научить использовать информацию для самообразования, повышения квалификационного уровня.

Использование информационных технологий, основанных на Интернете позволяет, обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду.

Сегодня, когда новые информационные технологии составляют конкуренцию печатным изданиям, возникает проблема взаимодействия традиционного учебника и электронного.

Появилась новая отрасль в дидактике высшей школы: электронная дидактика, рассматривающая автоматизированную обучающую систему как основное электронно-дидактическое средство, используемое в информационно- педагогических технологиях.

Молодые люди отдают предпочтение т.н. цифровым носителям информации, будь то книги, журналы, газеты и, соответственно, учебные материалы.

Использование электронных ресурсов призвано максимально облегчить процесс овладения иностранным языком. «В качестве среды, обеспечивающей методически правильную подготовку и выдачу студенту учебного материала и решающей задачу управления познавательной активностью обучаемых, выступают учебные электронные издания (УЭИ)». Направленность УЭИ на автономное изучение материала в полной мере отвечает задачам заочной формы обучения.

Электронный учебник определяется как обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения:

- предоставляющая учебный материал;
- обеспечивающая тренировочную учебную деятельность;
- контроль уровня усвоения материала;
- информационно-поисковую деятельность при условии осуществления интегративной обратной связи.

К положительным сторонам электронных учебников для условий дистанционной формы обучения иностранным языкам можно отнести следующие моменты:

- Возможность безграничного повсеместного использования.
- Новизна в подходе отражения учебного материала.
- Повышение мотивации самостоятельной познавательной деятельности студента.
- Расширение возможностей контроля и самоконтроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В отличие от традиционных средств обучения, применение электронного учебника строится на автономной познавательной деятельности студента. Активный характер обучения, основанного на компьютерных технологиях, тесно связан с принципом самообразования.

Такое обучение приводит к изменению парадигмы образования, ядром которой является индивидуализированное обучение в распределенной образовательной и коммуникативной среде. Электронный учебник способствует модернизации учебного процесса в вузе.

Эффективное применение электронных средств в учебном процессе всецело зависит от качества и концептуальной основы закладываемых в них программ. В разработке компьютерных учебных программ главным фактором должно быть не количество, а качество.

Еще одним видом современного обучения иностранным языкам, набирающим темпы, является дистанционное обучение, обучение на расстоянии. Практика обучения на расстоянии известна давно, раньше она реализовывалась через форму заочного обучения.

Однако, для иностранных языков она применялась не столь широко, как в других областях.

Существовали заочные курсы обучения иностранным языкам, еще на расстоянии можно было обучаться через учебные теле- и радиопередачи. Непопулярность заочного обучения языкам объяснялась его ничтожной результативностью.

Бесконтактное, по существу, обучение не давало возможности не только выучить язык в полной мере, но даже плохо способствовало его пассивному усвоению.

В современных условиях компьютерных и коммуникационных технологий картина дистанционного обучения получает новое содержание, в том числе и для иностранных языков.

Обучение на основе компьютерных телекоммуникаций имеет ряд преимуществ:

- оперативная передача любой информации на расстоянии;
- хранение этой информации в компьютерной памяти в течение нужного времени;
- возможности ее редактирования, дополнения и т.д.;
- возможности интерактивной работы с помощью специально создаваемых для этих целей мультимедийных программ;
- установление оперативной обратной связи с преподавателем, с другими участниками;
- наличие доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным базам данных через систему Интернет;

- возможности участия и организации телекоммуникационных проектов, а также виртуальных конференций.

Насколько эффективным будет дистанционное обучение, зависит от следующих факторов:

- установления эффективной обратной связи между преподавателем и обучаемым;
- педагогического мастерства преподавателя и качества используемых педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и оперативности их доставки;
- индивидуальных психологических особенностей личности обучающегося и степени его мотивации к обучению.

В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности решения проблемы дистанционного обучения, так как возможно хранение, обработка и доставка информации на любое расстояние, любого объема и содержания.

В таких условиях на первый план при организации системы дистанционного обучения выдвигается методологическая и содержательная стороны обучения. Во внимание берется не только качество отобранного содержания, но и структурная организация учебного материала.

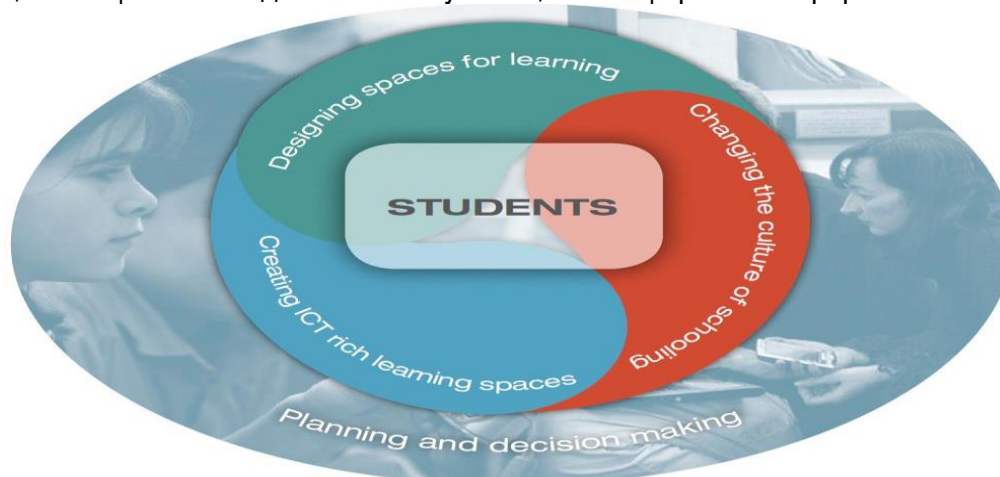
Почти во всех существующих на сегодня методиках преподавания иностранных языков обнаружилось отрицательные моменты. Каждая из них хороша для достижения цели на определенном этапе и с определенной задачей. Универсального метода пока не найдено, да и вряд ли в этом есть необходимость. Самым верным выходом, которым и пользуются опытные педагоги, есть интегративная модель, объединяющая в себе части от всех успешных методов обучения. Вырабатывается своего рода комплексный интегративный метод, вбирающий в себя элементы разных методик в зависимости от необходимости решения конкретных языковых задач.

Данное мнение не противоречит взглядам ученых, занимающихся проблемой педагогической интеграции. Говоря об интеграции в учебном процессе, С.И.Архангельский как раз и пишет, что интегрированное обучение представляет собой суммирование средств, содержания, методов и видов обучения.

Аналогом заочной формы обучения за рубежом является дистанционное образование, или дистантное образование. Этот термин заимствован из английского языка и практики образования Великобритании, Канады и США, где даже аббревиатура DE (Distant Education) понятна всем.

В зарубежной практике понятие дистанционного образования охватывает самые различные модели, методы и технологии обучения, при которых преподаватель и студент пространственно разделены, находятся в разных местах (классах, школах, районах, городах и даже странах).

Дистанционная форма обучения – это не синоним заочной формы обучения, так как здесь предусматривается постоянный контакт с преподавателем, с другими учащимися киберкласса, имитация всех видов очного обучения, но специфичными формами.



В концепции создания и развития единой системы дистанционного образования сформулированы характерные черты дистанционного обучения:

- *гибкость*: обучаемые работают в удобное время, темпе, месте;
- *модульность*: отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области, можно формировать таким образом учебную программу, отвечающую индивидуальным особенностям обучающегося;
- *экономическая эффективность*: оно дешевле традиционных форм образования;
- *новая роль преподавателя*: преподаватель управляет учебными группами, помогая студентам в самоопределении; его функции – координация познавательного процесса, корректировка курса, консультации, руководство;
- *специализированный контроль образования*: использование дистанционно -организованных экзаменов, собеседований, практических работ, экстернатов, тестирующих систем;
- *использование специализированных технологий и средств обучения*: технология дистанционного образования – это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного освоения материала.

Содержание знаний аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного образования и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах. Дистанционное обучение дополняет заочные системы обучения, не будучи их антагонистом, интегрируясь в них. При обучении иностранным языкам в период между сессиями общение преподавателя со студентами в компьютерных телекоммуникационных сетях (КТС) может быть осуществлено с использованием различных видов услуг, в зависимости от характера решаемой педагогической задачи. Такими видами услуг являются:

- электронная почта, по которой учитель может пересылать студенту различные учебные материалы, индивидуальные задания, инструкции; отвечать на его вопросы и получать от студента результаты выполнения контрольных заданий, его пожелания;
- электронные конференции в КТС организуются для совместного обсуждения интересующей проблемы.

В интересах дистанционного образования электронные конференции – прекрасная возможность для проведения групповых занятий в творческой атмосфере, консультаций, ответов на наиболее часто задаваемые преподавателю вопросы, для любой групповой работы, что способствует закреплению навыков коммуникативной деятельности. Режим проведения таких конференций может быть, как синхронный, так и асинхронный, по желанию ее участников.

Электронная доска объявлений – это вид услуги, позволяющий каждому пользователю поместить на нее свое объявление и прочитать объявление других. Она может создаваться в рамках электронной конференции и служить для решения организационных задач.

Дидактический потенциал компьютерных телекоммуникационных сетей для целей дистанционного образования связан с возможностью активной коммуникативной деятельности обучающегося, что является важнейшей составной частью обучения иностранным языкам.

Именно поэтому дистанционное обучение иностранным языкам через КТС представляется наиболее интересным. Разрабатывая концепцию дистанционного обучения иностранным языкам, необходимо принимать во внимание, с одной стороны, дидактические свойства и функции телекоммуникаций, мультимедийных средств в качестве технологической основы обучения; с другой, – концептуальные направления дидактической организации такого обучения как элемента общей системы образования на современном уровне. Кроме того, необходимо учитывать специфику обучения иностранным языкам, избираемые при разработке курса концептуальные положения конкретной методической системы.

Опираясь на данное определение интегрированного обучения и вводя в методику преподавания иностранных языков – термин «интеграция», Н.Ю.Борисова дефинирует:

«Интеграция – это слияние в единое целое содержания, форм, методов, принципов обучения и взаимопроникновение элементов языковой подготовки в научную, профессиональную, общеобразовательную и гуманитарную сферы». Таким всеобъемлющим определением объясняется целесообразность использования смешанной методики преподавания иностранных языков.

Преподаватель на практических занятиях делает все от него зависящее, чтобы каждый из магистрантов дальше продвинулся в своих знаниях и получил удовольствие от занятий.

Однако, успех обучения зависит от самого обучающегося, от его целеустремленности и активности. Известно, что для прогресса в овладении языком нельзя пренебрегать домашней работой, ведением записи на занятиях, использованием любой возможности для практики речи.

Необходима персональная активность и непрерывное включение в тему занятия. Всегда нужно помнить, что завершение обучения совсем не означает окончание занятий языком: изучение иностранного языка – непрерывный процесс.

Современные педагогические технологии – обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении.

Они обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентами и учителями информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов. На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать ряд дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети;
- совершенствовать умения письменной речи;
- пополнять словарный запас;
- формировать у студентов мотивацию к изучению английского языка.

Работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора студентов, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах. Студенты могут

- принимать участие в тестировании, викторинах, конкурсах, олимпиадах по сети Интернет,
- переписываться со сверстниками из других стран,
- участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

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

- коммуникативности;
- интерактивности;
- аутентичности общения;
- изучению языка в культурном контексте;
- автономности и гуманизации обучения.

Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения иностранным языкам является *научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, т.е. общению.*

Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (принцип аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Эту ошибку пытаются исправить новые технологии, в частности Интернет.

Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним.

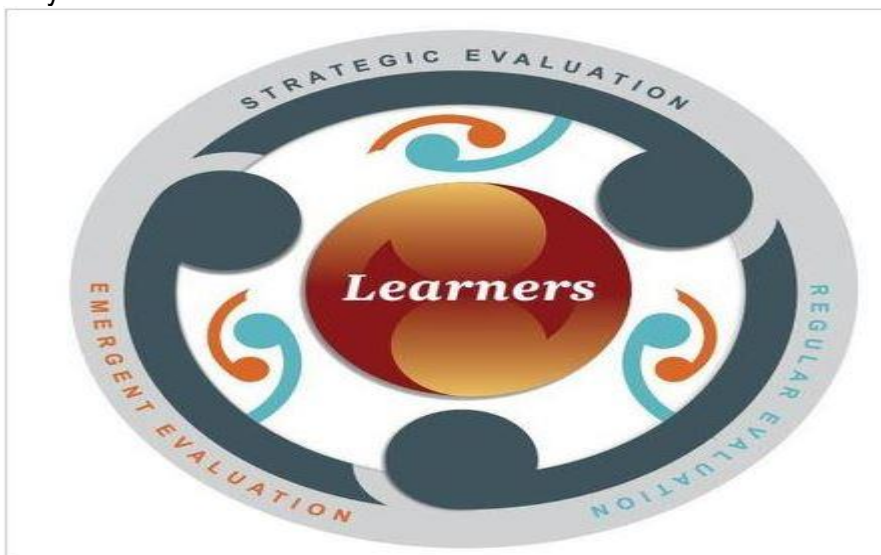
Для пользователя реализации коммуникативного подхода в Интернете не представляет особой сложности. Коммуникативное задание должно предлагать студентам проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают её.

Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель – заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на занятиях, что принято называть в методике интерактивностью.

Интерактивность – это *«объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами».*

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. Очень важным представляется поиск концепции, подхода, который позволил бы создать целостную систему обучения для конкретных условий. Метод активизации, который строится на принципах, отвечающих сегодняшним требованиям в области изучения иностранных языков позволяет, на наш взгляд, успешно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию в условиях языкового вуза.





Структура и содержание коммуникативного подхода

Основополагающий принцип метода активизации – личностно-ориентированного общения, предполагающий слияние обучения и общения, позволяет учащемуся вступать в общение, реализуя себя как личность.

Это и выдвигает сегодняшнее общество как требование к каждому его члену, и со стороны преподавателя – одновременно решать обучающую и развивающую задачи обучения.

Принцип ролевой организации учебного материала и учебного процесса стимулирует мотивированность речевых поступков учащихся. Сегодня ученые в полной мере осознают место ролевого поведения в учебно-познавательной деятельности учащихся.

Лингвисты видят в ролевом общении эффективный способ приобретения иноязычной коммуникативной компетенции. Принцип коллективного взаимодействия опирается на закономерности социальной психологии. Суть его в организации групповых действий, способствующих внутренней мобилизации возможностей личности учащегося.

Этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства и условия единого педагогического процесса, определяющий такой способ его организации, при котором:

- учащиеся активно общаются друг с другом;
- между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого;
- условием успеха каждого является успех остальных.

При этом коллективная познавательная деятельность, демонстрируемые преподавателем формы поведения, принятые в странах изучаемого языка, способствующие созданию атмосферы межкультурного общения, создают оптимальные условия для активизации возможностей каждого учащегося, развивают способность адекватно воспринимать других и себя.

Как показывает практика преподавания иностранных языков, значительно повышается «плотность общения» (термин И.А.Зимней) за счет широкого использования различных форм группового взаимодействия. Принцип концентрированности учебного материала и учебного процесса отражает тесную взаимосвязь двух компонентов системы.

Обучение иноязычному общению в контексте поликультурного подхода имеет целью создание лингводидактических и методических условий для «сопоставительного гуманистически-ориентированного соизучения» культур с учетом формирования иноязычных коммуникативных умений межкультурного общения, при этом в фокусе остается ориентация на формирование будущих специалистов как субъектов диалога культур.

Импульс к решению этой проблемы дали в 70-80-х годах прошлого века А.Гумперс и Д.Хаймс – основоположники новой научной концепции «этнография и этнология коммуникации».

Особое внимание в этой области исследований обращено на функции языка, а не на его структуру. Точкой отсчета является не языковой код, а речевая активность.

Главная концептуальная идея их подхода: для того, чтобы общаться, недостаточно знать язык, систему языка, надо знать, как им пользоваться в определенном социальном контексте.

К основным принципам коммуникативно-ориентированного социокультурного образования студентов в условиях иноязычного общения В.В. Сафонова относит следующие:

- совершенствования интегративных коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых и ценностно-ориентационных умений на междисциплинарной основе;
- социокультурного обогащения иноязычной практики студентов на основе междисциплинарной культуроведческой социологизации содержания учебной деятельности студентов;
- принцип учета профиля подготовки специалистов на языковых факультетах;
- сбалансированности учебных и внеучебных форм деятельности студентов по овладению нормами межкультурного общения;
- гуманистической психологизации педагогического иноязычного общения.

К основным направлениям реформы системы образования можно отнести такие, как:

- общепланетарный глобализм и гуманизация образования;
- культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения;
- межпредметная интеграция в технологии обучения.

К необходимым условиям осуществления социокультурного образования можно отнести:

- ориентация на обязательное бикультурное и билингвальное образование, интегративный коммуникативно-деятельностный подход к языковому образованию при соизучении языков как инструмента общения, средства межкультурного взаимодействия, обобщения достижений материальной и духовной культуры человеческой цивилизации;

▪ использование новейших технологий в развитии средств массовой коммуникации для целей социокультурного образования и другие условия.

Социокультурный подход к языковому образованию заключается в том, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку как средству межкультурного общения тесно взаимосвязано с интенсивным использованием его как инструмента познания:

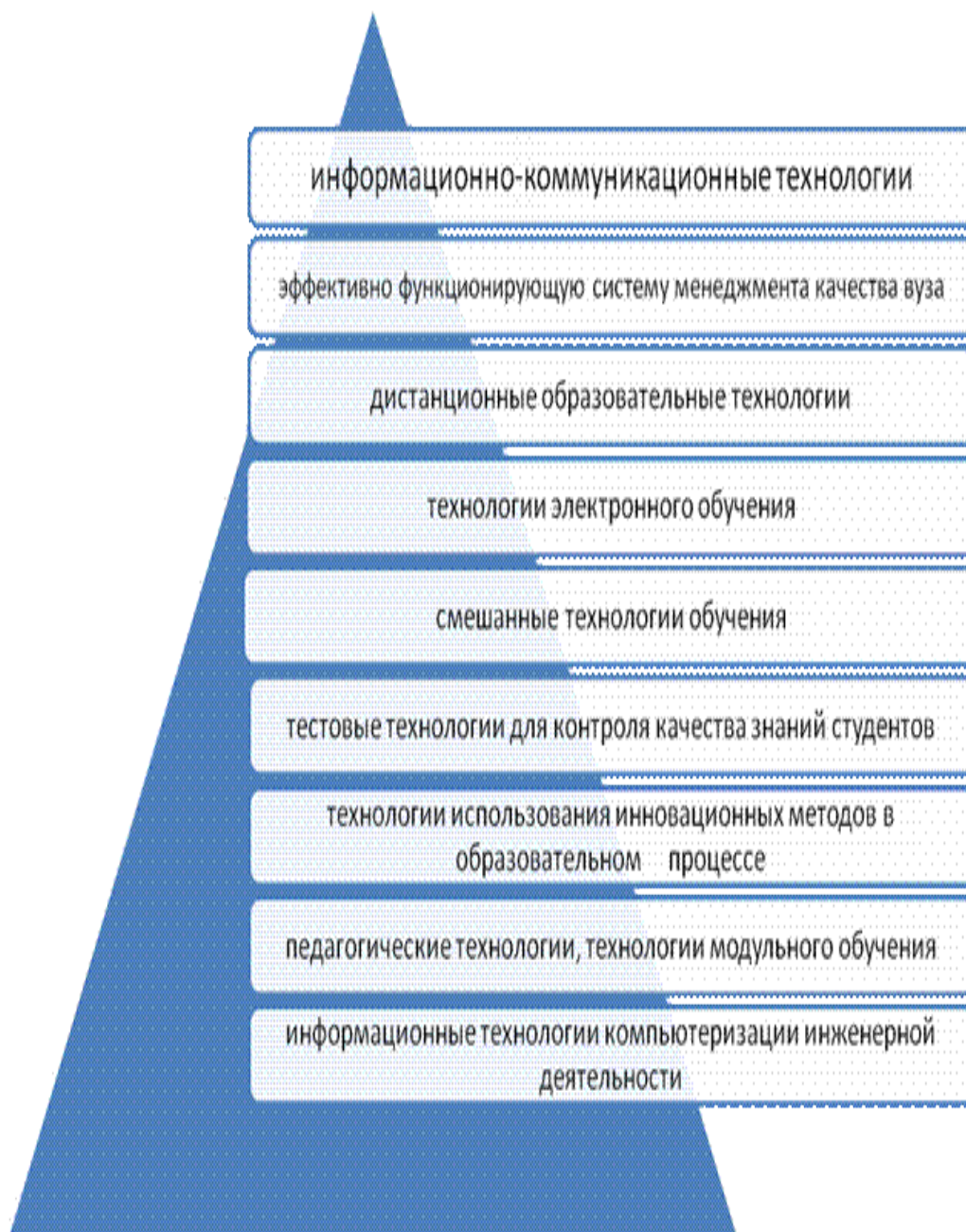
- мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни;
- духовного наследия и историко-культурной памяти стран и народов;
- способа достижения межкультурного взаимопонимания.

Социокультурное образование средствами иностранного языка направлено на:

- развитие мировосприятия обучаемых и их восприятие истории человечества, своей страны, осознание себя как носителя национальных ценностей, понимание взаимозависимости между собой и всеми людьми;

- развитие коммуникативной культуры учеников, их духовного потенциала, общепланетарного образа мышления в отношении гражданских прав человека, осознание ответственности за свое будущее, будущее своей страны;
- обучение этически приемлемым формам самовыражения в обществе;
- обучение этике дискуссионного общения и взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов;
- развитие потребности в самообразовании.

Социокультурное образование средствами иностранного языка является частью языкового образования при развитии у обучаемых интегративных умений общаться на иностранном языке при любых формах организации учебного процесса.



Технологии обучения

Языковой портфолио: из европейского опыта оценки уровня знаний

Обучение иностранным языкам должно быть максимально мотивированным и прозрачным. От настроения обучающегося, независимо от его возраста, зависит результат усвоения иноязычных структур, лексики и реалий. Оптимальным приемом и стратегическим ходом является в данной ситуации использование новых технологий, апробирующихся в мире.

Среди многочисленных предпринятых практических мероприятий особое место принадлежит разработке и принятию в ряде ведущих стран Европы так называемого языкового портфолио.

«Европейский языковой портфолио» – это проект Совета Европы, в который входят 44 государства. При поддержке Совета Европы сегодня функционирует специальная информационная веб-страница, на которой вывешиваются новости проектов в рамках реализации портфолио и помещаются методические рекомендации. Если обратиться к истории вопроса, то ситуация была следующей. Были в Европе такие времена, когда не только в другом государстве, даже на территории одного государства в разных регионах не признавались ни результаты тестов, ни языковые дипломы. Как раз эта неразрешенная проблема и стала толчком к тому, чтобы задуматься об единых языковых стандартах и нормах. В течение двух лет с 1998 по 2000 год Совет Европы в Страсбурге вплотную занялся разработкой системы измерения и сопоставления языковых знаний. В 2001 году, объявленном в Европейском Союзе Годом языков, был презентован языковой портфолио как инструмент для поддержки многоязычия и поликультуры.

С этого периода Совет Европы аккредитировал 70 национальных языковых портфолио.

В основу **языкового портфеля** заложено соотнесение национальных требований к уровню овладения иностранным языком с общеевропейскими системами, что является отправной точкой для создания единого образовательного пространства. Основным критерием оценки уровня владения иностранным языком в технологии языкового портфеля является *тестирование*.

Приоритетом данной технологии становится переориентация учебного процесса с *преподавателя на обучаемого*. Обучаемый несет сознательную ответственность за результаты своей познавательной деятельности. Вышеуказанная технология приводит к постепенному формированию у студентов навыков самостоятельного овладения информацией. В целом, языковой портфель многофункционален и способствует развитию многоязычия.

«**Общеевропейский языковой портфель**» – унифицированные требования к оценке уровня языкового развития. Это особенно важно в том случае, когда человек предлагает свои способности на международном рынке труда и его уровень владения разными языками должен быть оценен по единой схеме. Начало этой программы было положено в 1991 году в Швейцарии на межправительственном симпозиуме, где рассматривались вопросы разработки общеевропейских компетенций владения языком. Языковой портфель был разработан по инициативе и в рамках Совета Европы, но в дальнейшем идея применения единых требований к знанию иностранного языка с энтузиазмом была подхвачена в Японии и Америке, где по аналогии с европейскими созданы языковые портфели для данных стран.

Европейский языковой портфолио разработан и функционирует в разных формах и моделях, что зависит от цели его использования и контингента: для различных возрастных групп; для различных стран и регионов. Однако, все они подчинены единым целям и задачам. К ним, в частности, относятся:

- поддержание многоязычия и диалога между культурами;
- способствование мобильности в Европе;
- усиление и сохранение культурного многообразия;
- стимулирование автономного обучения;
- подкрепление желания к изучению языков в течение всей жизни.

Языковой портфель прост в применении, доступен каждому, отражает реальные потребности современной личности в использовании иностранных языков.

Чтобы помочь человеку адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности.

Общеввропейские концепции владения иностранным языком содержат основные положения современного подхода к обучению неродным языкам на различных образовательных уровнях и в различных условиях. В этом документе дано также описание системы уровней владения изучаемыми языками, инструкция, позволяющая человеку определить эти уровни.

Практически данный документ отражает итоги многолетней работы экспертов стран-участниц Совета Европы над различными аспектами проблем совершенствования преподавания и изучения иностранных языков. Являясь практической реализацией общеевропейских концепций, языковой портфель призван в условиях современной интеграции европейских стран

- во-первых, внедрять в практику перспективную образовательную идеологию в области иностранных языков;
- во-вторых, развивать и поддерживать мотивацию каждого человека к изучению языков на протяжении всей жизни;
- в-третьих, обеспечить обучающегося надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, дальнейшего совершенствования своих знаний и умений;
- в-четвертых, обеспечить человеку социальную мобильность в рамках единой Европы.
- в-пятых, дать учителю возможность оценивать уровень достижений каждого студента в овладении иностранными языками и внести в случае необходимости коррективы в свою преподавательскую деятельность;

Языковой портфель выполняет наряду с педагогической также и социальную функцию.

Последнее означает, что в условиях единой Европы каждый человек может иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения иностранным языком, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка. Все Европейские языковые портфолио, имея единые цели и задачи, распространяются на референтный уровень при описании языковой компетентности и имеют четкую трехчастную структуру.

Уровни компетентности базируются на дескрипторах – «Я могу ...» (нем: «Ich kann ...», англ.: «Can-Do»). Применение абсолютно прозрачных и нормированных способов для установления референтного уровня приводит к единообразной оценке личностных языковых квалификаций, и делает их сопоставимыми в международном масштабе.

Швейцарским Национальным Проектом были разработаны 6 уровней замера языковых компетентностей по возрастающей: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Все остальные Европейские портфолио разрабатывают инструменты для достижения только этих предложенных уровней.

При этих условиях становится всем понятно и сопоставимо, какими языками и как хорошо владеет та или иная личность.

Такой подход позволяет сделать прозрачными и сопоставимыми языковые знания обучающихся, исходя из разных контекстов, не зависимо от того, где и как эти знания были получены. Единая референтная система показывает, какой уровень знаний очерчивает тот или иной языковой диплом. Референтные рамки являются базовой основой для двустороннего признания языковых сертификатов, свидетельств и дипломов на территории Европейских государств и облегчают мобильность в образовательном и трудовом пространстве.

Все большее количество школ и высших учебных заведений подстраивают свои учебные программы под требования референтных рамок Совета Европы. Они позволяют определить уровень, установить учебные цели и определить пути достижения этих целей. Референтные рамки положены в основу Европейского Языкового Портфолио.

Языковой портфолио Европы можно использовать с разной целью. Если есть необходимость изучить иностранный язык, если необходимо преподавать языки, если существует необходимость документировать свои языковые знания, если хочется самому оценить свои знания, если надо оценить знания обучающихся или установить уровень языковых познаний ваших сотрудников и коллег. В любом из этих случаев, можно опереться на нормативы, содержащиеся в этом уникальном портфеле. Языковой портфолио рассчитан на:

- обучающихся, которые могут самостоятельно сделать замер своих языковых знаний, сверить их с существующими европейскими нормами, документировать их, презентировать, планировать языковое обучение и систематизировать результаты;
- преподавателей, образовательные заведения, которые оптимизируют свои занятия и языковые курсы, сверяют время выдачи свидетельств и сертификатов с европейскими рамками;
- предпринимателей, работодателей, служб, изучающих языковые ресурсы своих сотрудников и соискателей, планируют их использовать или улучшить.

Каждая категория пользователей имеет возможность применять нормативы и предписания языкового портфолио в соответствии со своей целью и желаниями.

Первый пакет Европейского языкового портфолио для детей и взрослых был разработан в Швейцарии и принят 1 марта 2001 года при поддержке ведущих государственных институтов и объединений из области политики, и экономики. Тогда же было подписано «Общее заявление», которое гарантировало широкое распространение языкового портфолио в стране.

Отличительные особенности Европейского Языкового Портфолио.

Взрослые обычно принимаются за изучение иностранного языка полностью мотивированными в обучении. Однако, в ходе учебного процесса их высокая мотивация может быстро исчезать: иногда по причине того, что они изначально нечетко представляли себе цель учебы, иногда потому, что они замечают, что обучение – это далеко нелегкое дело. Однако, если с самого начала в учебном процессе задействован языковой портфолио, то обучающиеся аккуратно и последовательно заботятся о сохранении мотива обучения и не теряют при этом целеустремленности.

Это первая и важная особенность этих документов.

К важным особенностям языкового портфолио относятся следующие:

- создание ясных личных целей обучения;
- четкое отслеживание личных достижений;
- ознакомление с методами обучения и культурным опытом;
- отражение достигнутых языковых знаний; дает информацию о накопленном языковом опыте и имеющихся языковых компетенциях;
- поддержка мотивации к изучению языков на протяжении всей жизни;
- стимулирование к самостоятельному изучению языков.

Большинство пользователей портфолио собирают свой первый опыт освоения языка вначале в формальной ситуации как в школе или на языковых курсах. Но чем далее они используют портфолио, тем больше и самостоятельнее задумываются они над своим учебным процессом и извлекают выгоду из портфолио. Портфолио является собственностью обучающегося и ведется им лично, поначалу под руководством преподавателя, позже самостоятельно.

Языковой портфель – это комплект документов самостоятельных работ студента, состоящий из трех частей: **паспорта, языковой биографии** его пользователя и **досье**.

I. Языковая биография.

В *языковой биографии* содержатся

- цели обучения, устанавливаемые студентом и корректируемые преподавателем;
- фиксируется динамика роста языковой компетенции студента;
- отражаются достигнутые успехи и опыт межкультурного общения.

В языковой биографии студент определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки.

Он внимательно осваивает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть. Преподаватель помогает студенту увидеть свои достижения и недостатки и наметить путь устранения последних. Языковая биография охватывает 7 сфер:

- мотивы изучения языка
- языковой опыт
- языковой профиль
- языковые уровни;
- пути достижения цели
- регистрационные листы
- личный учебный план.

В подразделе «Мотивы изучения языка» обучающийся должен ясно изложить, почему он учит другие языки. В разделе «Языковой опыт» он заносит сведения о том, какие языки, когда, где и как (уровень согласно европейской референтной рамки) он изучал.

Если в предыдущем разделе сообщается о формальных знаниях языка, раздел «Языковой профиль» требует сообщить обо всех языковых знаниях – где и как были получены.

Здесь нужно иметь в виду многоязычных людей. Кроме того, есть знания, которые не отмечены сертификатами. В подразделе «Языковые уровни» отмечаются уровни (A1, A2, B1, B2, C1, C2), достигнутые за какой-либо вид деятельности. Для этого обучающемуся предстоит познакомиться с едиными европейскими референтными рамками, доступными через портфолио.

II. Досье.

В *досье* студент собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками. Это могут быть работы, выполненные им самостоятельно на уроке (контрольные работы, тесты, сочинения и т.п.), дома, на внеклассных занятиях (проекты, рефераты, доклады, дипломы, сертификаты, свидетельства), подтверждающие достижения пользователя портфеля в изучении языка. В *досье* собирают слушатели важные документы по изучению языков:

- сертификаты, свидетельства об участии, выписки;
- тексты и презентации в профессиональной деятельности;
- тексты, написанные самостоятельно;
- тексты, которые слушателю очень необходимы (литературные тексты, газетные статьи, статьи профессионального содержания и др.);
- названия песен, игр, фильмов, которые способствовали усвоению языка;
- встречи с иностранцами за рубежом;
- встречи с иностранцами в своей стране.

Здесь можно подробно документировать невербальные и паравербальные средства общения (мимика, жесты) иностранцев.

III. Языковой паспорт.

Языковой паспорт – это итог работы с Европейским Языковым Портфолио. В нем отражаются достигнутые уровни знаний соответственно регистрационным листам и другим формальным квалификациям (сертификаты, свидетельства и др.).

В *паспорте* студент в краткой форме отражает свою коммуникативную и некоммуникативную компетенцию. Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах. Паспорт служит для того, чтобы слушатель не предъявлял другие документы из личного портфолио для доказательства своих знаний при поступлении куда-нибудь, или смены места работы, для дальнейшего обучения или перевода в другой вуз.

В паспорте можно найти сведения о достигнутом уровне языковых знаний, но нельзя увидеть время обучения. Языковой паспорт имеет структуру, утвержденную Советом Европы, поэтому он может быть сравним с другими языковыми паспортами.

Европейский Языковой Портфолио – это продуманная система замера языковых знаний.

Предлагаемая в языковом портфеле **шестиуровневая система** владения языком, полностью соответствующая общеевропейским стандартам, является надежной основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки учащихся.

Последнее вместе с образовательными стандартами создает предпосылки для развития в стране единого образовательного пространства и для создания необходимых условий удовлетворения образовательных потребностей школьников и студентов в контексте языковой политики, проводимой Советом Европы.

В результате возникло шесть уровней, где каждый из трех основных делится на один более продвинутый и один менее продвинутый, по сравнению с самим базовым уровнем владения иностранным языком. К ним относятся следующие уровни:

Каждый из этих шести уровней стоит выше или ниже соответствующего классического деления на базовый (basic), средний (intermediate) и продвинутый (advanced) уровни.

Европейский языковой портфель – это личный документ, позволяющий ученику оценить собственную языковую компетенцию в различных языках и его контакты с другими культурами.

Таблицы для самооценки (общеевропейская шкала шести уровней владения языками:

- A1– Выживание (Breakthrough)
- A2 – Допороговый (Waystage)
- B1 – Пороговый (Threshold)
- B2 – Пороговый продвинутый (Vantage)
- C1 – Высокий (Effective Proficiency)
- C2 – Владение в совершенстве (Mastery)
- Коммуникативные компетенции.

A0	Beginner
A1	Starter
A2	Elementary
A2-B1	Pre-Intermediate
B1	Intermediate
B2	Upper-Intermediate
C1	Advanced
C2	Proficiency



Цели ведения портфеля:

- показать таланты и лучшие работы студента;
- развивать у студента навык рефлексии по поводу проделанной работы;
- дать возможность учителям понять, какие курсы и задания оказали наибольшее влияние на студента, и лучше понять его личность.

Задачи портфеля:

- углубление взаимопонимания среди граждан Европы;
- уважение разнообразных культур и стилей жизни;
- защита и развитие лингвистического и культурного разнообразия;
- развитие полиязычности на протяжении всей жизни;
- формирование способности самостоятельно изучать языки;
- создание прозрачных программ изучения языков;
- развитие мобильности благодаря чёткому описанию языковых навыков.

Функции портфеля:

- *самооценка* с целью совершенствования специфических умений и навыков;
- *оценка* (отслеживает реальный языковой уровень студента);
- *педагогическая* (преподаватель отслеживает самостоятельную, внеаудиторную работу студента и совершенствование его языкового уровня);
 - *образовательная* (позволяет развивать индивидуальные языковые способности студента, повышать их внутреннюю мотивацию к самостоятельному изучению языков на протяжении всей жизни).

В современной практике преподавания иностранных языков эффективно используются различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности:

- Языковой портфель как инструмент самооценки достижений студента в процессе овладения иностранным языком и уровня владения изучаемым языком (Self-Assessment Language Portfolio);

- Языковой портфель как инструмент автономного изучения иностранных языков (Language Learning Portfolio) – данный вид языкового портфеля может также варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности – языковой портфель:

- по чтению (Reading Portfolio),
- по аудированию (Listening Portfolio),
- по говорению (Speaking Portfolio),
- по письму (Writing Portfolio),
- взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio);

- как инструмент демонстрации учебного продукта – результата овладения иностранным языком (Administrative Language Portfolio);

- как инструмент обратной связи в учебном процессе по иностранному языку (Show Case, Feedback Language Portfolio);

- многоцелевой, отражающий различные цели в области овладения иностранным языком (Comprehensive Language Portfolio).

При изучении иностранных языков самооценка может иметь **три разных цели**.

Первая – это сам процесс изучения. Студенты должны уметь оценить свои общие успехи, достижения на определённом этапе, насколько успешно они выполняют свои индивидуальные учебные задачи и специальные учебные цели.

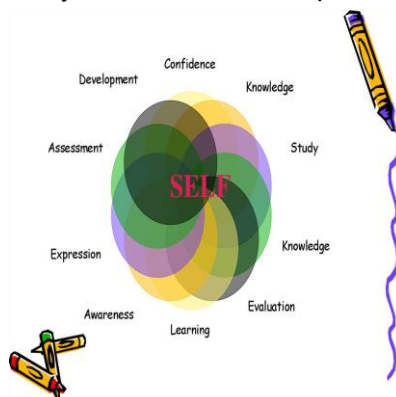
Вторая – это коммуникативное владение языком в терминах дескрипторов Совета Европы.

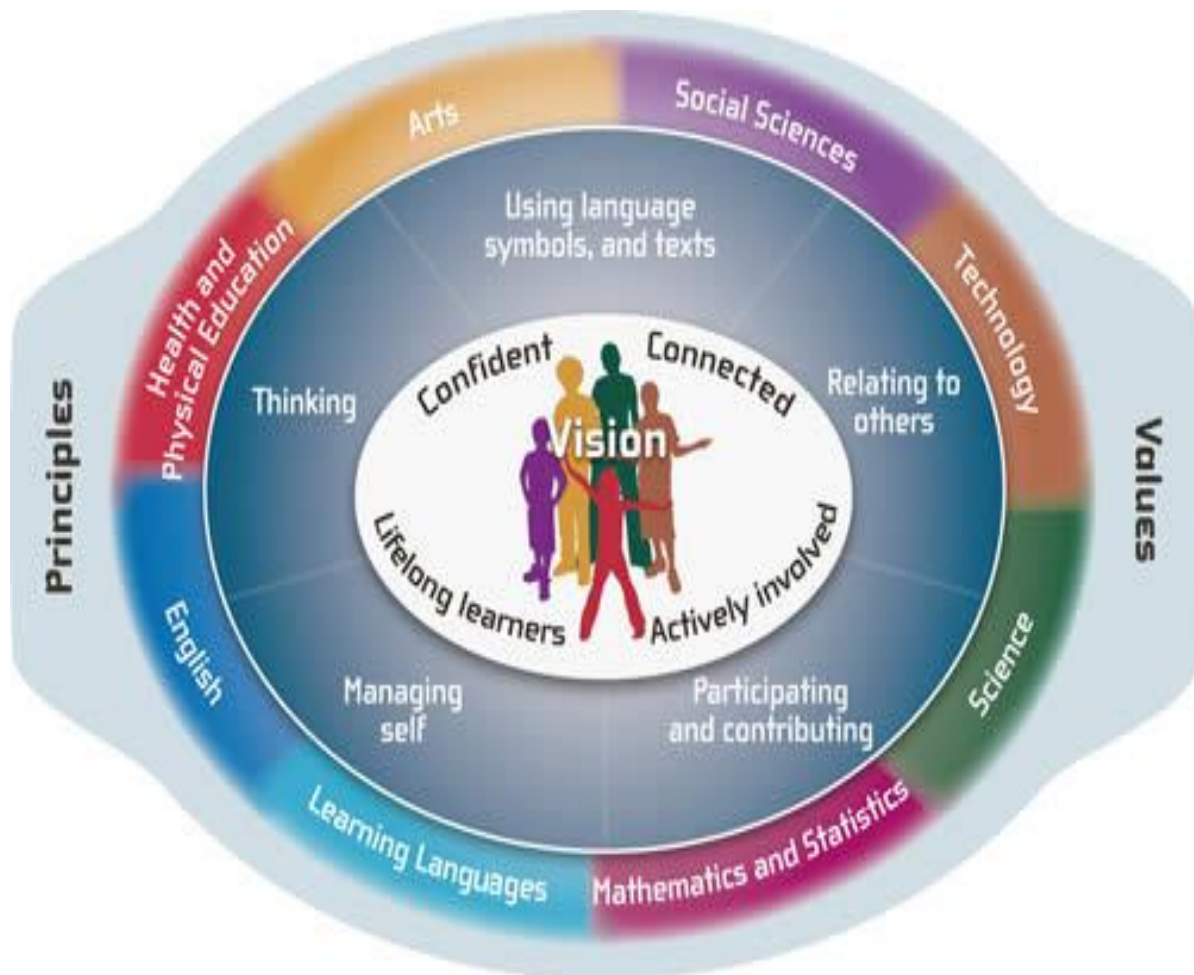
Третья цель самооценки – это лингвистическая компетентность – слова, которые он знает, которые он использует, звуки, которые он может произнести.

Европейский языковой портфель выполняет следующие функции:

Социальная. Европейский языковой портфель демонстрирует способности владельца этого портфеля по иностранным языкам. Портфель служит в качестве приложения к аттестатам и дипломам, предоставляет дополнительную информацию и конкретные свидетельства её/его достижений в области иностранного языка.

Педагогическая. Языковой портфель разработан так же для того, чтобы сделать процесс обучения прозрачным для студентов. Он помогает студентам развивать свои мыслительные способности и самооценку. В этом случае студенты постепенно всё больше ощущают свою ответственность за учёбу. Эта функция соответствует задаче Совета Европы: способствовать развитию автономности студентов в изучении языков на протяжении всей жизни.





ШКАЛА УРОВНЕЙ ДЛЯ САМООЦЕНКИ В СОВЕТЕ ЕВРОПЫ

АУДИРОВАНИЕ

A1 – Я могу понимать знакомые слова и ходовые выражения, касающиеся меня самого, моей семьи и конкретного непосредственного окружения, если со мной говорят отчетливо.

A2 – Я могу понимать достаточно употребительные слова и выражения, касающиеся меня и окружающего меня мира (меня самого, семьи, покупок, близкого окружения, работы). Я могу в общих чертах схватить содержание кратких анонсов и простых сообщений.

B1 – Я могу понимать основные мысли, сформулированные ясно и с соблюдением литературной нормы, касающиеся бытовых тем - работы, школы, досуга и т.д.

Я понимаю большинство информационных радио- и телепередач, а также программы, связанные с моими личными или профессиональными интересами, если речь достаточно медленная и четкая.

B2 – Я могу понять достаточно сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме. Я понимаю почти все программы новостей и содержание художественных фильмов, если их герои говорят на литературном языке.

C1 – Я могу понимать развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Я почти свободно понимаю различные телепрограммы и фильмы.

C2 – Я свободно понимаю устную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю говорящих в быстром темпе, если есть возможность привыкнуть к его индивидуальным особенностям произношения.

ЧТЕНИЕ

A1 – Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, каталогах или плакатах.

A2 – Я могу понимать очень короткие и простые тексты. Я могу найти конкретную, предсказуемую информацию в простых текстах из повседневной жизни: рекламах, проспектах, меню, расписании. Я понимаю простые письма личного характера.

B1 – Я могу понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.

B2 – Я могу понять статьи и сообщения по актуальной проблематике, особую позицию автора по изложенному вопросу. Я понимаю язык современной художественной литературы.

C1 – Я могу понимать тексты различных жанров, их стилистические особенности.

Я понимаю также статьи по специальности и развернутые технические инструкции, даже если они не касаются моей профессиональной деятельности.

C2 – Я свободно понимаю тексты любых жанров, абстрактного содержания, со сложной композицией, в том числе специальную литературу и художественные произведения.

ГОВОРЕНИЕ

Диалог

A1 – Я могу участвовать в диалоге, если мой собеседник медленно повторяет по моей просьбе свои слова или перефразирует свою реплику, а также помогает мне подобрать слова для того, что я хочу сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в пределах изученных тем.

A2 – Я умею общаться в простых, типичных ситуациях, требующих прямого обмена информацией в пределах знакомых тем или видов деятельности. Я могу поддерживать короткие разговоры на бытовые темы, но понимаю недостаточно для того, чтобы вести беседу самому.

В1 – Я умею общаться в большинстве типичных ситуаций, которые могут быть при поездке в страну изучаемого языка. Я могу без подготовки участвовать в диалогах на интересующую меня тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости).

В2 – Я могу без подготовки достаточно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу активно участвовать в дискуссии на знакомую мне тему, обосновывая свою точку зрения.

С1 – Я могу без подготовки и бегло выражать свои мысли, без усилий подбирая слова. Моя речь разнообразна, и языковые средства используются в соответствии с ситуацией общения. Я могу точно формулировать свои мысли и активно поддерживать любую беседу.

С2 – Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею идиоматикой и разговорными выражениями. Я говорю бегло и могу выразить любые нюансы значения. Если у меня возникают языковые трудности, я могу незаметно для окружающих перефразировать высказывание.

Г О В О Р Е Н И Е

Монолог

А1 – Я умею простыми фразами рассказать о месте, где живу, и своих знакомых.

А2 – Я могу рассказать о своей семье, разных людях, своей жизни, учебе, работе.

В1 – Я рассказываю о своих впечатлениях, планах, используя несложные фразы; кратко излагаю и аргументирую свои взгляды; передаю содержание книг или фильмов, выражая свое отношение.

В2 – Я могу понятно и подробно высказаться по широкому кругу интересных мне тем, объясняя свою точку зрения на актуальные проблемы и подробно аргументируя ее.

С1 – Я умею понятно и подробно говорить на сложные темы, строить сложные по композиции высказывания, развивать отдельные мысли и делать выводы.

С2 – Я говорю свободно и аргументировано, использую языковые средства, соответствующие ситуации общения, логически строю свою речь, чтобы слушатели отметили наиболее важное.

П И С Ь М О

А1 – Я могу писать простые открытки (например, поздравительные), заполнить бланк или зарегистрироваться в гостинице.

А2 – Я умею писать простые короткие записки и сообщения, а также личные письма (например, поблагодарить за что-нибудь).

В1 – Я могу написать простой, связный текст на знакомые или интересующие меня темы, а также личное письмо, о моих переживаниях и впечатлениях.

В2 – Я могу написать подробное сообщение на разные темы, а также доклад, в котором аргументировано изложена моя позиция, отмечены те события и впечатления, которые мне особенно важны.

С1 – Я четко и логично выражаю свои мысли на письме, подробно излагаю свои взгляды. Я могу освещать в текстах разного жанра сложные проблемы, акцентируя то, что мне кажется важным. Я владею разными стилями речи.

С2 – Я могу логично и ясно выразить свои мысли на письме, используя нужные языковые средства; пишу отчеты, доклады или статьи с четкой структурной, которая помогает адресату запомнить самые важные положения. Я пишу резюме и рецензии на тексты специального характера и художественные.

Языковой портфель – одна из эффективных инновационных технологий, направленная на формирование первичных навыков по удержанию предметной логики и рефлексии индивидуального движения в сфере изучения иностранных языков.

ГЛАВА V

СТАНДАРТ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современном мире знание иностранных языков играет всё более важную роль. Оно дает молодёжи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности обширный потенциал интернет-ресурсов, работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения.

В последние годы к числу наиболее актуальных вопросов образования относится изучение иностранных языков. Знание, по крайней мере, одного иностранного языка очень актуально.

Это нашло отражение в новых государственных образовательных стандартах.

В соответствии с социально-политической и экономической обстановкой в различных структурах общества постоянно происходят какие-то изменения, в том числе и в образовании.

На сегодняшний день определены основные направления реформирования языкового образования, развития научных исследований в теории и методике обучения иностранным языкам.

Государственный образовательный стандарт основного общего образования – это совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. В основе стандарта системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим возрастает значимость предмета «Английский язык».

В Государственные образовательные стандарты всех звеньев системы профессионального образования в качестве обязательной включена иноязычная дисциплина, целью которой является формирование и развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста – участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования.

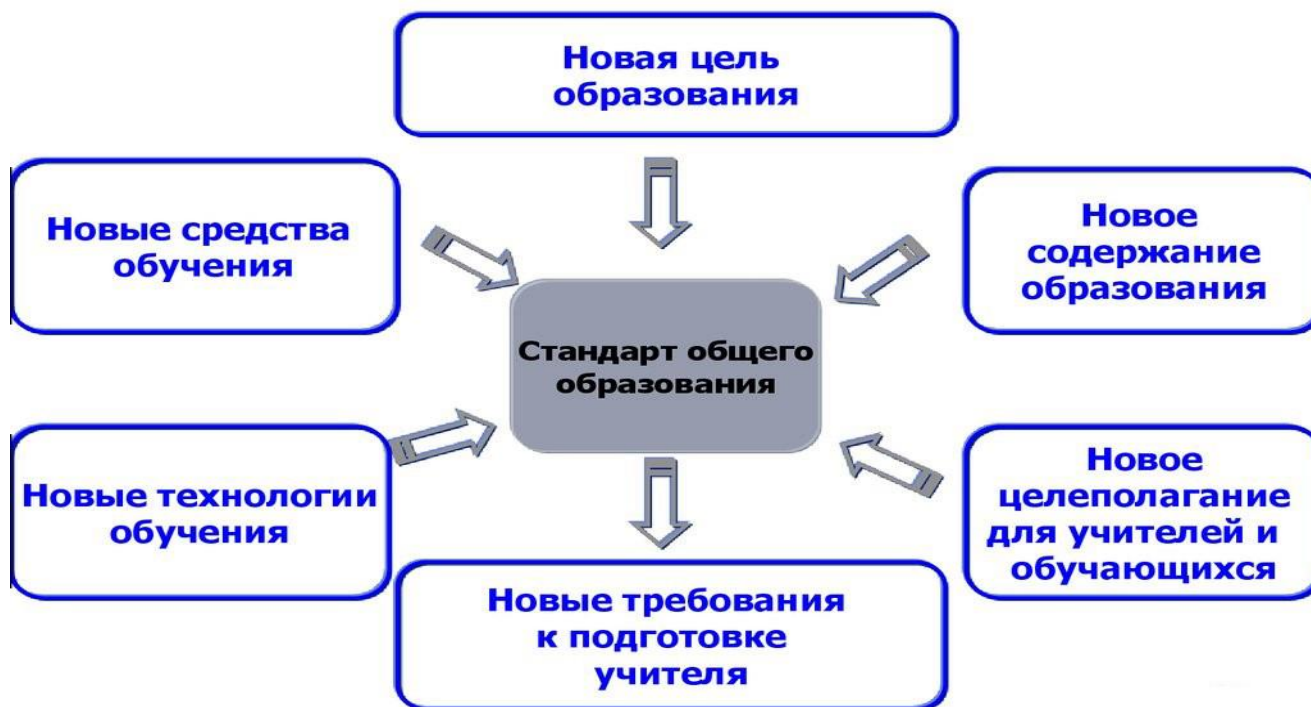
По мнению В.В. Краевского, стандарт – это не некий железный алгоритм, а просто указание на то, что нельзя упускать, без чего нельзя обойтись.

Но это не команда относительно того, что нужно делать. Поэтому, главное, что есть в образовании, необходимо отражать в стандарте. В содержании образования сейчас пока нет готового списка того, каким образом можно проверить наличие или качество, опыта творческой деятельности или опыта эмоционально-ценностных отношений, которые освоил ученик. Но есть некоторые соображения по этому поводу.

И.А. Лернер в свое время выделил восемь характеристик творческой деятельности. Они сугубо общепредметные. Среди них – видеть объект в его новой функции, видеть структуру некоего объекта, переносить функцию с одного объекта на другой, умение увидеть проблему.

Эти характеристики можно отнести к любому предмету. И, если человек этим обладает, и это можно проверить, что, кстати, совершенно необязательно измерять математически, то таким образом можно оценить опыт творческой деятельности. Самое трудное – это проверить воспитательный потенциал, то есть опыт эмоционально-ценностных отношений.

Как понимать стандарт: как перечень обязательных требований, или как рамочную конструкцию, содержащую то, без чего нельзя обойтись?



Приобретение студентами коммуникативной компетенции заключается в таком владении общением на иностранном языке, которое позволяет использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Основной стратегией обучения иностранным языкам провозглашен личностно-ориентированный подход, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса личность учащегося, учет его способностей, возможностей, склонностей и потребностей.

Это предполагается реализовывать на основе дифференциации и индивидуализации обучения, использования новых обучающих технологий, а также использование возможностей национально-регионального и школьного компонентов базисного учебного плана, за счет которых можно увеличить учебное время для изучения иностранного языка.

Реализация личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию школьников предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, способного работать на разных ступенях обучения с учетом их специфики.

Согласно концепции фундаментального ядра содержания общего образования, обучение иностранному языку рассматривается как одно из *приоритетных* направлений образования.

При этом спецификой предмета отмечается его *интегративный* характер с другими предметными областями (историей, географией, литературой и т.д.)

Основной *целью* обучения иностранному языку остается формирование *иноязычной коммуникативной компетенции*, – способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Проблема проектирования содержания образования приобрела сегодня особую актуальность в связи с разработкой и предстоящим принятием на правительственном уровне осенью 2002 года стандартов общего образования.

Это попытка реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность.

В качестве одного из методологических решений поставленной задачи предлагается включение в структуру образовательного стандарта *общепредметного содержания образования* (В.В.Краевский, А.В.Хуторской), устанавливающего,

- *во-первых*, технологию проектирования стандарта;
- *во-вторых*, роль и место *общепредметных* знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также *ключевых компетенций* в структуре разрабатываемого стандарта.

Понятие «*общепредметное*» содержание образования имеет функциональные пересечения с такими понятиями, как «*допредметное*», «*надпредметное*», «*метаяпредметное*» содержание образования.

Говоря о *допредметном* содержании, имеется в виду последовательность действий, – это содержание, формируется до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, первый шаг на пути воплощения целей общего образования, конкретизируемого затем на следующих уровнях разработки содержания – в отдельных образовательных областях и учебных предметах.

Допредметное содержание в результирующем виде можно назвать *общепредметным*, *надпредметным* или *метаяпредметным* (от греч. «мета» – то, что стоит «за»).

Терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. По аналогии с *общеучебными* знаниями, умениями и навыками в дальнейшем будет употребляться термин «*общепредметное содержание образования*».

Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования – опыта:

- познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- применения известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;
- творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (В.В.Краевский).

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название *компетентностей*.

Все чаще говорят о необходимости создания европейского стандарта в системе образования, уже разработаны критерии, определяющие такой стандарт.

Внедрение *ключевых компетентностей* в содержание образования и внедрение их показателей в систему мониторинга качества образования в европейских странах происходит постепенно, сопровождается широким обсуждением и основательным научно-дидактическим инструментарием. При описании каждой ступени общего образования (начальное, основное, среднее (полное) общее) предполагается раскрытие следующих элементов:

Общая характеристика данной ступени общего образования

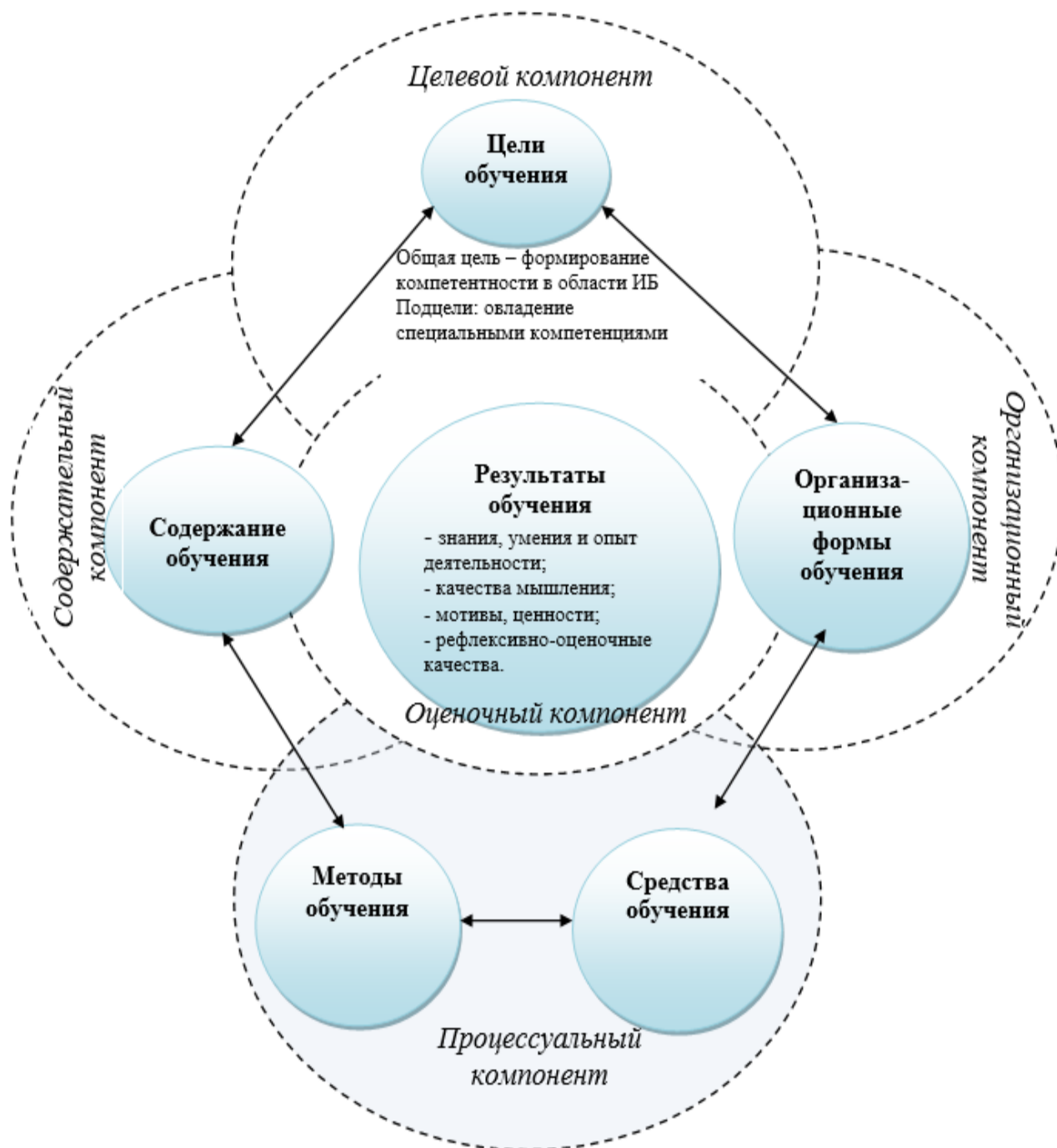
Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации выпускников.

Цели образования на данной ступени

Цели как прогнозируемые комплексные образовательные результаты выпускников данной ступени. Цели школы как условия обеспечения образования ученика.

Общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности – фундаментальные образовательные;
- общекультурные знания об изучаемой действительности – фундаментальные проблемы;
- общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности;
- ключевые образовательные компетенции.



Содержание образования по предметам (образовательным областям)

Каждый из указанных элементов общепредметного содержания имеет в образовательных стандартах двойное присутствие:

- отдельное концентрированное выражение для каждой возрастной ступени в форме, соответствующей общепредметному содержанию стандартов;
- конкретное воплощение в каждом учебном предмете (образовательной области) в форме, тождественной его целям и содержанию.

Таким образом, выделенное общепредметное содержание проходит сквозной линией через все учебные предметы, получая всякий раз конкретное преломление.

С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое, целостное содержание. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей.

Общепредметное содержание образования является обязательным компонентом образовательного стандарта, имеющим воплощение в каждой из его функциональных компонентов: в «Обязательном минимуме содержания образовательных программ» и в «Требованиях к уровню подготовки выпускников».



Язык научного общения (метаязык лингвистики) является неотъемлемой частью профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. «Метаязык, являющийся объектом металингвистики, представляет собой сложное явление, включающее в себя в качестве одного из важнейших аспектов собственно терминологию». Систематическая работа, нацеленная на овладение студентами лингвистической терминологией, на развитие у них умения выбирать и правильно употреблять необходимые термины способствует расширению их лингвистического кругозора, а значит, и лингвистической компетенции.

Из-за возникновения и развития новых направлений в лингвистике, новых методов лингвистического исследования лингвистическая терминологическая система современного английского языка постоянно пополняется новообразованиями.

Кроме того, наблюдается взаимодействие терминосистем разных языков.

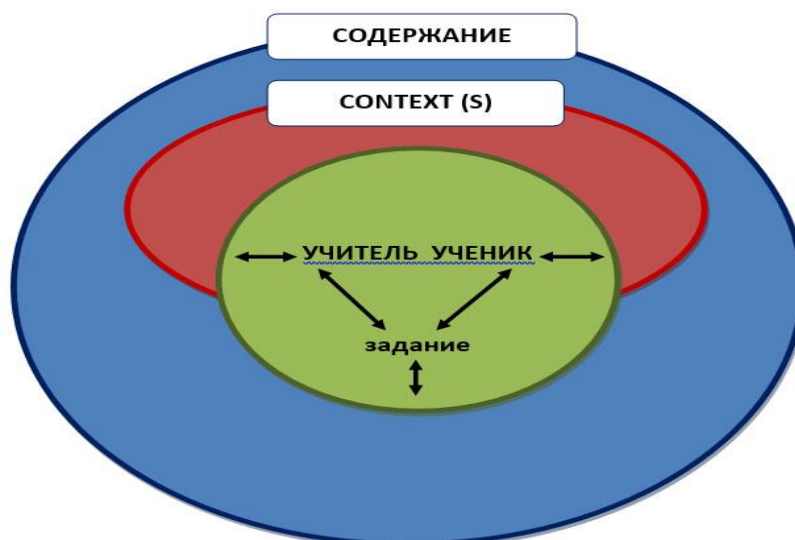
В английском языке имеется ряд терминов, заимствованных из естественных наук – морфологии, валентности, таксономии. В этой связи ставится вопрос о постоянном повышении уровня лингвистической компетентности преподавателя иностранного языка.

Е.Н. Соловова считает, что, для того, чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции необходима социолингвистическая компетенция, – способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Чтобы научиться этому, важно знать семантические особенности слов и выражений, как они изменяются в зависимости от стиля и характера общения, какой эффект они могут оказать на собеседника.

Е.А. Быстрова считает, что языковую компетенцию дает освоение системы языка.

Исследования учёных показывают, что знание иностранного языка прямо пропорционально знанию родного. Чем лучше владение родным языком, его словарным запасом, грамматической системой, речевыми навыками, тем выше владение иностранным языком по тем же параметрам.

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «язык отражает не только физические условия жизни, природу, климат, быт его носителей».



А также их мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, отношения между людьми и многое другое – все то, что составляет культуру в широком, этнографическом смысле этого слова».

В.А. Кан-Калик считает, что речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей учителя, важным звеном его коммуникативной культуры в целом. Если язык – это система знаков и символов, то речь – это процесс пользования языком.

Речь является реализацией языка, который и обнаруживает себя только через речь.

А.А. Леонтьев пишет: «Национально-культурная специфика речевого общения складывается в нашем представлении из системы факторов, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной национально-культурной общности...». Среди этих факторов А.А. Леонтьев выделяет следующие:

- связанные с культурной традицией (разрешенные и запрещенные типы и разновидности общения, а также стереотипные ситуации общения); (Я - Ты - Он - грамматика);
- связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения (функциональные подъязыки и этикетные формы общения);
- связанные с этнопсихологией в узком смысле, т. е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности;
- связанные со спецификой денотации;
- определяемые спецификой языка данной общности (стереотипы, образы, сравнения).



В результате исследований было установлено, что в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как человеку полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с их социальными ролями.

Культура речи – в первом значении – это, прежде всего, какие-то ее признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве.

Культура речи во втором значении – это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения.

Культура речи в третьем значении – это область лингвистических знаний о культуре речи как совокупности и системе ее коммуникативных качеств.

В числе главных теоретических предпосылок понимания речевой культуры – различение языка и речи, осмысление языковой нормы, знания о стилях языка и стилях речи. Это можно назвать системным подходом к изучению культуры речи, и именно такой подход обещает достаточно убедительное, широкое и обновленное понимание коммуникативных качеств речи.

Содержание образования являет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. Опыт осуществления познавательной, репродуктивной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется путем применения соответствующих способов деятельности к *реальной изучаемой действительности*: природе, культуре, технике, социальным коммуникациям и другим реальным объектам образовательных областей. В содержание образования входят не только знания о действительности, но и *сама действительность*, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность, приводящая к формированию у них общеучебных знаний, умений, и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенций.

Фиксация в стандартах перечня обязательных для изучения объектов действительности призвана предупредить распространенное в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее, информации о ней.

Вместо наблюдения реального природного объекта или выполнения настоящего опыта, ученики изучают его картинку в учебнике. В результате у выпускников не формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции.

Информационный тип образования делает выпускников неспособными осуществлять элементарные функции, связанные с изучаемыми предметами: выполнить наблюдение, провести опыт, создать простейших продукт деятельности.

Для предупреждения проблемы в образовательных стандартах фиксируется *минимальный перечень подлежащих изучению реальных объектов*. К таким объектам относятся:

- природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, животные, растения, Солнце и др.);
- объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства, орудия труда и быта, конкретные традиции и явления культуры);
- социальные объекты (семья ученика, реальные гражданские процессы);
- технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.).

Общепредметное содержания образования фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности. В качестве «узловых точек», вокруг которых концентрируется изучаемый материал, выступают *фундаментальные образовательные объекты* – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней.

Общекультурное содержание образования

Включение в общепредметное содержание образования реальных образовательных объектов позволяет ученикам выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов, а не брать их в готовом виде. Это предупреждает догматическую передачу учащимся информации, первоначально отчужденной от реальности и их личной деятельности.

Оно включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Общекультурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности – учеными, писателями, художниками, музыкантами, инженерами и др.

Предполагается, что предметом их деятельности являлись именно те реальные объекты, которые выделяются в качестве фундаментальных. Общекультурное содержание включает в свой состав также и *фундаментальные проблемы*, решаемые человечеством, основные *ценностные установки, смыслы* и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании общего среднего образования для обеспечения достижения его основных целей.

Для вариативности обучения в общекультурное содержание образования включаются разнонаучные способы решения проблем, *альтернативные методы исследования одних и тех же объектов*. Например, по отношению к такому фундаментальному образовательному объекту, как цветовой спектр, в стандарт включается две альтернативных теории цвета: Ньютона и Гёте.

Тем самым проектируется возможность учеников выбора траектории исследования единого фундаментального образовательного объекта.

Аналогичным образом обеспечивается возможность личностного самоопределения ученика в отношении различных мировоззренческих позиций, смысловых подходов к решению гуманитарных, естественнонаучных, технологических и иных образовательных задач.



Структура содержания обучения



Общеучебные умения – навыки – способы деятельности

Они сопряжены с двумя предыдущими элементами общепредметного содержания стандартов.

Они являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества.

Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями находят свое воплощение и конкретизацию в требованиях к уровню подготовки выпускников разных ступеней. Для удобства представления и реализации образовательных стандартов, общеучебные умения, навыки и способы деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию:

- *когнитивные* (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;
- *креативные* (творческие) качества – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;
- *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;
- *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;
- *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.

Перечень данных групп качеств опирается на целостное представление ученика как человека, имеющего физическую, эмоциональную и интеллектуальную составляющую, а также ценностную, духовно-нравственную основу жизнедеятельности. Поэтому данные качества личности являются сквозными по отношению к перечисленным группам качеств.



Образовательные компетенции

Они обусловлены лично-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности ученика и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий.

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования.

В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных.

Заметим, что образовательные компетенции включают в себя компоненты функциональной грамотности ученика, но не ограничиваются только ими.

Введение понятия «образовательных компетенций» в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих лично-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности.

Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их иерархию.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное (для цикла предметов / образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), предлагается трехуровневая иерархия компетенций:

- *ключевые компетенции* – общее (метапредметное) содержание образования;
- *общепредметные компетенции* – круг учебных предметов и образовательных областей;
- *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням

компетенции: конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые образовательные компетенции

Они конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

Ценностно-смысловые компетенции

Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.



Критерии отбора содержания образования

Общекультурные компетенции

Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это:

- особенности национальной и общечеловеческой культуры;
- духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов;
- культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений;
- роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир;
- компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, владение эффективными способами организации свободного времени. А также опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

Учебно-познавательные компетенции

Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами.

Здесь входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Информационные компетенции

При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, окружающем мире.

Коммуникативные компетенции

Включают знание необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Социально-трудовые компетенции

Они означают владение знаниями и опытом в

- сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя),
- социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя),
- сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

Компетенции личностного самосовершенствования

Они направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. Сюда относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура; комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Перечень ключевых компетенций дан нами в самом общем виде и нуждается в детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование общих ключевых компетенций. Следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. Образовательные компетенции ученика будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

Сегодня эффективность обучения английскому языку напрямую зависит от информационно-коммуникационных технологий. Особенную значимость технологии приобретают при обучении лексике. В процессе обучения иностранному языку широко используются мультимедийные средства, такие как компьютер, проектор, сматдоски. Всё это позволяет ученикам быстрее и проще запоминать новую лексику. Мультимедия позволяет синхронизировать воздействие на слух и зрение человека и таким образом повышает объем и степень усвоения информации.

На первом этапе работы происходит ознакомление с темой занятия, введение новой лексики. В ходе данного этапа, учитель представляет учащимся различные аудиовизуальные упражнения, позволяющие учащимся сформировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом.

На втором этапе происходит отработка произношения и закрепление изученного материала. Детальная проработка изученной лексики, путем высказывания учащимися своего мнения, с использованием слов и выражений из аудио или видео.

Последний, третий этап подразумевает контроль. На данном этапе работы учащимся предлагаются задания, которые помогут проверить степень изученности нового материала.

Данная организация занятия позволяет представить новый материал так, чтобы он эффективно усвоился. Информационно-коммуникативные технологии дают возможность прорабатывать лексический материал на реальных ситуациях, из этого следует, что учащиеся в дальнейшем смогут без труда пользоваться изученным материалом в реальной жизни при общении, работе, и дальнейшем обучении.

Создаются условия для индивидуализации учебного процесса. Современные технологии обучения, позволяют учащимся в полной мере овладевать навыками говорения, чтения и понимания английского языка не только на уровне учебной программы.

Несмотря на эффективность информационно-коммуникативных технологий в процессе формирования лингвистической компетенции, не стоит забывать и о традиционных методах и технологиях обучения. Вместе традиционные и современные подходы позволяют достичь высоких результатов.

Они развивают творческое мышление, позволяют использовать большой объем различных источников, как отечественных, так и зарубежных, и способны заинтересовать учащихся изучением английского языка. Концепция модернизации высшего образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятия «компетенции» обучающихся.

Коммуникативная направленность обучения является основной стратегией гуманизации обучения, так как именно коммуникативность стимулирует мыслительную активность учащихся, центром внимания становится не форма, а содержание. Овладение ключевыми компетенциями, учащимися возможно при соблюдении целого ряда требований:

Дидактические требования

- чёткое формирование образовательных задач;
- определение оптимального содержания урока;
- прогнозирование уровня усвоения учащимися научных знаний;
- выбор рациональных методов, средств обучения, стимулирования и контроля;
- реализация на уроке всех дидактических принципов.

Психологические требования

- определение содержания и структуры урока по принципам развивающего обучения;
- особенности самоорганизации учителя;
- организация познавательной деятельности;
- организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений;
- организованность учащихся;
- учёт возрастных особенностей.

Требования к технике проведения урока

- урок должен быть эмоциональный;
- темы и ритм урока должен быть оптимальным;
- полный контакт учителя и учащихся;
- атмосфера доброжелательности и активного творческого труда;
- смена видов деятельности;
- обеспечение активного учения каждого ученика.

Уроки иностранного языка – благодатная почва для формирования **ценностно-смысловой компетенции**, поскольку, используя язык как средство, изучаем окружающий мир во всех его проявлениях. Учащиеся овладевают ею, участвуя в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков, анализируя тексты для чтения и аудирования.

Развитие данной компетенции происходит как в урочной, так и во внеурочной и внеклассной деятельности. Технология сотрудничества, проектная методика в большей степени позволяют обеспечить механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной деятельности.

Развитие общекультурной компетенции происходит за счёт изучения особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственной основы жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций.

Основным источником развития данной компетенции являются **информационно-коммуникационные и проектно-исследовательские технологии**, помогающие получать и прорабатывать максимальный объем информации в процессе обучения.

Информационная компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, в окружающем мире.

Обучение иностранному языку дает достаточно возможностей для формирования этой компетенции. Практика показывает, что информационно-коммуникационные технологии способствуют индивидуализации обучения и интенсификации самостоятельной работы учащихся, повышению познавательной активности и мотивации.

Неотъемлемой составляющей формирования **информационной компетенции** является осуществление проектной деятельности учащихся. Темы проектов близки интересам студентов и связаны с их жизненным опытом. Комплексное использование технологий делает процесс обучения целостным, интересным и продуктивным. Комплексное использование технологий делает процесс обучения целостным, интересным и продуктивным.



Поскольку основной целью обучения иностранным языкам в полной средней школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (термин Совета Европы), то для успешного овладения иностранным языком, учащиеся должны знать не только языковые формы, но также иметь представление о том, как их использовать в реальной коммуникации.



Формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку является первостепенной и основополагающей задачей.

Владея коммуникативной компетенцией, учащийся должен:

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;
- уметь представлять свою группу, вуз, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур;
- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;
- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; уметь искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

Принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях уровню мировой современной науки, производства и основным требованиям общества

Принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения при формировании содержания учебного материала

Принципы структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления ребенка

Принцип комплексности, логичности и последовательности конструирования содержания образования

Принципы формирования содержания обучения

В своей деятельности нужно создать условия для формирования ключевых компетенций:

Коммуникативных – умение вступать в диалог с целью быть понятым.

Основная задача обучения английскому языку – это формирование коммуникативных навыков, поэтому формирование коммуникативной компетенции является основной задачей учителя иностранного языка.

Информационных – владение информационными технологиями.

Учитывая, что информационные технологии стали неотъемлемой частью общества и оказывают влияние на процессы обучения и систему образования в целом.

В своей практической деятельности необходимо создать оптимальные условия учащимся для развития их потенциальных возможностей, формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации через внедрение информационных технологий в процесс обучения.

Использование их в образовательном процессе позволяет повысить наглядность обучения и мотивацию к нему. Это позволяет реализовать цели и задачи по формированию ключевых компетенций учащихся.

Нравственных – способность жить по общечеловеческим нравственным законам.

Для формирования данных компонентов в процессе обучения используются презентации, применение которых позволяет более качественно реализовать принципы наглядности и доступности при обучении; создавать проблемные ситуации на уроке, что активизирует познавательную деятельность учащихся, эффективнее использовать время на уроке.

Электронные учебные комплекты способствуют активизации познавательной деятельности учащихся; развитию вариативности мышления; направленности мыслительной деятельности учащихся на поиск и исследование.

В последнее время активно используются преимущества проектной деятельности как основы формирования ключевых компетенций учащихся. Исследовательская и проектная деятельность учащихся является инновационной образовательной технологией и служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития личности в современном социуме, трансляции норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему.

Оценивая опыт использования проектной деятельности для формирования ключевых компетенций обучающихся в образовательной системе, можно сделать вывод, что проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Поиск нужных материалов, комплекующих требует систематической работы со справочной литературой.

Выполняя проект, как показывают наши наблюдения, более 70% учащихся обращаются не только к учебникам, но и к другой учебно-методической литературе, к ресурсам сети Интернет.

Включение проектной деятельности в учебный процесс способствует повышению уровня компетентности учащегося в области решения проблем и коммуникаций.

Современное развитие общества, экономики, образования вызывает необходимость разработки механизмов формирования человека XXI века – личности, способной к анализу существующей ситуации, активно участвующей в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающей решения в постоянно меняющихся условиях.

Поэтому сейчас как никогда актуальны слова писателя Кларка: «Мало знать, надо и применять. Мало очень хотеть, надо и делать!». В связи с модернизацией образования актуальным становится вопрос компетентностного подхода в обучении.

Личностно-коммуникативное обучение включает в себя не только речевую направленность обучения, но индивидуализацию обучения, принципы функциональности, ситуативности, новизны.

Эта компетенция означает овладение всеми видами речевой деятельности, культурой устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения. Коммуникативная компетенция заключается в умении общаться.

Следовательно, основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Она рассматривается как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, позволяющие обучаемому целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения – чувствовать себя адекватно в любой коммуникативной ситуации.

Коммуникативный системнодеятельностный подход является ведущим средством достижения данной цели. Он обеспечивает полный и взвешенный охват всех сторон, аспектов и операций овладения иностранным языком в комплексе всех его функций.

Целью обучения иностранным языкам является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению.

Коммуникативный подход как нельзя лучше мотивирован: его задача заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, в международном лагере, во время приёма иностранных гостей дома, при переписке, во время посещения страны изучаемого языка.

При этом термин «коммуникативность» «не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур».

Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в различные рода деятельности, путем моделирования реальных жизненных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала – деятельностный подход.

Процесс обучения в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода строится по модели коммуникации. В соответствии с этой моделью обучение максимально приближено к реальному общению. Поскольку обсуждаемые проблемы не имеют, как правило, однозначного решения, то обсуждающие их участники – учитель и ученики – равноправны как речевые партнеры.

Параметры коммуниктивного общения реализуются в коммуниктивном поведении учителя, активном поведении ученика, в предметах обсуждения, ситуации общения, использовании речевых средств.

Три уровня интерактивности

Уровень интерактивности	Уровень учителя	Уровень ученика
Реактивное взаимодействие	Управление: – запуск, остановка, возвращение к предыдущему фрагменту. Простейшие средства навигации.	Оперативное реагирование на запросы программы и задания учителя
Активное взаимодействие	Контроль над программой, выбор траектории учебного занятия.	Управление программой или ресурсом: выбор темпа, объема, траектории изучения материала.
Обоюдное взаимодействие	Моделирование и конструирование учебного занятия инструментами обучающей среды.	Взаимодействие с обучающей средой. Моделирование реальных объектов и процессов. Управление элементами среды. Решение сложных учебных задач.

Потребность в общении вызывается жизненной необходимостью:

- пополнить знания (познавательная функция общения);
- организовать совместную деятельность (регулятивная функция);
- воздействовать на взгляды, чувства собеседника и выразить свои (ценностно-ориентационная);
- установить социальный контакт, проявляя свою воспитанность (этикетная).

Для того, чтобы реализовать указанные функции общения средствами иностранного языка, необходимо

- овладеть этими средствами, уметь употреблять их в основных видах речевой деятельности (говорении, чтении, аудировании и письме);
- знать определенные страноведческие реалии;
- особенности (не)речевого поведения в социокультурном контексте страны языка;
- уметь овладеть всеми этими знаниями, навыками и умениями;
- овладеть умениями выходить из положения при нехватке иноязычных языковых средств – использовать перифраз, заменять нужное слово синонимом и т.п.

Ситуации могут быть *реальными, условными, воображаемыми, сказочными.*

Главное – все они должны соотноситься с возрастными и психологическими особенностями учащихся. Ситуации могут быть конкретными, и тогда речь учащегося является их непосредственным отражением. Для учащихся среднего и старшего звена создаются абстрактные и проблемные ситуации.

Учащиеся выражают своё собственное суждение, отношение, соглашаются или опровергают мнение учителя или другого ученика, используя различные речевые клише.

Ситуацию можно изобразить при помощи наглядных средств (ситуативных картинок, магнитной доски), которые будут отражать определённое место и время действия, сделать ее статичной или динамичной (изменить компоненты, переставить действующих лиц, добавить новых персонажей). Очень важно, чтобы учащиеся могли «пропустить ситуацию через себя», придавая ей личностный характер. Это повышает эффективность усвоения иностранного языка, т.к. наряду с интеллектом подключаются эмоции. Личностно-значимой ситуацию делает роль, которую учащиеся получают на время или постоянно.

Наиболее адекватным приёмом обучения говорению являются различные формы драматизации, включая импровизации и ролевые игры. Чтобы получить полное представление о коммуникативном подходе, рассмотрим принципы коммуникативного обучения общению и как они реализуются на практике.

- *Принцип речемыслительной активности* предполагает создание проблемных задач, которые способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся и вызывают потребность в их обсуждении.

- *Принцип индивидуализации* можно считать сердцевинной коммуникативного общения, одним из главных средств создания мотивации.

- *Принцип ситуативности* предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. В процессе обучения не должно быть ни одного высказывания, не обусловленного ситуативно.

- *Принцип новизны* также охватывает весь учебный процесс, а его реализация чрезвычайно важна для успешности коммуникативного обучения. Этот принцип заключается в том, что на уроках должны присутствовать разнообразное содержание материала (тексты, упражнения), условия обучения, приемы обучения, виды уроков и др.

Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения.

Коммуникативно-деятельностный подход ставит в центр обучения иностранному языку субъектно-субъектную схему общения.

Обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом; что способствует развитию инициативности учащихся, их способности к творческому поиску, т.к. содержание занятий строится на обсуждении актуальных жизненных проблем. Проблема формирования фонетических навыков в процессе обучения иностранному языку: роль/значение фонетических навыков в общении на иностранном языке; цели, пути и приемы учебной работы; упражнения для формирования и совершенствования произносительных навыков; специфика работы на разных этапах обучения.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражения смысла, грамматика служит фундаментом для достижения этой цели. Учащимся необходимо знать, какими языковыми средствами выразить свою мысль, когда они обмениваются мнениями, опытом и знаниями. Учащиеся должны осознавать, что грамматические формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи.

При коммуникативном системнодеятельностном подходе введение грамматических форм и работа над ними осуществляется в контексте с решением речевой задачи.

Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения отсутствуют: их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Весь комплекс приемов помогает создать иноязычную среду, где «функционируют» учащиеся: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы.

Эффект обучения выражается не в количестве выученных слов, грамматических правил, но в развитии личности, а это достигается только тогда, когда ученик в процессе речевой деятельности реализует какой-то свой жизненный опыт, приобретает для себя что-то новое, переходит на другой более высокий уровень понимания и оценки событий.

Немаловажную роль играет здесь и изменение роли учителя, который выступает уже в роли консультанта, советника, который организует ход событий на уроке, помогает ученику самому найти путь к овладению нужной информацией. Так реализуется личностно-ориентированный подход в обучении, использование таких технологий способствует устранению психологических барьеров, создаётся побуждающая к творчеству обстановка.



Методика обучения иностранным языкам

Для реализации задач обучения общению на английском языке в работе необходимо использовать лингвострановедческие и паралингвистические средства языка, к которым относятся реалии стран изучаемого языка. Важно обратить внимание учащихся на жесты, мимику, которыми носители языка иногда могут дополнять или заменять речевые действия.

Лучший путь в этом виде деятельности – использование кино- и видеоматериалов.

При формировании грамматических навыков в практической методике существует два подхода: **эксплицитный** и **имплицитный**. Эксплицитный подход – это грамматика, усвоенная на основе правил. При формировании грамматических навыков и умений на основе правил рассматривают дедуктивный и индуктивный метод.

Наиболее распространён дедуктивный метод, происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному. При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – ознакомление – реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – тренировка – включает отработку изолированно – формальных операций, третий этап – речевая практика – организуется на базе переводных упражнений.

К **достоинствам** дедуктивного метода относятся:

- принцип сознательности – создание эталона обрабатываемых грамматических явлений;
- пооперационная отработка грамматических действий, обеспечивающая «чистоту» формируемого навыка;
- может быть использован при самостоятельной работе учащихся.

Недостатки:

- не стимулирует умственную активность учащихся и преподносит им готовое решение;
- «запуск» навыка на продуктивном уровне организуется путём пословного перевода, а это не является полноценным иноязычным высказыванием;
- формирование грамматического навыка тормозится недооценкой условий устного иноязычного общения. Другим элементом эксплицитного подхода является **индуктивный метод**, предусматривающий переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод предоставляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка.

При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Индуктивный метод отличается достаточно длительным этапом ознакомления, поскольку учащиеся сами осуществляют поиск информации.

Недостатки: требует времени для ознакомления с изучаемым грамматическим явлением.

Грамматические знания не всегда предлагаются учащимся в виде правил. Совершать речевые действия можно, не изучая закономерности изменения и сочетания слов в предложении.

Такая грамматика называется имплицитной, – ею владеют практически, не зная правил.

Имплицитный подход к формированию грамматического навыка включает также два метода обучения с различными модификациями – *структурный* и *коммуникативный*.

Структурный метод формирует грамматические навыки на устной, активной, структурно - функциональной основе. В основу их упражнений кладутся структурные модели, или модели предложений, символически выражаемые через формулу, например: S+V+O+M, где S – подлежащее, V – сказуемое, O – дополнение, M – обстоятельство.

Структурные (языковые, речевые) модели, если они выражены не символами, а лексическими единицами, речевыми образцами, типовыми фразами. Английский педагог Г. Пальмер, автор известных подстановочных таблиц, опубликованных в 1916 году.

В целом структурный метод предполагает в разных вариантах следующие шаги:

- аудирование речевых образцов, содержащих грамматические структуры;
- хоровое и индивидуальное повторение вслед за учителем (фонограммой) речевых образцов грамматических структур;
- вопросно-ответные упражнения с учителем или в парах с использованием изучаемых грамматических структур;
- учебный диалог, включающий обрабатываемые структуры.

В структурном методе наблюдается небольшой ознакомительный этап, предусматривающий один способ обучения – показ, и длительный этап тренировки без пооперационной работы.

Выраженного этапа речевой практики нет. Главное достоинство структурного метода в том, что он делает грамматические структуры объектом специальной и при этом длительной тренировки, что создаёт важный стереотип в головах учащихся и вырабатывает аутентичный эталон построения иноязычной фразы.

Структурный метод имеет ряд недостатков, если он положен в основу формирования иноязычных речевых навыков. В структурном методе нет места принципам сознательности и коммуникативности: большинство упражнений носят механический характер и быстро надоедают учащимся.

Коммуникативный метод применяется при обучении грамматике. К ним относятся различные варианты интенсивных методов, так называемый метод гувернантки, и просто естественное погружение в языковую среду, вынуждающее к общению в коммуникативных целях. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе формирование грамматического навыка, разработан Е.И. Пассовым. Он считает, что успешное становление навыка возможно при соблюдении ряда условий:

- предваряющее слушание материала, подлежащего автоматизации (речевого образца);
- имитация в речи, что предполагает имитацию при наличии речевой задачи;
- однотипность фраз, поскольку такие конструкции запоминаются быстрее и прочнее;
- регулярность однотипных фраз;
- действие по аналогии в речевых условиях, предполагающее конструирование фраз не по правилу, а по аналогии с образцом и обязательно в соответствии с речевой задачей;
- безошибочность речевых действий как результат регулярного подкрепления;
- формирование грамматического навыка на достаточном количестве материала и в достаточном количестве разнообразных ситуаций;
- речевой характер упражнений.

У коммуникативного метода много **преимуществ**. Одно из главных заключается в том, что и ознакомление, и тренировка включены в наиболее «речевой» этап – практику, который при формировании грамматического навыка вообще не организуется.

В коммуникативном методе наиболее полно реализуется принцип коммуникативности.

Он создаёт благоприятные предпосылки для поддержания мотивации к изучению иностранных языков у учащихся.

К **недостаткам** метода следует отнести недооценку принципа сознательности в обучении и необходимость индивидуальной квалифицированной работы с учащимися. Не каждому учителю удаётся создать подлинную речевую обстановку при проведении условно-речевых упражнений. Речевое умение как способность управлять речевой деятельностью нужно планомерно и целесообразно развивать по всем параметрам учебного процесса. Это умение основывается на навыках – лексических, грамматических и произносительных.

В процессе осуществления речевой коммуникации все эти навыки слиты воедино, но такая неразрывность возникает не сразу. Для ее достижения необходимо, какую-то из сторон попеременно выдвигать на первый план и овладевать ею. Появление умения при овладении определенной дозой речевого материала возможно при трех этапах работы над материалом:

- формирование речевых навыков;
- совершенствование речевых навыков;
- развитие речевого умения.

Общее умение говорить формируется постепенно из способностей владения отдельными дозами речевого материала, когда учащийся доводит до уровня умения владение каждой дозой речевого материала. Эти три этапа работы периодически повторяются на протяжении всего курса обучения. Через эти этапы каждый раз проходит определенная доза речевого материала.

Если первые два этапа овладения речевыми умениями находятся под пристальным вниманием, то этапу развития речевого умения учителя выделяют неоправданно мало учебного времени, что обусловлено многими факторами.

Особенностью данного этапа является не подготовлено, мотивированное выражение мыслей, новизна ситуаций общения, увязывание проблемы цикла с другими, усложнение речемыслительных задач, отсутствие вербальных опор. На данном этапе работа основывается на применении речевых упражнений. Такие упражнения могут являться адекватным средством развития речевой компетенции, а это не только способность управлять речью, но и средство, которым невозможно маневрировать, решать необходимые, промежуточные задачи развития умения.

На данном этапе развития речевой компетенции необходимо учитывать основные факторы речевого упражнения, такие как установка, опора и время.

Под установкой понимается задание, определяющее содержание речевой деятельности.

Важным средством организации таких речевых упражнений являются опоры. На этапе развития речевого умения не может быть непосредственной подсказки речевого материала, нужна опосредованная подсказка, которая позволяет управлять высказыванием, но постепенно убывает по мере развития умения и исчезает на последней его стадии.

Различаются содержательные и смысловые опоры. Содержательные подразделяются на словесные (микротекст, текст, план) и изобразительные (рисунки, фото, картинки). Смысловые в свою очередь подразделяются на вербальные (слова, лозунги, афоризмы, поговорки) и изобразительные (плакат, карикатура, символ, схемы, таблицы, цифры).

Опоры сообщают определенную информацию и являются толчком к размышлению.

Фактор времени в речевых упражнениях выступает в трех видах: неограниченное время, ограниченное время и отсутствие времени. Все три фактора организации речевого упражнения – установка, опора и время – являются средствами управления говорением при его осуществлении.

Деятельность учителя на этом этапе должна учитывать следующие особенности.

Главной задачей при работе по развитию речевой компетенции является освоение экспромтного обмена репликами различных коммуникативных типов, необходимо развивать у учащихся способность логично и последовательно организовывать законченное сообщение и осваивать дополнительную лексику. Подбор опор, используемых в работе, должен быть осмысленным не только с точки зрения учителя, но быть интересным и учащимся.

На первый план выдвигается необходимость особого внимания учителя на уроке английского языка этапу развития речевого умения.

Исходным моментом применяемых методик является установка – достижение необходимого уровня речевой компетенции возможно лишь при условии рациональной организации учебного процесса, активном использовании жизненного и ассоциативного опыта учащихся, индивидуализации и дифференциации обучения. Обязательным условием является также применение современных методов обучения, метод личностно-ориентированного обучения, метод проектов, кейс-метод, использование новых информационных технологий.

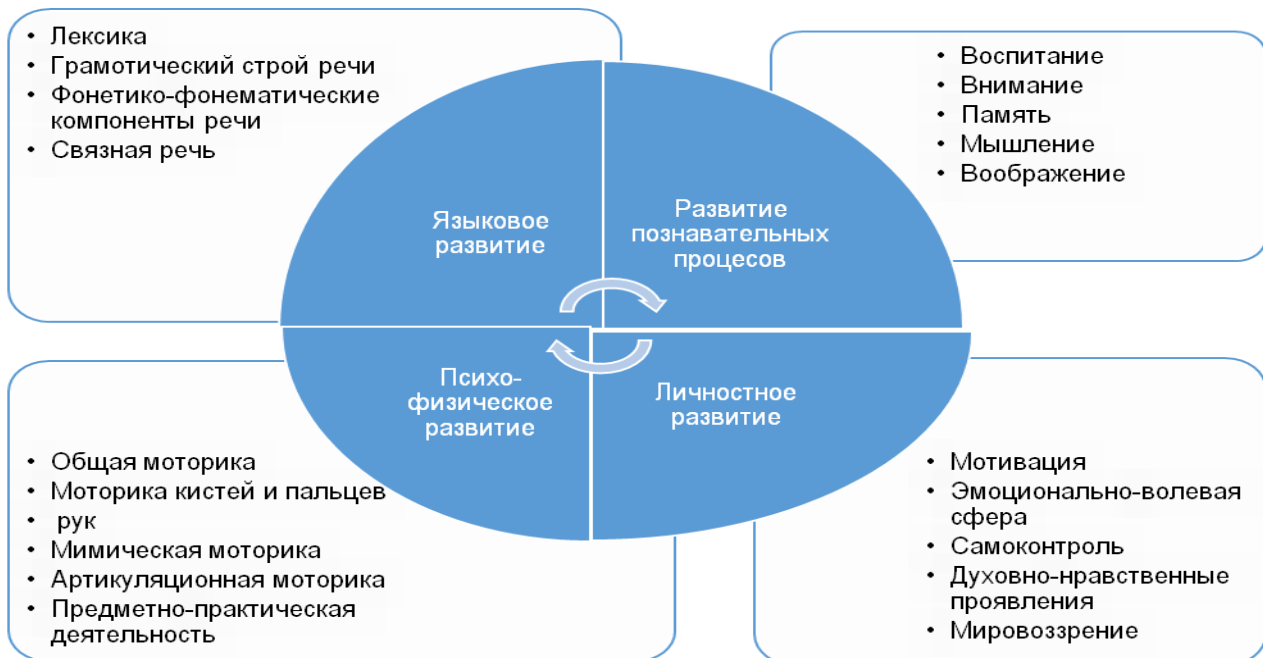
В новом XXI веке весь цивилизованный мир стремится к открытости и взаимопониманию.

В связи с этим возрастает роль и значимость изучения иностранных языков. Диалог различных культур ставит задачу воспитания личности, которая будет способна, и будет желать участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Иностранный язык, как учебный предмет, имеет весьма эффективные средства в воспитании человека культуры. Важно использовать воспитательный потенциал иностранного языка, как межпредметной дисциплины, способствующей приобщению учащихся к мировой культуре и тем самым, к лучшему осознанию своей собственной культуры.

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов общеобразовательной системы в высшей школе. Целью обучения является формирование языковой компетенции, обозначающей совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка. Языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности, которая осуществляется как в устной, так и письменной форме.

Всем методам формирования грамматического навыка присущи как положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому к этим методам следует подходить дифференцированно в зависимости от возраста учащихся, целевых установок, количества часов и самого грамматического материала. Выделяют 4 этапа работы над грамматическим материалом.



Этап презентации грамматического материала и создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка. Форма презентации – устная или письменная – выбирается с учетом следующих факторов: *стадии обучения (начальная, средняя, старшая)*.

На начальной стадии обучения устная форма презентации предпочтительнее письменной; на старшей – письменную предпочитают устной; на средней ступени – введение грамматического материала происходит в зависимости от характера грамматических явлений: более сложные вводятся в письменной форме, простые – в устной.

Трудности (сложности) грамматического материала. Следует строго соблюдать принцип одной трудности: все, кроме вводимого грамматического явления, должно быть учащимся хорошо известно в данном предложении (образце).

Цели усвоения (активный или пассивный грамматический материал). Установка на активное владение требует раннего включения данного явления в устно-речевую деятельность.

Характер (способ) ознакомления с грамматическим материалом может быть различным: *практическим (индуктивным)*, когда учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явлением и понимая, в целом, его значение из контекста (предложения), осмысливают его самостоятельно и затем по аналогии с образцом выполняют грамматические действия имитативно.

Преимущество данного способа в том, что он активизирует учащихся, развивает языковую догадку. Кроме того, последующие образцы учащийся формирует по аналогии, без использования соответствующих правил, что значительно облегчает формирования стереотипа в строго заданных пределах. Наглядность, простота приемов, исключение дискурсивности в усвоении грамматического материала также являются достоинством данного способа.

К нему часто прибегают в самом начале обучения языку при овладении простыми грамматическими навыками, требующими выполнения элементарных речевых действий.

Этот способ имеет ряд *отрицательных* сторон: затруднено отчетливое осознание всеми учащимися механизма образования и употребления особенно сложного по своей структуре грамматического явления, – неуверенность, что все поняли грамматическое явление одинаково.

Теоретико-практический (дедуктивный) способ введения грамматического материала применяется при введении и тренировке сложных грамматических явлений и предполагает вначале формулировку правила, предъявление модели, а затем анализ конкретных примеров, речевых образов. В настоящее время существует тенденция использования дедуктивного пути применительно к обучению рецептивной грамматике.



К достоинствам способа можно отнести следующее:

- создает условия для более точного и осмысленного понимания учащимися способов образования и сферы употребления данного явления;
- позволяет предупредить и сознательно преодолеть отрицательное влияние родного языка;
- дает возможность формировать речевой навык в иностранном языке путем «проб и ошибок» не только в детерминированных условиях, но более творчески и самостоятельно;
- более экономичен во времени – сокращает количество примеров, необходимых для формирования стереотипа по аналогии;
- позволяет широко использовать схематическую наглядность.

При введении грамматических явлений следует:

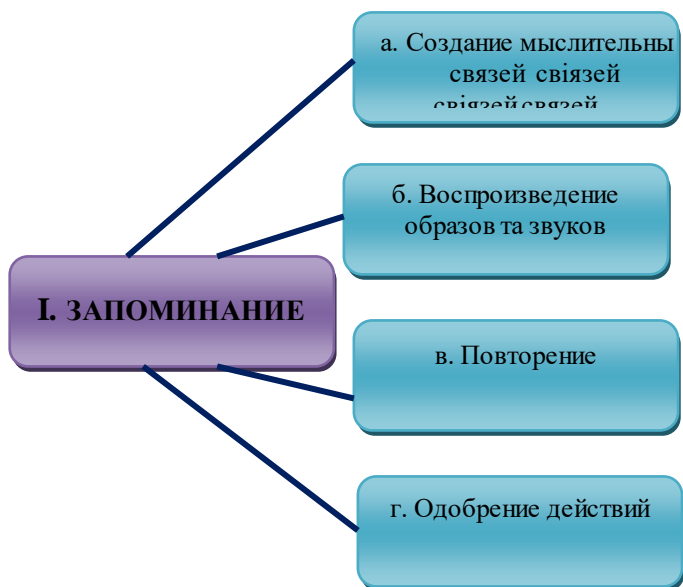
- проанализировать его с точки зрения трудности его усвоения на основе сопоставления с родным языком и ранее изученным грамматическим явлением;
- подобрать речевые ситуации, удачно раскрывающие значение грамматической структуры. Широко использовать наглядность – предметную наглядность, физическую (действия), рисунки, краски, всевозможные схемы. Четко и лаконично сформулировать правило – если это:
 - *правило-инструкция* – то указать на действия, которые нужно осуществить для достижения определенной цели, чтобы употребить грамматическое явление или распознать его;
 - *правило-обобщение*, то оно должно дополняться схемой или рисунком, чтобы привести в систему какие-то разрозненные сведения о грамматических явлениях.

Правила должны распространяться на большое число однородных грамматических явлений, для чего необходимо провести контроль понимания правил.

Целью **первого этапа** должны быть не только презентация и ознакомление учащихся с данным явлением и теоретическая ориентировка на основе усвоения правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соответствующих упражнениях.

Если при практической ориентировке эту функцию выполняют имитативные, в большинстве случаев подстановочные, по образцу, то при теоретико-практическом способе ориентировки наибольшую пользу могут принести языковые аналитические и так называемые предречевые грамматические упражнения.

Второй этап работы над грамматическим материалом – формирование речевых грамматических навыков путем автоматизации их в устной речи. Это – самый важный этап.



Задача его состоит в том, чтобы придать тренировке грамматического явления речевой характер, учитывая трудности, вызванные interfering влиянием соответствующих навыков родного языка, отсутствием языковой среды и ограничением речевой практики.

На этом этапе выделяют два взаимосвязанных периода: стереотипизации (стандартизации) речевых грамматических действий с целью создания достаточно автоматизированных и прочных (стабильных) речевых связей между грамматической формой и ее функцией в речи путем многократного повторения грамматического явления в сходной ситуации без варьирования.

Цель этого периода – добиться формирования речевого стереотипа, как основы для создания важнейшего качества навыка – переноса речевых действий в сходные речевые ситуации. Основным типом упражнений для формирования таких прочных речевых грамматических навыков являются условно-речевые ситуативные однотипные упражнения.

Период – варьирующий.

Цель его – в формировании лабильных качеств речевого грамматического навыка в вариативных условиях речевой тренировки с опорой на варьируемые в определенных пределах ситуативные условные грамматически направленные и подлинно речевые упражнения. На этом этапе добиваемся гибкости навыка, способности к переносу. Для тренировки – комплекс языковых образцов: *дифференцировочные; имитационные; подстановочные; трансформационные*. Упражнениям следует придавать коммуникативный характер.

Третий этап автоматизации предполагает создание ситуаций, которые мотивировали бы учащихся использовать в речи изученные грамматические явления. Этот заключительный период формирования речевых грамматических навыков является одновременно начальным периодом третьего этапа – включения навыка тренируемого грамматического явления в речевые умения монологического и диалогического говорения.

Четвертый этап – развитие речевых умений.

Трудности, связанные с условиями аудирования. К ним можно отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику, а также плохое качество звукозаписи, что напрямую связано с качеством используемой на занятиях техники. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. Чтобы обучаемые имели возможность слушать как мужские, так и женские голоса на иностранном языке. Важно, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность аудировать людей разного возраста.

Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого языка разделены на три подгруппы: *фонетические, грамматические и лексические*.

Фонетические трудности могут быть общими для всех языков и специфическими для отдельных языков. Общей трудностью является то, что не существует четких границ между звуками в слове, словами в предложении; наличие в иностранном языке таких фонем, которых нет в родном языке; таких качеств звука как долгота и краткость, открытость и закрытость.

Большое затруднение вызывает ритмико-интонационное оформление вопросительного, отрицательного, утвердительного предложений.

Различаются два аспекта слуха: фонематический (восприятие отдельных языковых явлений на уровне слов и структур) и речевой, который включает в себя процесс узнавания целого в контексте. Необходимо отметить, что при обучении аудированию на аутентичных материалах нужно развивать именно речевой слух. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания.

На родном языке эта трудность компенсируется огромной практикой в слушании, однако опыт слушания иноязычной речи у учащихся очень ограничен.

Естественно, что любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи будут затруднять ее понимание.

Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество учебных текстов, предъявляемых преподавателем. Следует помнить и то, что чем больше носителей языка (мужчин, женщин, детей) будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи. Поэтому необходимо широкое применение учебно-аутентичных и подлинно аутентичных записей, включая и прагматические материалы.

Воспринимая фразу, учащийся должен расчленить ее на отдельные элементы, то есть информативные признаки звучащей фразы, которые физически выражены соответствующими речевыми качествами. Существует три физически выраженных речевых параметра: *интонация*, *паузация* и *логическое ударение*. Значит, для успешного понимания иноязычного текста следует обратить внимание на развитие у учащихся навыков адекватного восприятия интонации, расставления пауз и логического ударения. «Несущественными» для понимания являются:

- окончания прилагательных после правильно понятого детерминатива, несущего основную грамматическую информацию, например, артикля;
- личные окончания глаголов, личное местоимение или существительное, с которым согласуется глагол в лице и числе;
- порядок слов в вопросительном предложении, если правильно понято вопросительное слово и вопросительная интонация, и некоторые другие.

Грамматические трудности могут быть разные: затрудняющие и незатрудняющие понимания. Ряд грамматических трудностей связан с наличием аналитических форм, не свойственных родному языку; к трудным явлениям относится и грамматическая омонимия.

Лексические трудности. Именно на наличие многих незнакомых слов учащиеся указывают как на причину непонимания текста. Нам представляется необходимым осветить эту проблему подробнее. Основная сложность при восприятии иноязычной речи заключается в том, что языковая форма является ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, потому что именно на ней концентрируется внимание учащегося, хотя изменить ее он не может.

Поэтому необходимо выработать у него способность принимать информацию и при наличии незнакомых языковых явлений, путем ее фильтрации, селекции и осмысления.

Учащихся необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику. Невоспринятые или неправильно воспринятые части речевого сообщения (слово, словосочетание, фраза) восстанавливаются реципиентом благодаря действию вероятностного прогнозирования (способность предугадывать новое в опоре на уже известное).

Следовательно, нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство. Можно проследить четкую зависимость понимания устных сообщений от характера незнакомых слов. Очевидно, понимание текста, содержащего незнакомые слова, возможно, если:

Незнакомые слова не будут являться опорными (для понимания содержания слова, чаще существительные и глаголы, оказавшись незнакомыми, могут затруднить понимание текста).

Незнакомые слова будут выступать в функции наименее семантически информативных элементов предложения, то есть зависимость понимания смысла и от синтаксической функции слова, от того, как распределена коммуникативная нагрузка между членами предложения.

Подлежащее, сказуемое, дополнение, являясь компонентами наиболее информативных связей, хорошо запоминаются и воспроизводятся. Также прослеживается четкая зависимость понимания устных сообщений от местонахождения незнакомых слов. Наименьшее отрицательное внимание на понимание оказывает незнакомое слово в середине текста или в конце него, когда его значение легко определяется по контексту, т.е. незнакомые слова не будут являться опорными. Незнакомые слова в начале текста затрудняют анципирование, либо неправильно ориентируют слушателя относительно последующего содержания текста.

Следует указать и на трудности, связанные с культурой страны изучаемого языка.

Обучаясь на своей родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями (об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка). Поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение говорящего, носителя языка, с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта. Чтобы преодолеть эту трудность, язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации.

Данное положение находит отражение в социолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции. Под социолингвистической компетенцией понимается знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения, соответственно слушающий должен знать эти варианты и понимать причины использования одного из них в контексте определенной ситуации общения. Социокультурная компетенция подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиции, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка. Следовательно, обучающийся должен обладать умениями понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания.

Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка. Наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Для успешного обучения аудированию нужна методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление.

Задачи обучения аудированию можно определить, как следующие:

- сформировать определенные навыки;
- развить определенные речевые умения;
- обучить умению общаться;
- развить необходимые способности и психические функции;
- запомнить речевой материал;
- научить учащихся понимать смысл однократного высказывания;
- научить учащихся выделять главное в потоке информации;
- развить слуховую память, реакцию.

Упражнения при работе с аудиотекстом можно разделить на следующие группы:

Предтекстовые упражнения выполняются перед прослушиванием; их целью является облегчение последующего прослушивания. Это могут быть упражнения на предсказание темы будущего прослушивания, по картинкам, диаграммам, названию текста.

Целью таких упражнений является активизация словарного запаса учащихся по теме, актуализация их социокультурных знаний и фоновых знаний по теме прослушивания. Снятие лексических и языковых трудностей, психологического напряжения перед прослушиванием.

Упражнения, выполняемые во время прослушивания, чаще всего бывают на извлечение какой-то отдельно интересующей нас информации.

Здесь чаще всего проверяется умение учащихся ориентироваться в тексте, понимать, в какой части текста искать интересующую его информацию. Упражнения, выполняемые после прослушивания, часто носят контролирующий характер. Это часто ответы на вопросы.

Упражнения типа «верно\ неверно» проверяют степень понимания учащимися информации, содержащейся в тексте, степень проникновения в общее содержание или детали.

А также упражнение на высказывание своего отношения к прослушанному.

Очень важно, приступая к работе над аудиотекстом, создать ситуацию успеха, предложить то задание, которое они точно смогут выполнить. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны.

Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной, она не может быть развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку.

На следующем этапе можно вводить более сложные упражнения по аудиотекстам.

Это упражнения с извлечением более точной информации и определением деталей, такие, как ответы на конкретные вопросы, заполнение пропусков в предложениях, где пропущена информация, которую учащийся должен услышать и потом записать.

Чтение, как и письмо, представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»).

С одной стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение – это процесс смыслового восприятия письменной речи. Чтение – это специфический вид общения, теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и говорением, которые как виды речевой деятельности многообразно дополняют друг друга. Важно отметить, что единицей процесса чтения является слово, а не отдельные буквы (звуки); последние выполняют роль своего рода ориентиров при чтении.

Глаз воспринимает в процессе чтения не все буквы, а несущие наибольшую информацию о слове. Такие буквы носят название «доминирующих».

Чтение (сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения идет в тесной связи с развитием процесса восприятия.

В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений.

Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту. У взрослого человека такое «антиципирующее чтение» достигает высокого уровня развития.

Акт чтения протекает «в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого». Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания читаемого. Понимание начинает активно влиять на процесс восприятия письменного текста, воздействуя на его скорость и точность.

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе указывалось в работах многих авторов (А.В. Трошин, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова др.).

В экспериментальных исследованиях А.Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении.

Исследования Дж. Мортон, направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность позволили автору сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз.

Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами.

Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частностью) появления слова в тексте данного типа. Увеличение вероятности слова-стимула сделает его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного.

В современной психолингвистической литературе принято различие «внешнего» и «внутреннего» контекстов письменного текста. Первый определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения (А.А. Леонтьев).

Нормативно протекающий процесс чтения включает 4 взаимодействующих компонента: *звукобуквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки* и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами. Все эти процессы, однако, могут быть осуществлены лишь при наличии сложного движения глаз и при сохранности мотивов данного вида речевой деятельности.

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемый средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения – информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная – осуществляются при этом в тесном единстве.

Говорение характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание; обладает различной сложностью, начиная от выражения аффектного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

Этот переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти. Учеными (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия) признается и трехфазность структуры речевых действий: *планирования, осуществления, контроля*.

Фаза планирования связана с формированием *интенции*. Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, представлений и чувственных переживаний, создающих основу предречевой фазы и способствуют формированию суждения.

Мотивы оказывают большое влияние на успешность реализации задач этой фазы.

Мотивы задают варианты поведения, а интенция определяет цель общения, отбор и комбинацию вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

А.Н. Леонтьев делит мотивы на две группы: *мотивы-цели*, смыслообразующие, и *мотивы-стимулы*, выполняющие роль побудительных факторов.

Мотивы-цели являются ведущими, так как они осознаются субъектом в качестве общей цели деятельности, делают её значимой, придают ей личностный смысл деятельности.

Мотивы-стимулы представляют собой группу вторичных факторов, побуждающих деятельность, и субъектом деятельности не осознаются.

Формирующая фаза (осуществления) представлена в говорении «в виде свернутых внутренних действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом» (И.А. Зимняя).

Здесь функционирует операционный механизм внутреннего оформления, обеспечивающий актуализацию вербальных средств, грамматическое структурирование фраз и их трансформацию.

Мысль, как утверждают психологи, появляется при возникновении определенной проблемы или конфликта. Она формируется под влиянием обстановки, возникающих задач и целей общения, а также внутреннего состояния человека. Процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой ситуации и речевым планированием – *прогнозированием* предстоящего текста.

Речемышлительный процесс на этом этапе происходит во **внутренней речи**, которая является орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и развертыванием мысли.

Внутренняя речь на иностранном языке зависит от степени владения им и имеет более развернутую форму в начале обучения.

На начальном этапе обучения внутренняя речь помогает формированию фразовых стереотипов и развитию речевого слуха, особенно фонематического.

Фаза контроля начинается на уровне определения общего семантического образа.

Контроль собственного высказывания имеет место на всех этапах порождения речи, слух же, как часть этого следящего устройства возникает на уровне громкой речи.

Для решения методических задач важное значение приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу или спустя некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего и реализуется в его практической деятельности.

Из краткого анализа психологических предпосылок обучения говорению можно сделать вывод о том, что успешность развития данной формы общения зависит от:

- сформированности технических навыков говорения – наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукации внутренней речи, умения пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями;
- создания мотивов учения;
- реализации ситуативной обусловленности;
- прогнозирования зон интерференции и переноса.

Основные группы упражнений для развития монологической речи.

Описание картинок. В основе этих упражнений лежит воспринимаемый зрительно и имеющий определенное содержание материал, который подлежит словесному описанию или толкованию. Предъявляя учащимся визуальный материал, мы тем самым как бы сообщаем, или подсказываем им содержание их будущих высказываний неязыковыми средствами.

Репродуктивные упражнения. Типичной разновидностью этого вида упражнений является традиционный пересказ, который в методике рассматривается как сознательная речевая деятельность. Последняя является непосредственной подготовкой к свободному выражению учащимися их мыслей и чувств.

Пересказывая текст, ученик использует не только языковые средства самого произведения, но и лексико-грамматический материал, который он усвоил раньше. Текст для пересказа должен быть небольшим по объему, иметь ясное, динамическое содержание. Чтобы придать этой форме работы коммуникативность и обеспечить творческий подход к ней со стороны учащихся, целесообразно варьировать задания.

Ситуативные упражнения. Как средство развития монологической речи интерес представляют учебно-речевые ситуации: дополняемые, проблемные и воображаемые.

Суть дополняемых состоит в том, что учащимся предлагается как бы дополнить, завершить описание ситуации, сделать из предъявленной ее части вывод.

Проблемная условно речевая ситуация – это упражнения, экспозиция которых содержит некоторую внеречевую задачу. Анализируя проблему, ученики подробно описывают пути ее умозрительного разрешения.

Воображаемые ставят перед учениками более сложные задачи, так как в них очень скупо описывается ситуация и апеллируют они в основном к фантазии.

Дискуссионные упражнения. К ним относятся учебная дискуссия и комментирование.

Экспозиция в дискуссии, выдвигающая для полемики проблему и побуждающая собеседников к обмену мнениями, позволяет организовать многосторонний диалог, в котором речевая партия ученика может быть достаточно продолжительной.

Комментирование – менее полемичное и одновременно более продолжительное монологическое выступление. Получив некоторую информацию, говорящий высказывает к ней свое отношение, возникающее в связи с этим соображения сравнительного, обобщающего, оценивающего или ассоциативного характера, свои эмоции и т.д.

Объектом комментирования может быть материал различного жанра и характера – газетное сообщение, рисунок, деловое письмо, пригласительный билет на вечер с указанием его программы, товарный чек, железнодорожный билет, программа телевидения и т.д.

Композиционные упражнения. В зависимости от степени опоры ученика на его собственное творчество, личный жизненный опыт и знания можно выделить несколько разновидностей устного сочинения. Это рассказ по предложенной ситуации или сюжету, по пословице или крылатому выражению, по теме или заданию, наконец, по собственной теме учащегося. Показателями сформированности монологических умений служат количественные и качественные параметры речи. К первым относятся темп речи (паузы) и объем высказывания.

Качественными показателями являются: соответствие теме и ситуации общения, лингвистическая нормативность, логичность высказывания, эмоциональная окрашенность, самостоятельность высказывания. При осуществлении контроля следует исходить из уровней сформированности навыков и умений монологической речи. На репродуктивном уровне оценивается точность воспроизведения, темп, эмоциональная окрашенность.

На репродуктивно-продуктивном кроме вышеназванного – лингвистическая корректность и объем высказывания, а на третьем – логика построения высказывания, умение начать, развернуть и закончить высказывание, используя различные типы микромонолога.

Текущий и итоговый контроль осуществляется в процессе выполнения условно-коммуникативных и коммуникативных заданий в устной форме. Обучение монологу должно происходить поэтапно.

Существенным является развитие способности к логико-последовательному изложению мыслей. Одним из признаков высокой культуры является корректное владение языком.

Диалогическая речь

Диалоги разного характера: этикетный, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог.

При обучении иностранным языкам диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов, так как большую часть разговорной речи занимает именно она (около 70%).

Без умения вести беседу невозможно полноценное общение. В основе диалога лежит обмен репликами. В ходе него происходит постоянное переключение со слушания на говорение, – с восприятия, прогнозирования, понимания на планирование и порождение собственной речи.

Учащиеся должны овладеть запасом диалогических единств типа «вопрос-ответ», «предложение (просьба) – ответная реакция», варьировать лексическое и грамматическое наполнение этих единств, комбинировать и переносить их в новую ситуацию.

В методике преподавания иностранного языка два пути обучения диалогической речи:

- дедуктивный (путь «сверху вниз», т.е. от общего к частному);
- индуктивный (путь «снизу вверх», т.е. от частного к общему).

При **дедуктивном** подходе обучение начинается с целого диалогического образца, который является эталоном для построения аналогичных диалогов.

Диалог-образец состоит из нескольких диалогических единств (фраз-клише), владение дающее возможность участникам коммуникации уделить больше внимания конструированию новых высказываний, аналоги которых отсутствуют в языковом опыте говорящего.

При обучении диалоговой речи должны быть отработаны все формы построения утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений. Для формирования речевых умений преподаватель начинает тренировку с простой репродукции, – воспроизведения. Она осуществляется при хоровом проговаривании речевых единиц. Вовлекаются все, снимается боязнь у неуверенных учеников.

Вначале диалог прослушивается целиком в исполнении преподавателя, проверяющего понимание диалога. Потом диалог прослушивается еще раз с опорой на печатный текст и отрабатывается его чтение. Дома студенты заучивают диалог и воспроизводят его по памяти.

Далее предлагаются им новые слова для подстановки или они делают это сами.

Происходит воспроизведение диалога с модификацией. Для обучения учащихся диалогической речи с использованием текста-образца предлагаются им следующие упражнения:

- прослушать диалог с предварительными ориентирами («наводящие» вопросы, истинные и ложные утверждения), либо с использованием визуальной опоры;
- прочитать диалог по ролям;
- воспроизвести диалог по памяти;
- прочитать диалог с пропущенными словами;
- заполнить пропуски, раскрыть скобки в диалоге;
- воспроизвести диалог – с частичным переводом, восстановив опущенные фрагменты реплик, и, наконец, – диалог целиком;
- самостоятельно расширить реплики в диалоге;
- самостоятельно дополнить фразы одного из собеседников;
- трансформировать диалог (изменить имена, даты, время, действующих лиц, места);
- восстановить диалог (диалог пишется на листке бумаги так, чтобы каждое отдельное высказывание начиналось с новой строки).

Лист разрезается на отдельные части (по одному предложению) и ученики восстанавливают весь текст диалога и читают его (можно выполнять в парах, можно в группах).

Либо один ученик выстраивает фразы в правильной логической последовательности.

Обучение диалогической речи при **индуктивном** пути предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца. Здесь может быть несколько вариантов:

- ученики не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
- уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец не нужен;
- предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

При индуктивном пути предлагается учащимся следующие упражнения: составить диалог на основе какой-то ситуации: текста, стихотворения, картинки.

При формировании языковой компетенции, помимо развития диалогической речи, также развиваются навыки и умения по развитию монологической речи.

Упражнение на дополнение представляет собой ряд незавершенных высказываний, где представлены начало или конец предложения, которые необходимо дополнить в соответствии со смыслом. Студенты восстанавливают «обгоревшие письма», «испорченные записи», «тексты зависшего компьютера» и т.д, но необходимо отметить, что далеко не всем это удаётся, мешают пробелы в знаниях правил грамматики и маленький словарный запас.

Заполнение пропусков – из текста убираются слова или фразы, которые необходимо восполнить (либо подобрать самим, либо выбрать из предложенных). При подстановке контролируется соответствие выбираемой лексики и грамматических структур.

Упражнения на соотнесение единиц языка (слов, словосочетаний, предложений) содержат задание, где предлагается распознать соотносящиеся друг с другом элементы. Ученикам нравится выполнять задания на соотнесение текста и заголовка.

Составление семантических ассоциаций – при составлении семантической карты в центр я помещаю ключевое слово, по ассоциации с которым порождаются новые лексические единицы (слова). Карта способствует ассоциативному запоминанию слов и структур, помогает строить самостоятельные устные высказывания. Это упражнение необходимо для расширения словарного запаса.

Устное сообщение – монологическое высказывание на заданную или свободную тему.

Можно проводить эту работу в парах или группах, индивидуальной форме. Сообщение может воспроизводиться по памяти, либо на основе плана, схем, таблиц, картинок.

Проект – это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, когда результат носит практический характер. Формирование языковой компетенции через составление монологических и диалогических высказываний на уроках английского языка – это сложный, многоступенчатый процесс, достаточно протяжённый во времени. Судить о том, обладает ученик языковой компетенцией или нет, можно, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике, – знает структуры построения предложений, умеет строить вопросно-ответные реплики, высказывать своё мнение по какому-либо вопросу, не нарушая логической последовательности своего высказывания.

Обучение говорению зависит от умений ученика самостоятельно решать коммуникативно-познавательные задачи, включая языковую догадку, скорость реакции, умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации. Но если наш ученик научится обладать подобными навыками и умениями, ещё и на английском языке, то для дальнейшей его жизни и перспектив в работе это будет ценной компетенцией, обладая которой выпускник всегда будет востребован на рынке труда и успешен в своей личной жизни и карьере.

Коммуникативная методика способствует овладению учащимися навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счёт усвоения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм языкового моделирования. Здесь, на первом плане находится конкретная языковая модель. Основной единицей урока и всей стратегии обучения данной методикой является акт говорения. При обучении говорению очень важно учитывать соотношение его важнейших форм: монолога и диалога (этикетного характера, диалога-расспроса, диалога-побуждения к действию, диалога-обмена мнениями, информацией) и полилога.

В обучении монологической речи в методике приняты два пути: «Путь сверху» – исходной единицей обучения является законченный текст; «Путь снизу» – в основе обучения предложение, отражающее элементарное высказывание. «Путь сверху» осуществляется через разнообразные пересказы исходного текста, творческую переработку материала, когда исходный текст полностью перекраивается, речь становится мотивированной, личностно окрашенной.

Работе над текстом, как правило, предшествуют занятия в парах, ответы на вопросы, заполнение таблиц. «Путь снизу» предполагает развёртывание высказывания от элементарной единицы-предложения к законченному монологу. Это высказывания в связи с темой или ситуацией, описание картины, выражение своего отношения. Большое внимание уделяется опорам, чем тщательнее они прорабатываются, тем качественнее будет неподготовленный монолог.

Опоры носят индивидуальный характер, подготовленные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми. Единицей диалога является диалогическое единство, пара реплик, принадлежащих различным собеседникам.

Только в совокупности они представляют собой законченное высказывание.

В методике обучения диалогической речи используются стандартные и свободные диалоги. Стандартные диалоги обслуживают типовые ситуации, это мини-диалоги на бытовую тему, выражения которые выучиваются наизусть. К свободным диалогам относятся интервью (диалог – расспрос), беседа (диалог – обмен мнениями), диалог – побуждение к действию (дискуссия).

Иногда реагирующая реплика разворачивается, превращаясь в монолог.

Как и при обучении монологическому высказыванию, при обучении диалогу возможен «Путь сверху» от целого диалога-образца и «Путь снизу» от элементарного диалогического единства. Отталкиваясь от диалога-образца, учащиеся выявляют его особенности, воспроизводят его по ролям и создают диалогическое общение на основе подобной, но новой ситуации путём изменения отдельных компонентов.

«Путь снизу» – это выполнение заданий на восстановление одной из реплик. Очень эффективным является использование игровых моментов в ходе расспроса, порой игра позволяет превратить диалог в монолог или полилог. Приём развития полилога – драматизация, ролевые игры с большим количеством учащихся.

В целом коммуникативный системнодеятельностный подход позволяет рационально использовать резервный потенциал известных традиционных и новых методов обучения.

Деятельностный характер с помощью методических приемов и заданий на основе игрового, имитационного и свободного общения позволяет учащимся чувствовать себя в безопасности от критики, преследования за ошибки. Учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки. Ценностный потенциал коммуникативных ситуаций безграничен. Задача учителя в данной ситуации будет состоять только в том, чтобы направить эти эмоции в речевое иноязычное высказывание, создавая у учащихся ощущение успеха от возможности личного самовыражения и возможности продемонстрировать языковые знания и умения.

Приобретение студентами коммуникативной компетенции заключается в таком владении общением на иностранном языке, позволяющее использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (М.Н.Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л.Бим, В.В.Сафонова, Дж.Савиньон, Г. Пифо, Д.Хаймз, Д. Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения.

Среди них: нечеткое определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» и ее компонентного состава, особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определение критериев и показателей ее сформированности.

В британской методической традиции уровень владения иностранным языком определяется по тому, насколько учащийся приближается в своем речевом поведении к носителю языка.

Согласно М.Н. Вятютневу, проблему отбора коммуникативных умений можно решить с помощью понятия «речевое действие». Показателем владения иностранным языком будет служить, по его мнению, речевое действие «узнать, где что находится».

Но если даже овладеть такими речевыми действиями до уровня умения, невозможно решить проблему отбора коммуникативных умений, – проблему определения содержания цели обучения, так как общение состоит не только из подобных речевых действий.

Общение состоит не из речевых действий, а из речевых, коммуникативных задач, которые выходят на коммуникативную деятельность, составляют собственно общение.

Понятно, что цель обучения – это не только то, что нужно усвоить, это главным образом уровень владения иностранным языком. «Под уровнем иноязычной коммуникативной компетенции следует понимать один из специально выделенных уровней коммуникативного владения человеком языком.

Для него характерны определённые характеристики языкового, речевого и социокультурного поведения человека, что позволяет однозначно отличать этот уровень от других уровней владения языком как средством общения и познания в рамках некой методической классификации уровней». Под максимальным (совершенным) уровнем некоторые исследователи понимали такое владение иностранным языком, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социолингвистическим параметрам приближается к владению языком его носителями:

- иметь представление об окружающей действительности и информировать о ней других;
- устанавливать контакт и контролировать правильность своих действий;
- воспринимать речь, обладая соответствующей речевой памятью и прогностическими умениями на всех уровнях языка;

- соотносить собственную речь в речевом общении с позицией речевого партнера;
- выполнять различные социальные роли;
- создавать свои социальные связи;
- объясняться по поводу разных форм общения (метакоммуникация);
- понимать/употреблять паралингвистические и экстралингвистические средства.

Такое понимание высшего уровня владения иностранным языком не совпадает с предложенным Д. Хаймсом, что вносит неопределенность в процесс овладения иностранным языком, его качественной оценки, так как иноязычная коммуникативная компетенция формируется как компонент любого метода и четкость ее определения (содержания и структуры) приводит к эффективности/ неэффективности выбранного метода преподавания.

С. Савиньон высказал мысль, что успех в решении коммуникативных задач зависит от готовности человека к самовыражению на иностранном языке, находчивости, изобретательности в использовании лексических и синтаксических единиц, которыми он владеет, и от знания паралингвистического и кинесического аспектов языка.

И.В. Михалкина проводила исследования по проблеме лингвометодических основ системы стандартизированного тестирования по русскому языку как средству делового общения.

Она рассматривает понятие «уровень коммуникативной компетенции» как определенную степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющую решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и проявляющуюся в достаточности и реальной соотнесенности необходимых для этих целей языковых знаний и речевых умений с ситуативно-содержательными параметрами общения.

Ян эт ван Эк различает понятия «*level*» и «*objective*» и выделяет две характеристики в понятиях «уровень» и «задачи»: что обучаемый или пользователь иностранным языком может делать; насколько хорошо он это делает. Понятие уровня владения иностранным языком можно определить как способность обучаемого грамматически правильно и коммуникативно приемлемо оформлять свои иноязычные высказывания для решения определенных функциональных задач общения, что предполагает владение определенной совокупностью языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений. Как видно из приведенных определений, само понятие «уровень» в исследованиях разных авторов несет различную смысловую нагрузку, нет общепринятой классификации уровней владения иностранным языком.

Сейчас осуществился переход от 2-уровневой модели, включающей базовый и продвинутой уровни, к многоуровневой модели. В составе продвинутого стали различать продвинутой-надбазовый (Threshold), что соотносится с требованиями программы средней общеобразовательной школы и собственно-продвинутой (Vantage), которого должны достичь учащиеся к концу обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка.

И.Л. Бим назвала шесть уровней иноязычной коммуникативной компетенции:

- начальный;
- средний;
- продвинутой;
- высокий (сверхбазовый);
- профессионально-достаточный;
- высший (как у носителей языка).

Попытка создать классификацию уровней владения иностранным языком была предпринята зарубежными учеными в рамках деятельности Совета Европы (Common European Framework).

Изначально проблема состоит в определении количества уровневых категорий.

Если использовать небольшое количество уровневых категорий, то правильность (accuracy), валидность определения уровня владения иностранным языком будет принесена в жертву надежности (reliability).

Потребовался более гибкий подход к выделению т.н. конвенциональных (conventional) уровней. Многие системы уровней ориентированы на три основных уровня:

- элементарный (elementary);
- средний (intermediate);
- продвинутый (advanced), которые могут делиться на подуровни в зависимости от цели определения уровня.

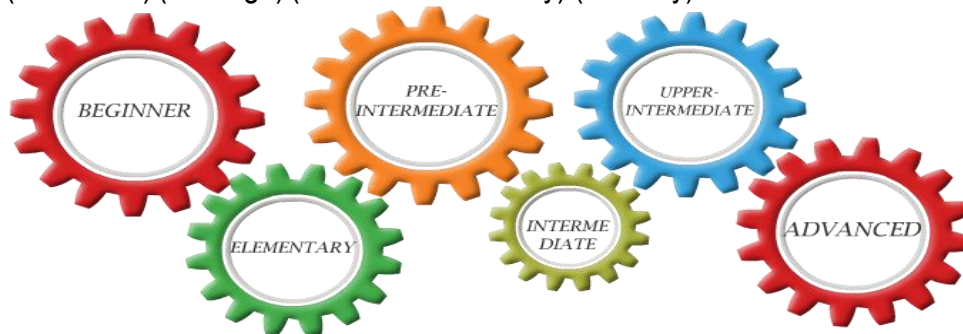
Специалистами Совета Европы были предложены термины, обозначающие три основные категории пользователя иностранным языком, такие как:

«А» – Basic User,

«В» – Independent User

«С» – Proficient User, что предполагает более широкое понимание каждого из трех основных уровней. Сказанное может быть представлено в виде следующей схемы:

A Basic User; B Independent User; C Proficient User; A1 A2 B1 B2 C1 C2 (Breakthrough) (Waystage) (Threshold) (Vantage) (Effective Proficiency) (Mastery).



Уровни обучения иностранным языкам

Система уровней владения иностранным языком тесно связана с системой контроля, оценки и самооценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Причем если языковая компетенция, а также умения чтения и аудирования могут оцениваться в зависимости от процента соотнесенности задания к итоговой оценке, то к оценке речевой и социокультурной компетенции не может быть «формального подхода с образцами».

Необходимы качественные критерии. Это могут быть шкалы, состоящие из описания иноязычных знаний, навыков и умений в пределах того или иного уровня.

Каждому типу иноязычной коммуникативной компетенции соответствует свой уровень обученности, который отличается по конечным целевым установкам.

Уровень обученности (планируемый результат) является проекцией цели на содержание обучения и предполагает учет условий обучения.

В качестве критериев при оценке уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции можно выбрать следующие:

- корректность лексико-грамматического, интонационно-синтаксического и фонетического оформления иноязычной речи;
- приемлемость и целесообразность используемых стратегий речевого поведения;
- способность к коммуникативному партнерству;
- коммуникативная целесообразность использования языковых средств речи;
- приемлемость языковых средств и речевого поведения в социокультурном плане;
- наличие социокультурной осведомленности о стране изучаемого языка.

Внедрение общеевропейской системы уровней владения иностранным языком не ограничивает возможности учебных заведений по разработке своей системы уровней обучения.

Разработка объективных критериев оценки уровня владения иностранным языком обеспечит признание оценок, полученных учащимися на экзаменах.

Подготовка к тестам и квалификационным экзаменам

Документ Совета Европы «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка») предлагает систематизацию подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизацию оценок уровней владения иностранным языком.

Одним из способов объективной оценки реального уровня владения иностранным языком являются международные стандартизированные тесты (экзамены), которые имеют целью либо подтвердить заявленный уровень, либо несут диагностический характер.

Таковы экзамены большинства крупнейших британских палат: UCLES (Cambridge), ARELS (Oxford), Pitman Qualifications City and Guides of London Institute и др.

Все экзамены этой группы многоуровневые – при общем формате они имеют разную степень сложности, позволяя кандидату испробовать свои силы в зависимости от уровня владения языком. Эти экзамены также делятся по сферам использования (General English, English for Specific Purposes, English for Academic Purposes). Венчают обширное методическое «здание» программы подготовки к тестам и квалификационным экзаменам.

Чтобы результативно сдать тест, лучше всего обратиться в языковую школу или на курсы, которые уже достаточное время специализируются на подготовке студентов к получению определенных сертификатов (кто-то сотрудничает с США по методике TOEFL; есть колледжи, помогающие получить сертификат ESOL университета Pitman (Великобритания); большинство курсов дает возможность получить CAE или GMAT).

Тесты подразделяются по уровням, и методика подготовки зависит, прежде всего, от базы знаний студента. Следует принять во внимание, что тест никаких дополнительных знаний не дает, это лишь проверка и аттестация уже имеющегося «багажа». Поэтому тестовые методики не служат для изучения языка: они помогают студенту лучше представить себя на экзамене, побуждают его к повторению разделов грамматики, лексики, ориентируют на конкретные формы работы.

Хотя существует несколько вариантов шкал тестов, они между собой принципиально не различаются. Как правило, шкала включает 7 следующих уровней: beginner, elementary, pre-intermediate (or lower intermediate), intermediate, higher intermediate, advanced (or near native).

По такому же уровневому принципу построено и большинство зарубежных курсов.

Placement test – вступительный тест при отборе в группу, определяющий уровень владения языком. В рамках любой методики обучения английскому могут применяться текущие контрольные тесты – progress tests, подразделяющиеся на тесты, контролирующие

- понимание прочитанного (Reading Comprehension);
- свободу общения (Communicative Competence);
- культурологические знания (Cultural Knowledge).

Помимо этого, преподаватель волен предложить и любой другой тест – к примеру, на проверку лексики урока, который часто называют quiz.

«Высший пилотаж» тестовых методик – подготовка к зарубежным экзаменам. Если вы преследуете цель их благополучной сдачи, потребуются не только знания, но и быстрота, умение концентрироваться, отбрасывать ненужную информацию, выделять главное, умение проявить максимум творческих способностей при написании эссе. Получение диплома или сертификата – это квалификация и залог трудоустройства, поэтому требует особенно серьезного подхода и подготовки.

Экзамены Кембриджского университета (Cambridge ESOL exams) – это одни из наиболее популярных международных экзаменов в современном мире. Они предполагают проверку умений и навыков по всем четырём видам речевой деятельности: чтению, письму, разговорной речи и аудированию. Результаты этого тестирования признаны в различных сферах: бизнес-сообществе, ведущих университетах, правительственных организациях, национальных образовательных структурах.

Сертификат Cambridge ESOL exams считается «знаком качества» для работодателя.

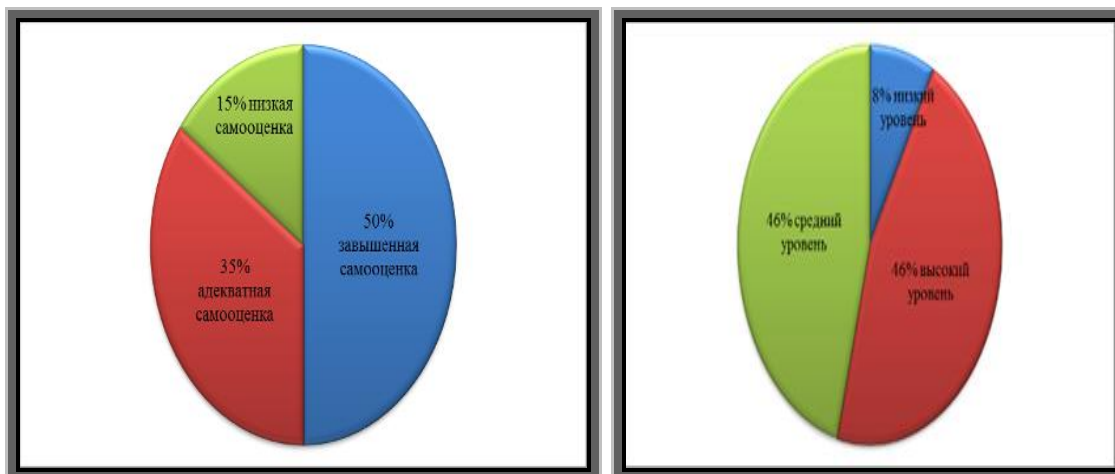
Кембриджские международные экзамены определяют уровень иноязычной коммуникативной компетенции кандидатов в повседневном бытовом и профессиональном общении.

В ноябре 2001 резолюция Совета ЕС рекомендовала использование Common European Framework of Reference для создания национальных систем оценки языковой компетенции.

Выделение уровней в системе овладения иноязычным общением важно, так как это

- показывает динамику формирования речевых и учебно-речевых действий по каждому виду речевой деятельности не только в пределах одного уровня, но и между ними;
- позволяет управлять обучением;
- дает преподавателю и студентам возможность отойти от конкретного материала определенного года обучения и обучаться иностранному языку в наиболее приемлемом темпе.

В русле коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам Cambridge ESOL отражает в первую очередь практическую сторону иноязычной коммуникативной компетенции кандидатов. При рассмотрении вопросов, связанных с контролем иноязычных знаний, навыков и умений (определение целей, содержания, формата экзаменов, критериев оценки), следует учитывать как международные стандарты уровня владения иностранным языком, так и современные отечественные требования в учебных программах и учебниках по иностранному языку.



Поиск специфических особенностей учебного предмета «Иностранный язык» всегда осуществляется в сфере целеполагания. Общеизвестным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, иностранный язык как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке.

Специфическую особенность данного предмета составляют его направленность на приобщение учащихся к некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления, нацеленность на практическое овладение языком, – некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива.

Данное положение стало основой последующих попыток определить специфические особенности учебного предмета «Иностранный язык» в сопоставлении с другими учебными дисциплинами. Ряд авторов справедливо считают, что общность в сфере целеполагания учебных предметов «иностранный язык» и «родной язык» проявляется в их направленности на формирование системы коммуникации, освоение языковых средств общения.

Анализ целей показывает, что между названными учебными дисциплинами более различий, чем общности. Различия объясняются тем, что основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, определяющая весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной. Нацеленность на практическое владение языком характерна для всех предметов лингвистического плана.

Однако, заметим, что коммуникативная цель обучения родному языку состоит в совершенствовании умений и навыков устной речи и обучении письму и чтению, в овладении умением точно выбирать средства передачи информации. Отмеченное различие между дисциплинами «Родной язык» и «Иностранный язык» возникает из самой сущности обучения этим предметам – в рамках первой учебной дисциплины в отличие от второй у учащихся не формируется новая языковая система коммуникации, а образовательно-развивающие задачи связаны скорее с ознакомлением с теорией родного языка, с его системой.

Сведения о языковой системе родного языка могут быть не самоцелью, и не связаны с практикой совершенствования речевой деятельности.

Имеются и другие попытки выделить специфическое в учебной дисциплине «Иностранный язык». В психологии и методике обучения иностранным языкам отмечается, что в отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения.

В качестве специфических особенностей учебного предмета «Иностранный язык» выделяются такие его качества как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность».

Однако, внимательное рассмотрение качественных характеристик иностранного языка как учебного предмета позволяет признать, что они имеют универсальный характер, – релевантны не только для данной учебной дисциплины. Они присущи в принципе всем другим учебным дисциплинам лингвистического цикла. Независимо от того, о каком языке идет речь (родном или иностранном), он всегда:

- является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин («беспредметность»);
- не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (грамматики, лексики и др.), с тем, чтобы успешно осуществлять речевое общение («беспредметность»);
- включает в себя целый ряд других явлений: «языковую систему», «языковую способность», («неоднородность»).

Другая точка зрения базируется на идее единого подхода к предметам языкового цикла, к которым относится «родной язык», «второй язык» (язык межнационального общения внутри государства) и «иностранной язык».

Представители концепции единого подхода к предметам языкового цикла считают, что целью обучения этим предметам в школе являются формирование и развитие у учащихся речевой компетенции в различных видах речевой деятельности, однако, по их мнению, уровень реализации этой цели разными дисциплинами неодинаков.

Совершенно очевидно, что на родном языке этот уровень довольно высок, в то время как для русского языка как языка межнационального общения и для иностранного языка должны быть введены соответствующие ограничения в уровне овладения теми или иными видами речевой деятельности. С этим положением, безусловно, трудно не согласиться.

Вместе с тем нельзя не заметить, что предоставленная выше цель обучения предметам языкового цикла применительно к иностранному языку не отражает сущность современного взгляда на процесс формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации.

Общность предметов языкового цикла проявляется в том, что каждый из них направлен на формирование «языковой личности» учащегося как «глубоко национального феномена», основные элементы которой на определенном уровне выстраиваются в строгую систему, в какой-то степени, отражающие картину мира.

Концепт «языковой личности» связан с такими ее качествами, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, самосовершенствоваться и совершенствовать человеческое общество.

Следовательно, развитие названных качеств языковой личности должно быть приоритетной задачей современного образовательного процесса по всем учебным дисциплинам.

Известно, что между процессами усвоения родного и иностранного языков имеется общность, обусловленная единством языка как сущности и наличием языковых универсалий.

В основе процессов усвоения любого языка лежат одни и те же фундаментальные законы усвоения, и принципиально одинаков объект усвоения. Вместе с тем не следует игнорировать то специфичное, что присуще процессу усвоения иностранного языка в учебных условиях:

- в отношениях к процессу мышления при овладении языками;
- в отличиях в возможности практики на изученном языке;
- в различиях опыта учащихся.

Усвоение иностранного языка, согласно Л.С. Выготскому, идет путем, прямо противоположным тому, которым проходит развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности.

Поэтому ученый выдвинул тезис о разнонаправленности путей овладения языком: для родного языка характерен путь «снизу вверх», для иностранного – «сверху вниз».

При этом процесс овладения речью на родном языке неразрывно связан с одновременным развитием мышления, поскольку ребенок, усваивая языковые средства выражения мыслей, одновременно и в неразрывной связи познает окружающую действительность. В ходе познания окружающего мира у него формируются понятия, отражаемые языком.

Иную картину можно наблюдать при овладении учащимся иностранным языком.

Начиная изучать этот язык, учащийся уже обладает определенным языковым и речевым опытом в родном языке и способностью совершать основные мыслительные операции на этом языке. В ходе этого процесса происходит приобщение учащегося к новым для него способам выражения мысли (в том числе имеющим национально-культурные особенности), но не к новому типу мышления.

Речь идет о том, что в учебном процессе имеются возможности опереться на сформированное, на базе родного языка мышление учащегося и совершенствовать его мыслительные операции.

Не менее существенным является и то, что в процессе овладения родным языком происходит социальное развитие ребенка. Это значит, что в этом процессе для ребенка значимо овладение не только языковой системой, но и средствами выражения своих чувств, желаний, нормами социального поведения. Поскольку именно язык служит средством формирования «образа Я» учащегося, то одновременно с приобретением им речевого опыта происходит его социальная и индивидуальная идентификация. В процессе же овладения иностранным языком изучающий его, как правило, стремится не потерять свою собственную идентичность.

Именно этот факт объясняет трудности, возникающие при овладении вторым языком, а также обуславливает различия между анализируемыми процессами.

Поэтому проблемы мотивации усвоения языка практически нет. Ребенок изучает родной язык, чтобы удовлетворить свои реальные возможные потребности, а не для того, чтобы усвоить определенное количество новых слов, прочитать текст и т.д. Он усваивает грамматику родного языка не как самоцель – вместе с лингвистической компетенцией развивается и коммуникативная.

Иную картину можно наблюдать в процессе обучения иностранному языку.

Здесь проблема мотивации учащихся является одной из центральных.

Управляемый процесс овладения языком, отличающий предмет «Иностранный язык», связан с такими понятиями, как преподавание языка и изучение языка, – с обучением языку.

Процесс изучения иностранного языка – процесс двусторонний. Он включает в себя обучающую деятельность учителя и учебную деятельность ученика, направленную на изучение языка / овладение языком. Между понятиями «изучение языка» и «овладение языком» есть существенные различия.

Овладение языком строится по законам овладения учащимся родным языком. Это процесс неосознанного, интуитивного усвоения языка, протекающий в ходе социализации личности.

Другими словами, овладение языком – это процесс неосознанный и непреднамеренный, при котором усвоение языка не находится под непосредственным управлением. В отличие от этого процесса изучение языка – процесс осознанный, предполагающий, эксплицитно (внешне) выраженное использование правил и языковых средств (лексики, грамматики и др.).

Совершенно очевидно, что изучать можно и родной язык, что, собственно говоря, и происходит, когда ребенок, практически владея им, приходит в школу и начинает его изучать в рамках учебной дисциплины «русский язык».

Сопоставление процессов овладения иностранным языком и вторым неродным языком показывает, что основные различия между ними лежат в плоскости понятий «управляемое» и «неуправляемое» овладение языком, а также «искусственная» (в отрыве от страны изучаемого языка) и «естественная» языковая среда. Различия обобщены в таблице.

Наиболее благоприятным вариантом овладения иностранным языком является изучение языка в естественном языковом окружении. Процесс овладения языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с культурой носителей языка представляется менее благоприятным. Именно это обстоятельство обуславливает сложность учебного предмета «Иностранный язык» и сложность обучения ему в искусственных условиях. Отсюда вечный поиск возможностей «приблизить» учебный процесс к условиям управляемого овладения учащимися языком в естественной языковой ситуации. Поэтому сегодня особенно актуальными являются:

- расширение «границ» учебного времени и увеличение объема практического использования изучаемого языка как средства общения, «выход» за пределы классной комнаты (организация переписки с зарубежными сверстниками, просмотр мультфильмов, детских видеофильмов);
- повышение мотивации учащихся к овладению иностранным языком и использование языка как средства общения за счет включения процесса изучения иностранного языка в контекст игровой и познавательной деятельности, позволяющих создавать естественные мотивы общения.

Конечно, речь идет не о том, чтобы уподобить обучение иностранным языкам речевому общению в реальных условиях. Важно создать условия для организации «естественного» иноязычного общения как свободной, полной и адекватной реализации способностей и умений общения в данном его виде и в данной типовой ситуации иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку. Необходимо иметь в виду, что изучение языка и обучение ему не всегда приводят к овладению этим языком.

Такое явление достаточно часто можно наблюдать в учебном процессе по иностранному языку: не всегда обучающие действия учителя и выполнение учеником большого количества упражнений приводят к тому, что он овладеет этим языком на определенном уровне.

Овладеть языком – значит приобрести определенную совокупность знаний и развить определенные навыки и умения.

Применительно к учебному процессу по иностранному языку речь идет о знаниях:

- языкового материала (фонетического, лексического, грамматического) и правил оперирования им в устной и письменной речи;
- формы, функций и значения языкового явления;
- других сведений, необходимых для правильного употребления этих языковых явлений (страноведческих, лингвострановедческих и др.).

Знания являются лишь первым элементом в овладении иностранным языком.

Они образуют базу и фундамент этого процесса. Однако, успешное овладения языком обусловлено переходом знаний в результате выполнения упражнений в навыки и умения.

Выработка последних составляет сердцевину учебного процесса по иностранному языку.

Стратегическая цель учебного предмета «Иностранный язык» заключается в формировании «вторичной языковой личности» учащегося, способной осуществлять различные виды языковой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), языковые и речевые операции и действия на уровне фонетики, лексики, грамматики; готовой к межкультурному общению на базе усвоения культуроведческих знаний и особенностей (не)речевого поведения носителей иностранного языка. В процессе обучения иностранному языку возможна корректировка устремлений учащихся за счет воспитания в них толерантного отношения к другим культурным реалиям за счет

- расширения филологического кругозора учащихся в результате сравнительно-сопоставительного изучения языковых явлений;
- развития чувства самоуважения и патриотизма;
- усвоения элементов «аккультурации» – фоновых знаний о стране изучаемого языка,
- речевых норм общения на иностранном языке;
- правил неречевого поведения, характерного для того или иного национального сообщества, что обеспечит реальное межкультурное общение.

На основе анализа стратегической цели можно говорить о том, какие функции будет выполнять предмет «Иностранный язык», а именно:

- коммуникативную;
- когнитивную / образовательную;
- развивающую;
- гуманистическую / воспитательную;
- личностно-деятельную;
- интегративную;
- социокультурную.

Реализация названной цели обучения и функций предмета «Иностранный язык» будет осуществляться в ходе решения конкретных задач обучения иностранному языку на различных ступенях: начальной, основной и старшей (базовой и профильной).

Эти задачи на каждой ступени могут характеризоваться как практические цели обучения, определяющие содержание, приемы, формы и средства обучения.

Ключевыми понятиями лингводидактики являются «вторичная языковая личность» и «межкультурная коммуникация». Первое понятие – вторичная языковая личность – базируется на лингвистической категории «языковая личность».

Языковая личность обладает генетически обусловленной предрасположенностью к созданию и оперированию знаковыми системами. В понимании лингвиста категория «языковая личность» предполагает наличие у человека определенного набора способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и по уровням языка, то есть фонетике, лексике и грамматике.

В свою очередь «вторичная языковая личность» есть совокупность способностей, умений, готовности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, – в ситуациях межкультурного общения, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Межкультурное общение рассматривается:

- как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков;
- совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам (И.И. Халеева).

При этом межкультурная коммуникация (со всеми ее возможными сбоями и ошибками) происходит тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга.

Это значит, что в условиях межкультурного общения его участники, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно пытаются учесть также и иной языковой код (язык), иные обычаи и традиции, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних.

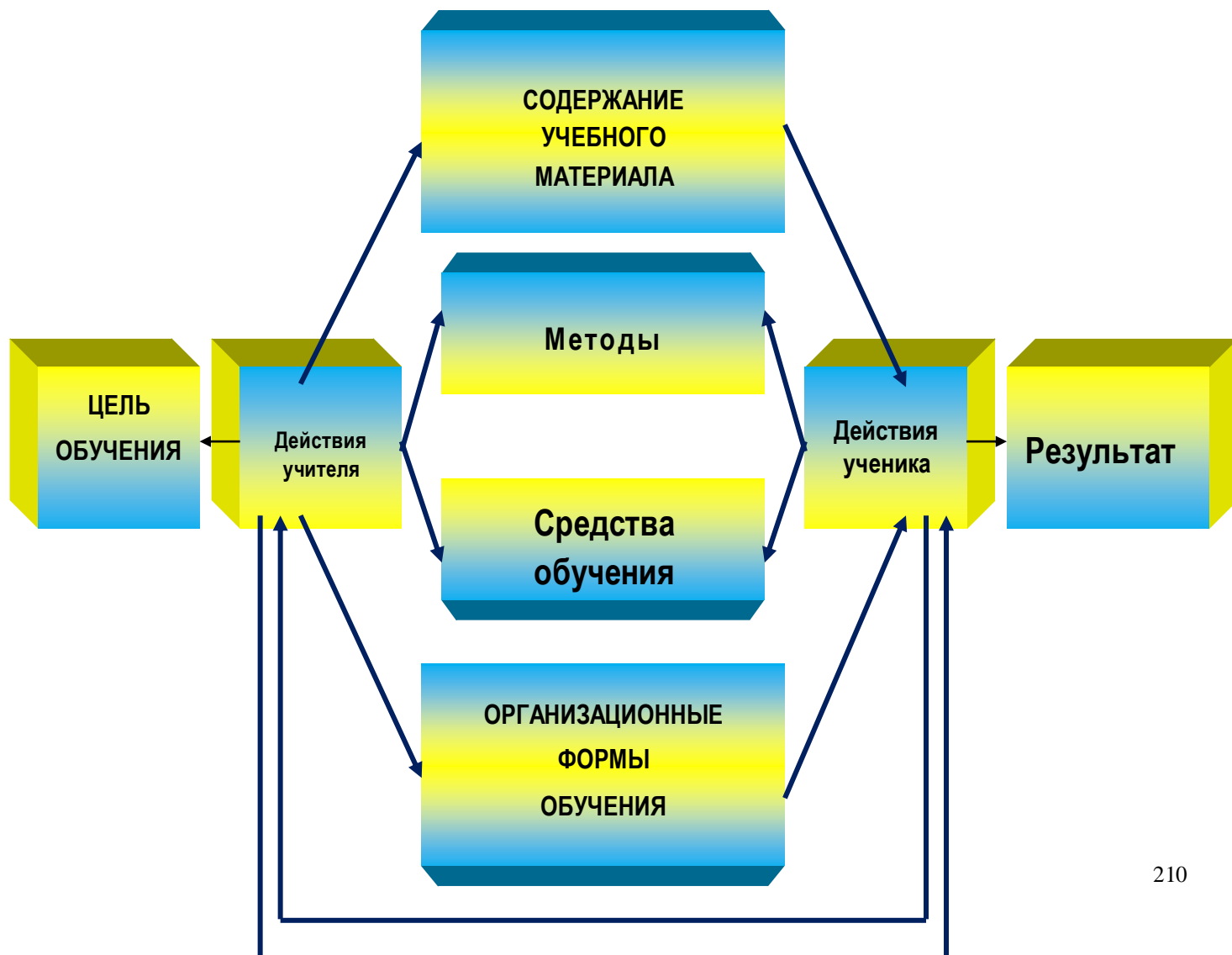
Если этого не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные, чем языковые ошибки, негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению.

Ориентация языкового образования на концепт вторичной языковой личности призвана избежать подобных негативных явлений. Вторичная языковая личность складывается из овладения:

- вербально-семантическим кодом изучаемого языка – «языковой картиной мира» носителей этого языка, другими словами, самим языком как средством общения;
- «глобальной» картиной мира, которая позволяет человеку понять новую для него социальную действительность, новую культуру.

Средством и результатом формирования вторичной языковой личности является коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащегося. Это значит, что он должен быть способен:

- понять чужой образ жизни / поведения с тем, чтобы у него не выработывались ложные стереотипы в восприятии другой культуры (здесь имеют место процессы познания и, следовательно, когнитивное развитие детей);
- употреблять язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений – коммуникативное развитие личности);
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы социокультурного развития).



Современный подход к языковому образованию предполагает не только развитие у учащихся умения пользоваться средствами общения, но и:

- передачу ему внеязыковой информации для адекватного общения и взаимодействия;
- развитие таких качеств, как толерантность, терпимость, способность к сопереживанию, позволяющих ему осуществлять непосредственное (аудирование, говорение) и опосредованное (чтение, письмо) общение с представителями иных культур.

Реализация этих задач возможна в том случае, если процесс обучения будет осуществляться в контексте «диалога культур». Это означает, что в процессе приобщения к чужой культуре ученик использует:

- познавательные средства своей культуры для осознания средств чужой культуры;
- новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания;
- новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Лингводидактика и методика, принимая концепт вторичной языковой личности, выдвигают идею переориентации системы обучения иностранным языкам с процесса самого обучения на личность ученика как субъекта этой системы. Отсюда обучение иностранным языкам есть процесс личностного развития ученика, развитие его социальных качеств.

Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, осуществляется на основе видения им мира и его миропонимания и предполагает восприятие и осознание как собственных, так и общественных ценностей. При этом следует иметь в виду, что для того, чтобы учащиеся поняли чужую культуру, их нужно научить воспринимать ее как равноценную и достойную рассмотрения, благодаря ее уникальности.

Главным является не заучивание культурологических фактов наизусть, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

В свою очередь, содержание обучения иностранным языкам должно включать, наряду с описанием социокультурного портрета страны изучаемого языка и носителя изучаемого языка, интересные для возраста и актуальные для мультилингвального и поликультурного мира сведения о других странах. Необходимо помнить о том, что вторичная языковая личность есть идеальная модель, достижение которой в условиях общеобразовательной школы невозможно в полном объеме, ровно как в принципе невозможна постановка вопроса о достижении «полного владения» языком, в том числе родным. Но уже в начальной школе в принципиальном плане возможно формировать у учащегося основные черты вторичной языковой личности.

При этом важным является формирование у учащегося умения осознать свою принадлежность к родному лингвоэтносоциуму, понимать и видеть определенные различия между отдельными явлениями родной культуры и культуры страны изучаемого языка.

Понятие «межкультурное общение» и понятие «межкультурное обучение» вошли в методический «обиход» в 90-е годы XX века, когда коммуникативная методика вступила в новый этап своего развития, связанного с поиском путей:

- взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося;
- интегрирование культуры в теорию и практику преподавания предмета, начиная с детского сада и начальной школы.

Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Реалии современности таковы, что на смену «геополитическому миру» приходит так называемый «геоэкономический мир» как реальность глобального экономического противоборства.

По мере того, как экономические процессы все более переплетаются, проникая друг в друга, географические границы между государствами размываются, что наглядно демонстрируют страны, входящие в Европейский Союз.

На смену геополитическим границам приходят культурно-политические разграничения между народами, то есть разграничения по языку и культуре. Расширяется международное сотрудничество и контакты людей, в том числе и в повседневной коммуникации.

Интенсивно развивается межкультурный обмен с помощью новых информационных технологий. В этих условиях особенно важно, чтобы многообразие языков и культур перестало быть фактором, препятствующим диалогу между представителями разных лингвосоциумов, и превратилось в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности.

Механизмом этого превращения является языковое образование, которое базируется на принципе многоязычия и поликультурности, обеспечивающем социальную и академическую мобильность подрастающего поколения. Такая мобильность поможет им глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектами поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Показателем сформированности вторичной языковой личности является межкультурная компетенция – способность пользоваться иностранным языком в соответствии с нормами коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и с иной национальной языковой картиной мира. Другими словами, межкультурная компетенция – это способность и готовность принимать участие в диалоге культур – в условиях межкультурной коммуникации на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров.

В психологии установлено, что присутствие в сознании каждого участника общения своего «личного багажа» – своей собственной культуры (индивидуальной картины мира); противопоставленного ему «чужого мира» («чужого образа сознания») создает «диалогичность» личности. Именно диалогичность личности является важным фактором ее (личности) развития и делает ее, в результате, способной к участию в диалоге культур.

Становление межкультурной компетенции происходит во взаимосвязи освоения иноязычного кода (языка) и развития культурного опыта обучаемого, в составе которого – отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности.

Несмотря на то, что межкультурная компетенция трактуется исследователями межкультурного подхода несколько по-разному, все ученые признают ее гуманистическую и образовательную ценность. Межкультурная компетенция имеет следующие культурные компоненты:

- *аффективный* – эмпатия (опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвоэтнокультурному взаимодействию и его субъектам) и толерантность;
- *когнитивный* – синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации;
- *стратегический* – вербальные, учебные и исследовательские стратегии и рефлексия.

При этом коммуникативная компетенция связана с языковыми и речевыми способностями личности. Межкультурная и коммуникативная компетенция органично и взаимно дополняют друг друга, более того, становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. В силу того, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в межкультурном общении, именно межкультурная компетенция в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией является одним из показателей сформированности вторичной языковой личности. Межкультурное обучение требует одновременной реализации двух подходов:

- *лингвозкологического*, который нацелен на осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры и направлен тем самым на сохранение этнической идентичности всех народов;

▪ *интерлингвокультурного*, ориентированного на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизации.

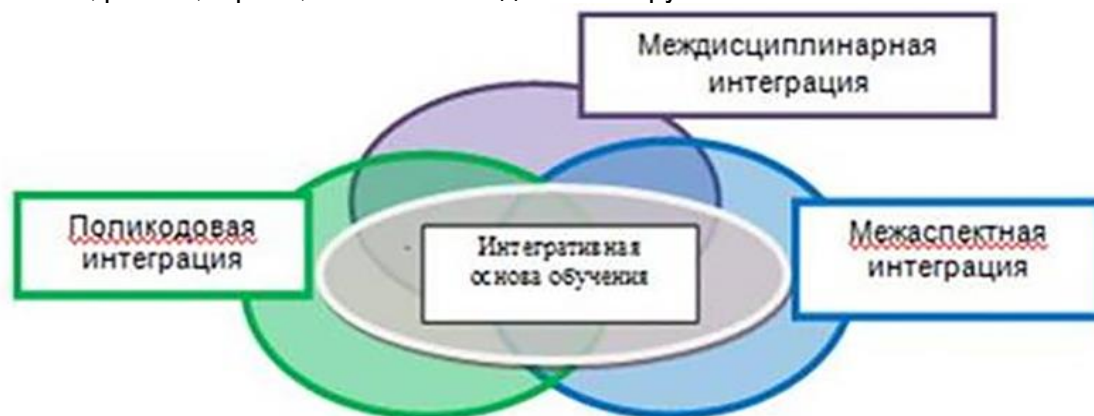
Ориентация на концепт вторичной языковой личности и необходимость формирования у учащихся межкультурной коммуникации предполагает – изучение иностранного языка должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры, но и включением чужой культуры в реальную жизнь ученика в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта.

Ученик должен иметь возможность участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым им лингвокультурным опытом и оценивать его.

Учитель, в свою очередь, должен помочь ученику осознать / осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса в современной школе должны стать такие способы и виды межкультурного взаимодействия, как участие во всевозможных проектах и межкультурные обмены.

Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в связи с вышесказанным не будет полной без овладения им (учителем) методикой организации межкультурного обмена с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий, проведения межкультурных проектов различного уровня и характера.

Важную роль играет также осознание учителем важности организации межкультурного взаимодействия и его умение разрабатывать и реализовывать программы межкультурного образования учащихся с использованием всех возможностей для межкультурного взаимодействия: класс, школа, регион, страна, ее ближние и дальнее зарубежье.



Осознание учениками своего индивидуального опыта общения с чужими лингвокультурами, сопоставление этого опыта с имеющимися у него знаниями и ощущениями не должно сопровождаться оценками «плохо» – «хорошо». Допустимые оценочные категории в процессе овладения чужой лингвокультурой – «иное», «не такое, как у нас», но «любопытное и уже понятное». Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью и в то же время – с некоторой долей критичности.

Любой опыт приобретается только в деятельности, поэтому учебный процесс, нацеленный на формирование способности к межкультурному общению, – процесс приобретения индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой. Содержанием данного процесса выступает «чужой мир», и иностранный язык является в данном случае средством «изображения» этого мира. Успешное познание этого мира с помощью нового для учащихся языка возможно лишь при условии их активной деятельности с использованием стратегий самостоятельных исследований и открытий. При этой связи особую важность приобретает не только социокультурное содержание материалов (интересные тексты), но и сам процесс работы по освоению этого материала. Ответ на вопрос о том, как надо поступать для достижения определенного результата в овладении деятельностью, дает методика обучения иностранным языкам.

ГЛАВА VI

АКАДЕМИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Процесс приобретения образования – одно из самых важных и сложных человеческих стремлений. Одно очень известное изречение гласит:

«Образование – это то, что делается одним человеком, учителем, стоящим перед классом, передающим информацию другим ученикам, которые все готовы и в состоянии впитать в себя эту информацию». Эта точка зрения, однако, упрощает само понятие «образование», являющееся чрезвычайно сложным процессом вовлечения и внутреннего взаимодействия между самим процессом обучения, намерениями педагога и его действиями, индивидуальными особенностями личности студента, его культурой и основами воспитания, обучающей средой и множеством других переменных величин.

Преуспевающий воспитатель должен быть именно тем, кто понимает сложности процесса обучения и кто может согласно этим знаниям действовать таким образом, чтобы обеспечить студентам возможность правильного принятия решений как внутри среды обучения, так и за ее пределами. Это замечание целиком и полностью относится к преподавателям иностранных языков. Понимание социальных факторов, которые играют определенную роль в возрастающем понимании языка в качестве его пользователя, является существенным для всех преподавателей иностранного языка.

Существует целый ряд различных сфер, чрезвычайно интересных для преподавателей иностранных языков, и непосредственно связанных с психологией, и функционируют в ее поле.

В качестве примера можно рассматривать сферу обучения студентов, определяющую вопросы, связанные с тем, как можно помочь студентам овладеть ценными стратегическими направлениями при обучении иностранным языкам.

Это в свою очередь включает в себя понимание стратегий, которые студенты используют при выполнении того или иного задания. Магистратура имеет ряд особенностей по своей структуре, задачам и целям относительно обучения иностранным языкам. Эти особенности определяются тем, что в магистратуру поступают студенты после освоения базового иностранного языка в надежде усовершенствовать эти знания в профессиональном плане.

Однако, преподаватели иностранного языка в нашей стране сталкиваются с теми же проблемами, что и преподаватели, работающие на всех уровнях обучения иностранным языкам в других странах. Поэтому мы рассмотрим в начале общие тенденции в современных психолого-педагогических подходах в обучении иностранным языкам во многих странах мира.

Очень важно обратить внимание на комплексные задачи мотиваций: что заставляет студента учить язык. Более глубокое понимание современных точек зрения по поводу того, какова мотивация людей для изучения иностранного языка и теории мотиваций могут способствовать тому, чтобы преподаватели иностранных языков глубже понимали своих студентов.

Изучение задач мотивации помогут преподавателям иностранных языков соединить различные аспекты учебного процесса и сознательно принять решения относительно тех или иных действий на занятиях, основываясь на теоретических исследованиях в психологии и педагогике. Однако, мы не можем предписывать педагогам, как внедрять ту или иную теорию в практику. Самое ценное в процессе обучения выявляется в зависимости от ситуации, личности педагога и студента.



Это было бы противоречием одному из самых важных наших утверждений о том, что педагог сам должен осознать эти новые идеи и теории таким образом, чтобы они будто бы были предназначены именно ему. Необходимо понять основное различие между образованием и обучением.

Многие выдающиеся педагоги и психологи, такие как Д. Пиже, Б.Ф. Скиннер, Флавелл, Элкиннд, Браун, Дефоргес и Сазерленд в своих научных исследованиях пришли к общему пониманию по вопросу, что же такое образование и обучение.

«Обучение – это определенная часть образовательного процесса; но чтобы быть истинно образованным человеком, необходимо получить более обширные и ценные знания и понятия для своей жизнедеятельности.» Оно должно охватывать все образование человека; чтобы осуществлять это, нужно разработать важные критерии образования.

Одно из последствий неудачной попытки ввести разграничение между обучением и образованием состоит в том, что многие активные способы обучения, которые применяются в высших учебных заведениях, не всегда носят образовательный характер: в них отсутствуют реальные жизненные ценности. Педагоги могут прекрасно работать в качестве инструкторов и делать большие обобщения процесса обучения относительно природных данных своих студентов, но пока этот процесс не будет действительно образовательным, все, чему будут обучать, будет носить весьма ограниченный характер.

В рамках обучения иностранному языку многие языковые задания имеют незначительный личный интерес или уместность для студента; это ограничивает образовательную значимость самого задания. В процессе обучения сами педагоги должны поддерживать непрерывный процесс личной рефлексии, в пределах которой они становятся осознанными личной и культурной ценностью убеждениями, которые подводят фундамент под свои собственные действия и действия других людей. Только при возрастании своей значимости педагоги приходят к полному пониманию своих собственных беззаговорочных образовательных теорий и способов, в которых подобные теории влияют на профессиональную практику.

Это поможет им понять, почему и как их преподавание может или не может привести к стоящему образованию.

Основные критерии обучения

- педагоги должны максимально упростить все, чему они должны учить;
- задания должны быть поделены на небольшие последовательные сегменты;
- поощрять трудиться своим темпом с помощью индивидуальных обучающих программ;
- обучение должно быть запрограммировано сочетанием предыдущих шагов и обеспечением чрезвычайно позитивных усилий, основанных на 100% успех.

Очень важна фундаментальная система поощрений в качестве мощного влияния в формировании человеческого поведения.

Многие психологи и педагоги выражают заинтересованность в этической модификации поведения, которое может рассматриваться в качестве некоторой формы манипуляций или «промывания мозгов» в большей степени, чем образовании.

Необходимо понять многое в поведении студентов в целом при изучении иностранных языков, а также ряд аспектов, которые помогут значительно улучшить весь процесс обучения.

- *Во-первых*, надо понять, как важно принимать в расчет студента как индивидуума, активно вовлеченного в конструктивную значимость. Когда студенты изучают новый язык, они в таких условиях активно вовлечены в создании собственного понимания языка, вводя информацию, которая их окружает также как и задания, которые даются студентам.

Для преподавателей иностранного языка важно помочь студентам и лучше подбодрить их в этом процессе, чем видеть их в качестве пассивных получателей языковой информации.

- *Во-вторых*, развитие мышления и его отношение к языку и опыту становится центральной точкой опоры процесса обучения. Совершенно ясно, что обучение иностранному языку, которое базируется главным образом на запоминании, не ведет к более глубокому пониманию.

- *В-третьих*, необходимо подогнать требования любого задания к познавательному уровню, которое соответствует восприятию ученика.

Языковое задание, даваемое педагогом, не должно быть не слишком абстрактным для тех, кто еще не способен функционировать на этом уровне, и не слишком простым в том, когда концептуальный уровень ниже уровня компетенции студента.

Многие психологи и педагоги подчеркивают важность достижения правильного баланса между степенью структуры на уроке и количеством гибкости, которая является его составной частью для того, чтобы позволить студентам обнаружить для себя принципы, идеи и факты.

Также подчеркивается важность стимулирования умственной работы и интуитивного мышления в студентах. Это произойдет только в том случае, если студенты почувствуют уверенность и смогут рисковать, что само по себе должно поощряться чувством любознательности.

Для поощрения данного процесса педагоги должны задавать самые разнообразные по форме и содержанию вопросы. «Давая определенную тему или идею (концепцию), легко задавать тривиальные вопросы или подводить ребенка к задаванию тривиальных вопросов.

Легко также задавать заведомо трудные вопросы. Искусство состоит в том, чтобы найти среднего уровня вопросы, но такие, какие обеспечат движение вперед».

Утверждение о целенаправленной помощи студентам в достижении современных знаний о мире указывает нам структуру заданий для обучения иностранным языкам.

Подобным образом замечание о достижении баланса между твердой структурой и гибкостью для раскрытия своих способностей применимо для преподавателей иностранного языка. Необходимо найти баланс с одной стороны, между аспектами обучения целевым языковым навыкам и умениям, и с другой стороны, развивающимися возможностями студентов анализировать язык для того, чтобы размышлять о том, как действует правило, попытаться попробовать себя в языковой тренировке и для того, чтобы учиться на своих ошибках.

Только при развитии своего собственного понимания мира существует возможность меняться и развиваться. Если перевести это на язык обучения, то: иностранный язык не изучается с помощью простого запоминания дискретных понятий грамматики, функций или функциональных аспектов иностранного языка. Студенты должны быть вовлечены в активные действия осмысления, создания своего собственного понимания мира языка, который окружает нас.

Очень важно применить гуманистический подход ко многим аспектам обучения иностранным языкам. Гуманистический подход подчеркивает важность внутреннего мира студента, мыслей и эмоций индивидуума в процессе всего развития человечества.

Это те аспекты процесса обучения, которыми часто и несправедливо пренебрегают, все-таки жизненно важны, если мы хотим понять обучение человека во всей совокупности.

«Только тот человек образован, кто научился приспосабливаться и изменяться, тот человек, который осознал тот факт, что ни одни знания не являются гарантией успеха, только процесс поиска знаний создает основу безопасности». Каковы составляющие этой совокупности процесса обучения?

- Во-первых, каждый обучающий опыт должен просматриваться в пределах содержания помощи студенту развивать чувство собственной индивидуальности и связи с тем, чтобы констатировать тот факт, что будущие цели реалистичны. Обучение должно быть персонифицированным настолько, насколько это возможно. Это позволит поддерживать ту точку зрения, что одна важная задача для учителя – это дифференциация, – индивидуализация и поиск удовлетворения индивидуальных потребностей ученика в пределах содержания группы на занятиях.

«Гуманистическое образование начинается с той мысли, что студенты разные, оно стремится помочь студентам любить себя больше и меньше друг друга».

- Во-вторых, для того, чтобы самореализоваться, студенту нужно помочь и его нужно подбодрить, чтобы он сделал свой выбор. Содержание учебного плана для каждого студента должно быть составлено в рамках «таблиц-кирпичиков» для того, чтобы всякий посторонний информатор мог предсказать, что происходит на любом занятии в определенное время.

- В-третьих, для педагогов важно придавать особое значение индивидуальности в своих студентах и поиску тех путей, которыми они познают мир в попытке продемонстрировать свою точку зрения. Гуманистические подходы имели значительное влияние на методологию преподавания иностранного языка. Многие педагоги рассматривают потребность принятия гуманистического подхода при преподавании иностранного языка как стимул того, что они называют «отчуждением», которое считается провалом в обучении современным иностранным языкам: отчуждение студентов от материала, от себя, от класса и от преподавателя. Гуманистический подход имеет целый ряд информационных подсказок для педагога:

- создавать чувство принадлежности (причастности);
- делать тему приемлемой для ученика;
- вовлекать личность целиком;
- пробуждать самосознание;
- развивать личную индивидуальность;
- пробуждать самоуважение;
- вовлекать в обучение чувства и эмоции;
- свести критику до минимума;
- пробуждать творчество;
- развивать понимание процесса обучения;
- пробуждать самоинициативу;
- позволять выбор;
- способствовать саморазвитию и совершенствованию личности.

Эти принципы сочетаются с коммуникативностью группы и могут иметь мощное влияние на планирование и выполнение целенаправленного задания при изучении иностранного языка.

Один из важнейших выводов гуманистического подхода в обучении заключается в возрастании признания того, насколько жизненно необходимо каждому индивидууму личная значимость в процессе обучения. Следующая задача педагога – помочь ученикам создать сильное чувство личностной ценности.

Гуманистические подходы обеспечивают нас мощной образовательной и познавательной информацией относительно полного вовлечения человека в познание / обучение.

Очень важно обратить внимание на подход к обучению выдающегося русского психолога Л. Выгодского, утверждавшего ту точку зрения, что материал, который необходимо запомнить, нужно разбить на небольшие сегменты, и учить запоминанию каждого сегмента в отдельности, разрабатывая специальные умения для каждого из них.

Взамен он приводил доводы в пользу того, что смысл должен составлять каждую часть процесса приобретения знаний. Более того, каждая часть процесса приобретения знаний должна быть представлена во всей своей сложности, в то время как информация и умения для усвоения этой информации должны быть представлены отдельно.

Иногда то, что получается в результате процесса обучения, называется продуктом, и его пытаются идентифицировать: какая же акция со стороны педагога более вероятно способствует получению желаемого результата (хорошей экзаменационной оценки). Очень важно проанализировать те основные качества, которые должен иметь хороший педагог.

«Выдающийся педагог должен быть

- вдохновляющим преподавателем, которому интересны студенты;
- активным ученым, которого уважают равные ему по интеллекту;
- профессионалом, который эффективно организует сам процесс обучения; и
- тем, кто доступен, как студентам, так и своим коллегам.»

В результате исследований было определено семь ключевых факторов, способствующих эффективному обучению:

- энтузиазм учителя;
- разнообразная активность во время уроков;
- поведение на занятиях, ориентированное на результат;
- признательность и стимулирование студенческих идей;
- недостаток критики;
- использование структурных компонентов в начале и в течение занятий;
- руководство ответами студентов.

Практически все эти составляющие носят открытый характер для разнообразных интерпретаций, так как в реальном мире хорошие педагоги бывают различными с яркими индивидуальностями и способами преподавания. Поэтому предполагается, что они будут работать по-разному, в соответствии их индивидуальности и обучающей ситуации.

Было выявлено 10 компонентов, в качестве элементов, хорошего обучения:

- создание атмосферы расслабления и удовольствия на занятиях;
- постоянный контроль на занятиях;
- объяснение материала в интересной и мотивированной форме;
- обеспечение условий таким образом, чтобы ученики понимали работу;
- разъяснять, что ученики должны делать и чего они должны достичь;
- знать, что следует ожидать от учеников;
- помогать ученикам в затруднительных ситуациях;
- способствовать пробуждению в учениках самоуважения;
- развитие личных, зрелых отношений со студентами;
- демонстрацию личных талантов или знаний.

При составлении заключения по поводу результатов данного исследования, авторы оказались перед дилеммой, хотя они и определяют эти элементы термином «мастерство», они не могут сделать простых указаний или обобщений о том, как наиболее эффективно преобразовать сложные знания в руководство к действию. И все-таки нам кажется, полезным попытка придать очертания и сделать модель такому понятию как «хороший преподаватель».

Главная мысль, пронизывающая все работы на эту тему – центральным компонентом мотивации обучения являются собственные чувства студента: компетенция и самоорганизованность, которые лучше всего могут быть приобретены с помощью выработки собственных решений проблем. В этом отношении ничто не наследуется как успех: «Мотивация овладения новыми проблемами, самое вероятное, происходит от удовольствия, полученного от удовлетворения найденным решением какой-то проблемы в прошлом...».

«Понимание того, почему результат правильный, понимание логики принятия данного решения, дает студенту ощущение способности и компетенции того, что это более значимо, чем внешнее давление. Если же студент не понимает своего собственного пути решения данной проблемы, и у него нет уверенности в ее решении, то он вряд ли в будущем будет готов мотивировано двигаться дальше».

И далее: «Решение задач – это без сомнения мощный познавательный инструмент.

Однако, я бы предложил: эта сила может значительно возрасти, если студент будет рассматривать ее как забаву».

Убедительным образом такие педагоги как Х. Гарднер, Д. Браун и другие, оспаривают тот факт, что все подходы к обучению, несмотря на их различия, можно рассматривать, как организованную попытку помочь людям привнести в свою жизнь некоторый смысл.

«Для обогащения образования опытом необходимо понимать, что цели должны быть личностными и имеющими значимость и важность в определенный отрезок человеческой жизни.

Цели также должны быть жизнеспособными – оказаться полезными и эффективными при посреднических сделках по накоплению знаний, жизненных впечатлений о мире и людях».

Рассматривая эту проблему под углом зрения сущности эффективного процесса «обучение – изучение» становится понятным, каким образом цель становится определяющей и путеводной в диалогах, создающих, связывающих и расширяющих личные цели.

Образование становится заинтересованным с помощью людей, которые хотят создать свои собственные цели. Предоставляя студентам активность в решении проблем, мы тем самым уже внедряем часть данного подхода в практику.

«С точки зрения профессиональной перспективы обучение – это борьба за открытие и утверждение постоянной практики, определенного набора действий, которые решают проблемы, которые предлагаются определенными темами и группам».

Как педагоги мы не просто открываем ворота к знаниям, мы сами представляем собой или даже воплощаем в себе целый учебный план. Мы не просто раскрываем то, что, мы знаем, а нашу позицию по отношению к этой информации, личную причастность этой информации к нам и различные ответвления этой информации. В то же самое время педагоги накапливают опыт в отношении со студентами для будущих поколений.

Как педагог, так и студенты, приобретают новую форму, развивая пути понимания процесса обучения, информационные структуры и значение, которое они придают событиям и идеям, как результат этих интерактивных процессов. Они постоянно вновь и вновь создают впечатление друг о друге. Дело в том, что в процессе обучения, мы приглашаем студентов к обсуждению учебного плана, мы вынуждены находиться под влиянием их уважения к этому приглашению, и вынуждены строить наши действия и отношение в соответствии с их отношением к нам.

Здесь очень важно, что касается педагогов, стать более осведомленным в отношении к своим убеждениям.

А также и тем путям, которые помогают им осознать окружающий их мир, особенно их отношение к вопросам образования, воспитания и обучения.

Кроме того, они должны осознать, что они сами меняются под влиянием своих учеников, и что их слова, их действия и их поведение и их взаимодействие формируют часть осмысления информации каждого студента индивидуально.

Мы должны развивать нашу осознанность других точек зрения в случае различных перспектив на обучение и тем, в соответствии с нашими собственными убеждениями; каковы эти стандарты и ценности. В таком случае мы должны дать точное определение того преподавателя, которого мы хотим, и искать, воспитать его в нашей повседневной практике, в нашем поведении и в наших взаимодействиях в сфере «обучения – познания».

Конструкция понятия «идеал – преподаватель» невероятно многогранна. Убеждения преподавателя верны относительно обучения и обучающихся, и самих себя как действующих индивидуумов в пределах той роли, которую играют преподаватели в процессе обучения.

Необходимо рассмотреть целый пласт понятий «убеждения преподавателя». Растущий остов доказательств показывает, что преподаватели в высшей степени находятся под влиянием своих убеждений, которые в свою очередь самым тесным образом связаны с их ценностями, кругозором и их пониманием своего места в этом мире.

Одно обстоятельное резюме литературы по теме «убеждения преподавателя» делает заключение, что они имеют большее влияние, чем знания преподавателя по поводу того, как планировать занятие, какие принимать решения, и как осуществлять занятия, в общем.

Убеждения, как не печально это констатировать, очень трудно определить и оценить, но как оказалось, существует целый ряд вспомогательных определений, которые могут нам помочь в этом вопросе. Они имеют тенденцию – быть культурно обусловленными, сформированными в ранний период жизни и противостоят изменениям.

Убеждения в вопросах обучения формируются во время обучения в высших учебных заведениях. Наши убеждения в определенной области или по определенной теме могут быть не только связанными, но и иметь отношение к другим центральным частям нашей системы личных убеждений – нашего отношения и наших ценностей о мире и нашего места в нем.

Так как их трудно измерить, нам обычно приходится отделять человеческие убеждения от человеческого поведения, учитывая расхождения между словом и делом.

Раннее мы подчеркивали важность раздумий педагога по поводу своего собственного поведения для того, чтобы точно определить его собственную неясную систему убеждений и помочь ему прояснить, что для него лично важно и имеет значение.

Даже если педагог действует спонтанно, или по привычке, не размышляя о своем поведении, такие действия, тем не менее, подкреплены глубоко укоренившимся убеждением, которое возможно никогда не высказывалось вслух, или было неярко выраженным.

Глубоко укоренившееся убеждение в том, как, изучаются иностранные языки, будет превалировать на занятиях в большей степени, чем особая методика, которую студентам велено принять или учебное пособие, которому они должны следовать.

Если преподаватель является педагогом, который постоянно эволюционирует в свете новых знаний своих убеждений о языке, о том, как ему обучать, или об образовании в целом, то решающим моментом является тот факт, что преподаватели должны сначала понять и выразить свои собственные теоретические перспективы.

Психолог Р. Мейган предлагает рассматривать студентов метафорически в качестве:

- сопротивляющихся
- хранилища
- сырья
- партнеров
- исследователей – индивидуумов
- демократических исследователей

Он рассматривает эти градации в контексте, который отражает силу взаимоотношений между преподавателем – учеником. При первых трех определениях преобладает преподаватель. В то время, как в трех последних в активный процесс постепенно вовлекаются студенты.

Определяя студентов, в качестве сопротивляющихся, считая студентов людьми, которые не хотят, но делают так, потому что они такие изначально – главный постулат его размышлений.

Такая точка зрения дала толчок к широко распространенному обобщению, что сила и наказание самый лучший способ преодолеть подобное сопротивление на занятиях.

Даже в самой легкой форме, убеждение, что студенты не начнут заниматься без наличия у них по выражению Д. Брунера «воли учиться», приводит нас к той точке зрения, что обучение – это естественный процесс. Такие подходы как обучение коммуникативному языку строятся в некоторой степени на концептуализации студентов. Подходы к обучению иностранным языкам, основанные на заданиях, включают распространение заданий среди студентов со свободой действий при выполнении этих заданий, и конечно же, именно преподаватель выбирает соответствующий род деятельности. Убеждения педагога по поводу обучения также важны, как и их точка зрения на студентов, хотя они представляют собой весьма запутанную связь.

Обучение, конечно же, невозможно изолировать от познания. Вопрос о том, что делает преподавателя хорошим педагогом, должен быть обязательно связан с тем, что, как и каким образом, студенты учатся и для чего точно необходимо это обучение.

Это важно не только для преподавателей иностранного языка, но других педагогов.

Если мы действительно хотим быть хорошими преподавателями, мы должны уяснить, что мы понимаем под понятиями «обучение / познание / изучение», только после этого мы сможем узнать, каких результатов должны достичь наши студенты. Если наша цель обучения в той мере, чтобы сдать экзамен, то мы должны четко представлять наши пути достижения этой цели. Если, с другой стороны, мы рассматриваем изучение нового иностранного языка, как процесс продолжительностью всей жизни с более широкими социальными, культурными и познавательными вовлечениями, тогда мы должны избрать совершенно другой подход.

В результате обзора литературы относительно концепции обучения, Гау и Кембер предполагают, что большинство подходов можно суммировать под следующими заголовками:

- качественный прирост знаний;
- запоминание;
- приобретение фактов, методики проведения занятий;
- абстракция значений;
- процесс интерпретации, нацеленный на понимание реальности;
- некоторые формы личного изменения.

Первые три из этих концепций можно удобно суммировать под одним заголовком «репродуктивный» подход, в то время как три следующие могут рассматриваться как основанные на цели. Конечно, неблагоприятно рассматривать такие подходы как взаимно исключаемые.

Большинство методов в преподавании иностранных языков, производят впечатление принадлежащих к некоторым категориям, частично совпадающим, и точка зрения большинства педагогов состоит в том, что нужно внедрять сочетание этих методов.

Однако, можно привести несколько примеров для иллюстрации этих категорий, «количественный скачок» в языке может привести к трансмиссии языка в том, как он функционирует; или к объяснению грамматических правил.

Заучивание лексики или временных форм глагола может принадлежать в большей степени к «запоминанию»; обучение студентов таким умениям как осмысление (догадка) значений слов из контекста в большей степени относятся к «обучению методики».

«Абстрактное значение» – это особенно интересная категория, по всей видимости, принадлежащая в большей степени к коммуникативному подходу в преподавании иностранных языков и к методике обучения в таких видах деятельности, как аудирование с последующим заданием, чтение с информационной передачей содержания или задания, требующие многозначных взаимодействий. Эта особая методика принадлежала бы к пятой категории, «объяснительный процесс, нацеленный на понимание реальности», обеспечивающий использование языка для отображения реальности. Заключительная категория «некоторые формы личностных изменений» будет иметь особое применение к тому, как преподается язык. Убеждение в этой форме обучения привело бы к разделению деятельности, которая имеет личную значимость или уместность студентов, ведущую к некоторым личным победам, таким, как научить думать, научить некоторым социальным умениям или изучению мира. Стоящее обучение:

- это сложный процесс;
- производит личностные изменения некоторого рода;
- включает создание новых соглашений, которые относятся к личности;
- может принимать целый ряд различных форм;
- всегда находится под влиянием содержания обучения.

Конечно же, наивно думать, что все студенты, посещающие занятия по изучению иностранных языков там именно потому, что они хотят там быть.

Существует множество возможных причин, когда преподаватели иностранных языков могут встретить определенное сопротивление некоторых студентов.

Однако, если ученики рассматриваются точно, как участники пассивного сопротивления, преподаватели с успехом могут использовать методы принуждения в большей степени, чем искать пути помощи им в желании изучать иностранный язык или поиск ценности в том, что они делают. Использование силы и наказаний никогда не считалось полезным, помогая студентам овладеть иностранным языком или поощряя любовь к языку в течение всей жизни; значительно более эффективным является способ помощи сопротивляющимся студентам.

Общая концепция относительно студентов, при которой они рассматриваются как вместители для наполнения знаниями. Эта концепция иногда приписывается теории «кружки и кувшина». Преподаватель рассматривается в качестве огромного кувшина, наполненного знаниями, которые вливаются в студенческие кружки или в качестве вместителя, которое в свою очередь может только принимать определенный объем этих знаний, в соответствии с размером IQ студента.

Обучение и передача информации становится естественным способом деятельности педагогов, которые начинают с некоторым высокомерием, особенно, если они считают, что ум – это что-то, что зафиксировано при рождении и остается неизменным.

К. Фраер описывает этот принцип как «банковское дело» – концепцию образования, где студенты подобны банковскому счету, на чей депозит кладутся знания или позже берутся оттуда с определенными целями, такими как экзамены.

Если преподаватели иностранных языков рассматривают своих студентов, как вместители с определенным количеством специфической языковой способности, которая обуславливает их способность впитывать знания по иностранному языку, они вероятно должны принять методы, включающие в себя передачу языковых тем своим студентам. Известна еще одна общепринятая метафора относительно студентов, как сырьевого материала, как глины, из которой можно лепить прекрасное произведение искусства или строительный материал, из которого можно построить прочное и прекрасно спроектированное здание.

В заслугу этого метода было сказано много приятных слов постольку, поскольку многие из нас помнят то влияние, которое оказывали на нас воодушевленные преподаватели, и эта точка зрения в действительности формируют часть социально интерактивных теорий.

Однако, существует также опасность манипуляции студентами и придания им формы по желанию педагога. Представление студента, как клиента, акцентирует большее внимание на определении познавательных потребностей и начинает изменять природу отношений между преподавателем и учеником. Многие взрослые, изучающие иностранные языки начинают с предубеждения, и эта точка зрения превалирует в преподавании иностранного языка для специальных целей в течение многих лет.

Будущие магистры, по всей видимости, должны знать, что они хотят учить и сколько времени и денег они приготовили для инвестиций в это, потому, что роль педагога может рассматриваться как попытка удовлетворения этих потребностей.

Альтернативная концепция рассматривает студента магистратуры в качестве партнера, где акцент перемещается от консультаций до переговоров, и где для преподавателя возможно, по условиям Фраера, «взять на себя роль студента среди студентов».

Главное в данной ситуации принять на себя не равенство, а доленое участие внутри той ситуации, когда педагог осознает себя студентом.

Точка отсчета для такого преподавателя состоит не в том, что он говорит: «Я ответственен», а он говорит себе: «Давайте решать вместе, как мы можем с пользой провести время вместе».

На занятиях студенты могут рассматриваться как партнеры при вовлечении их в дискуссии о том, какой деятельностью заняться, интересуясь у них, какие темы им интересны или позволяя им выбрать книги для чтения. Это именно та точка зрения, при которой подводится фундамент под использование учебных программ при обучении иностранным языкам.

Две следующие возможные точки зрения на студента магистратуры рассматривают его как индивидуального и демократического исследователя. В первой роле преподаватель полностью становится одним из помощников, работающего в значительной степени, исходя из перспектив организации занятий таким образом, что они не дают студентам возможности исследовать самого себя и делать свое собственное заключение с минимумом побуждений от педагога. Существуют разные предположения по этой проблеме.

Между образованием и обучением существует различие.

Наше первое предположение состоит в том, что мы твердо уверены и что составляет фундамент нашего исследования – между образованием и обучением существует различие.

Это утверждение предполагает важным считать тот факт, что обучающий опыт может внести значительный вклад, как в образование в целом, так и в обучение иностранному языку в частности. Это верно, если ситуация включает информативное задание, рассказ, разыгрывание ситуации, разработку того, как особая языковая форма или различительные пары действуют при изучении фонетики. Важный аспект образовательного опыта состоит в том, что студенты воспринимают ценность задания – каждый для себя и для своего собственного развития.

Такое посредничество играет решающую роль, помогая индивидууму понять важность того, что от него требуется, а также ценность ситуации за ее пределами.

Однако, мы можем спорить о том, что для преподавателя важно также внедрить цели, которые существенны на протяжении всей жизни – это обучение в группах, научить уважать друг друга, научить уважать другие культуры, научить умениям, которые будут использоваться в будущем, если они должны попытаться внедрить познавательные ценности и принципы в процесс изучения иностранного языка. Если сдача экзамена представляет собой краткосрочную цель, а она запечатлелась как долгосрочная цель, то более глобальное отношение к обучению, включая развитие личности в целом, принимается как познавательная установка.

Студенты учат то, что для них имеет значение.

Конструктивистская точка зрения на обучение говорит нам, что студенты вовлечены активно в понимание информации, представленной им. Однако, этот процесс не всегда сознательный.

Каждый индивидуум будет создавать различные сообщения из полученных исходных данных. Для преподавателей иностранного языка важно осознавать тот факт, что ни при каких бы то ни было языковых исходных данных, мы не можем предсказать, что будет учить каждый индивидуум, или как будет развиваться языковая система студента.

Индивидуумы стремятся учить то, что, по их мнению, стоит учить, но это, конечно же, отличается от личности к личности. Некоторые люди считают, что ценно изучать именно тот язык, а не другой. В ограниченном смысле некоторые студенты, изучающие иностранные языки считают важным изучение лексики в широком аспекте, в то время как для других более ценно изучение ограниченной лексики в профессиональном аспекте.

Некоторые придают особенно большое значение качеству произношения, в то время как другие видят приоритет в приобретении навыков беглой речи, неважно насколько плохим или хорошим является их произношение.

Студенты изучают иностранный язык так, как они считают важным для себя.

Пока учителя не поймут то, что их студенты считают важным и значимым, они не смогут иметь всю информацию и сделать свои занятия мотивированными.

Одна из основных предпосылок заключается в том, что все студенты разные и будут привносить в учебный процесс, уникальный набор личных свойств, предпочитая способы обучения и обучающие стратегии. Студенты будут осмысливать обучающие ситуации и учебные задания, таким образом, которые присущи только им и являются уникальными.

Преподаватель не может предполагать, что все его студенты будут выполнять любое задание одинаково. Преподавателю необходимо подготовить разнообразие языковых заданий, обучающих действий, позволяющих использовать различные обучающие стили и индивидуальные предпочтения и персоналии: визуальные, слуховые, увлекающие движения, интерактивные и аналитические. Также важно, чтобы преподаватели понимали необходимость помощи студентам формулировать свои обучающие стратегии в том направлении, которое имеет значение для них, содействовать им в поиске их собственного стиля, определению их собственной силы и развитию собственного самопознания.

Студенты учатся лучше, если они ощущают контроль того, что они учат.

На протяжении всех наших дискуссий мы подчеркивали важность того, что индивидуумы делают выбор в определении своих целей, того, с чего они должны начать и что они должны контролировать. Преподаватели должны способствовать тому, чтобы студенты делились своими мыслями относительно своих целей и ставили цели в соответствии с изучением языка; помогать студентам сделать выбор, способствовать воспитанию чувства личной ответственности за свои действия. Для студентов, изучающих иностранный язык, это означает выбор книг и текстов для чтения, поиск путей записи и заучивания лексики, поиск возможностей использования и языковой практики, как следует использовать грамматические навыки, мониторинг своего собственного учебного процесса в направлении цели или обсуждение своих целей в изучении иностранного языка более самостоятельно.

Обучение тесно связано с тем, как люди оценивают себя.

Индивидуальная самооценка имеет значительное влияние на то, как он или она учатся.

Если человек имеет негативную самооценку, как изучающий иностранный язык, то, вероятно, он испытывает страх при пользовании иностранным языком, и будет избегать рискованных ситуаций и инициировать общение на этом языке.

Если человек имеет позитивную самооценку, то он, вероятно, ставит перед собой более оптимистические цели для вовлечения себя в рискованные ситуации и поиск возможностей для пользования своими знаниями иностранного языка. Однако, существует опасность слишком заниженной и нереально завышенной самооценки.

Обучение происходит в социальном контексте.

Если мы принимаем интерактивную точку зрения на обучение, мы понимаем природу происходящих взаимодействий, как ключ к обучению. Это особенно очевидно в случае обучения иностранному языку, где пользование языковыми знаниями существенно для социальной активности, и взаимодействие с целевой языковой направленностью является неотъемлемой частью процесса обучения. Учителя должны осознавать свое влияние на взаимодействие, которое происходит на занятиях. Эти взаимодействия могут усиливать чувство принадлежности к учебному процессу, они могут содействовать поведению с обеих сторон, содействовать усилению личного контроля и позитивной компетенции.

Деятельность преподавателей влияет на их собственные убеждения.

Действия преподавателей на занятиях и их взаимодействие со своими студентами будут явно или косвенно отражать их собственные убеждения по поводу обучения, их точки зрения на мир, их самооценку и их отношение к своим студентам. Все, что происходит на занятиях, будет находиться под влиянием их убеждений относительно процесса обучения. Даже если учреждение принимает коммуникативный учебный план или соответствующие учебники, то, что действительно происходит на занятиях, будет отражать сочетание убеждений преподавателя и студентов относительно изучения языка и конечных целей образования, как уникальный способ того, как отдельное занятие социально строится преподавателем и студентом.

Роль преподавателя в качестве посредника очень важна.

Речь идет о роле преподавателя при усиленном приобретении знаний. Они представляют задания, обобщающие обстоятельства, при которых происходит взаимодействие между двумя или более студентами. Будучи более чем второстепенным, преподаватель является жизненно важным в насаждении необходимой атмосферы для обучения, развития уверенности, воспитания уважения к личности, воспитания чувства принадлежности к обучению, развития оценки обучающих стратегий, продвижения к автономии студента.

Обучающие задания – связующее звено между учителями и учениками.

Обучающие технологии, выбираемые преподавателем и то, как он их представляет, отражают их убеждения и ценности; студенты, в свою очередь, будут интерпретировать свои действия, таким образом, каким они считают важным для себя.

Обучающие задания представляют собой связующее звено между преподавателем и студентом. Они упрощают те задания, которые даются учебниками, учебными программами и планами. Эти задания постепенно интерпретируются преподавателем и студентом с целью передачи всякого обобщения относительно различных типов обучения иностранному языку в случае экстремально трудных заданий. Тем не менее, преподаватели должны уяснить себе, каковы их конечные цели обучения и попытаться внедрить это через представленные задания.

Обучение испытывает влияние от происходящей ситуации.

Вся ситуация, где происходит обучение, испытывает значительное влияние на любой процесс обучения. Кроме того, культурный фон студента и его точка зрения на культуру будут иметь влияние на ситуацию, к которой относится изучаемый язык. Таким образом, существуют многочисленные факторы, влияющие на успех, с которым изучаются различные языки.

Гуманистическая психология (*Humanistic psychology*) – направление в западной (американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. В качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение.



Гуманистическая психология в качестве самостоятельного течения выделилась в начале 60-х годов XX века, как протест против доминирования бихевиоризма и психоанализа в США, получив название третьей силы.

К данному направлению могут быть отнесены А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мэй, С. Джуард, Дж. Бьюдженталь, Э. Шостром, Х.-В. Гессманн, Ф. Перлз.

К гуманистической психологии относится направление позитивной психологии, которое занимается исследованием положительных аспектов психики человека.

Гуманистическая психология как философская база опирается на экзистенциализм.

Манифестом гуманистической психологии стала книга под редакцией Ролло Мэя «Экзистенциальная психология» – сборник докладов симпозиума в Цинциннати в сентябре 1959 года в рамках ежегодного съезда Американской психологической ассоциации.

Гуманистическая психология выступает против построения психологии по образцу естественных наук и доказывает, что человек должен изучаться как активный субъект, оценивающий экспериментальную ситуацию и выбирающий способ поведения.

В 1963 г. первый президент Ассоциации гуманистической психологии, Джеймс Бьюдженталь, выдвинул пять основополагающих положений данного направления психологии:

- Человек как целостное существо превосходит сумму своих составляющих (человек не может быть объяснён в результате научного изучения его частичных функций).
- Человеческое бытие развёртывается в контексте человеческих отношений (человек не может быть объяснён своими частичными функциями, в которых не принимается в расчёт межличностный опыт).
- Человек сознаёт себя (не может быть понят психологией, не учитывающей его непрерывное, многоуровневое самосознание).
- Человек имеет выбор (не является пассивным наблюдателем процесса своего существования: он творит свой собственный опыт).
- Человек интенционален (обращён в будущее; в его жизни есть цель, ценности и смысл).

На основе гуманистической психологии строятся некоторые направления психотерапии и гуманистическая педагогика. Лечебными факторами в работе гуманистического психолога и психотерапевта являются безусловное принятие клиента, поддержка, эмпатия, внимание к внутренним переживаниям, стимулирование осуществления выбора и принятия решений.

Гуманистическая психотерапия основана на серьёзной феноменологической философской базе и использует широкий набор терапевтических технологий и методов.

Одно из базовых убеждений гуманистически-ориентированных специалистов – каждый человек содержит в себе потенциал выздоровления.

При наличии определённых условий, человек может самостоятельно и в полной мере реализовать этот свой потенциал. Поэтому работа гуманистического психолога направлена на создание благоприятных условий для реинтеграции личности в процессе терапевтических встреч.

А. Маслоу известен как один из основателей гуманистического направления в психологии.

Наибольшую известность ему принесла его иерархическая модель мотивации.

Согласно данной концепции, у человека с рождения последовательно появляются и сопровождают его взросление семь классов потребностей:

- физиологические (органические) потребности: голод, жажда, половое влечение;
- потребности в безопасности – чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач, от агрессивности;
- потребности в принадлежности и любви – принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими;
- потребности уважения – в достижении успеха, одобрение, признание, авторитет;
- познавательные потребности – знать, уметь, понимать, исследовать;
- эстетические потребности – в гармонии, симметрии, порядке, красоте;
- потребности самоактуализации – в реализации своих целей, развитие собственной личности.

По мнению А. Маслоу, в основании данной мотивационной пирамиды лежат физиологические потребности, а высшие потребности, – эстетические и потребность в самоактуализации, образуют ее вершину. Потребности вышележащих уровней могут быть удовлетворены только при условии предварительного удовлетворения потребностей нижележащих уровней.

Поэтому самоактуализации достигает только небольшое количество людей (около 1 %).

Эти люди обладают личностными особенностями качественно отличными от свойств личности невротиков и людей, не достигающих такой степени зрелости: независимостью, креативностью, философским мировосприятием, демократичностью в отношениях, продуктивностью во всех сферах деятельности и т. п. Позже А. Маслоу отказывается от жесткой иерархичности данной модели, выделяя два класса потребностей: потребности нужды и развития.

К. Роджерс исходил из того, что любой человек имеет желание и умение к личному самосовершенствованию. Будучи существом, наделенным сознанием, он сам для себя определяет смысл жизни, его цели и ценности, является высшим экспертом и верховным судьей.

Центральным понятием в теории К.Роджерса стало понятие «Я», включающий в себя представления, идеи, цели и ценности, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы своего роста. Основные вопросы, которые любой человек ставит и обязан решать, следующие: «Кто я?», «Что я могу сделать, чтоб стать тем, кем я хочу быть?»

Образ «Я», складывающийся в итоге личного жизненного опыта, в собственную очередь оказывает влияние на восприятие данным человеком мира, иных людей, на оценки, что дает человек своему поведению. Я-концепция может оказаться положительной, амбивалентной (противоречивой), отрицательной. Индивид с положительной Я-концепцией видит мир иначе, чем человек с отрицательной или амбивалентной. Я-концепция может неправильно отражать действительность, быть искаженной и вымышленной.

То, что не согласуется с Я-концепцией человека, может оказаться вытеснено из его сознания, отвергнуто, впрочем, фактически может быть истинным. Степень удовлетворенности человека жизнью, мера полноты прочувствованное им радости именно зависят от того, насколько ее опыт, ее «настоящее Я» и «идеальное Я» согласуются между собою.

В. Франкл считал, что основная движущая сила развития личности – это стремление к смыслу, отсутствие которого порождает «экзистенциальный вакуум» и может привести к самым печальным последствиям, вплоть до самоубийства. **Самореализация** (от русского само- и лат. *realis* – вещественный, действительный) – реализация потенциала личности. Аристотель писал, что счастье достижимо через реализацию своих потенциальных возможностей.



Проблематику *самореализации* разрабатывал американский психолог А. Маслоу.

Ученый полагал, что необходимость человека в самоактуализации, самовыражении, самореализации заложенного потенциала находится на самом верхнем уровне, «украшая» пирамиду потребностей. А. Маслоу считал, что удовлетворение этой наивысшей потребности – наиболее сложная задача в сравнении с преодолением начальных уровней: потребностей физиологической природы (необходимость в пище и воде, отдыхе), безопасности и социальных аспектах (дружбе, любви, уважении).

По мнению психолога, добраться до такой высокой «планки» пирамиды удастся не более 4% человеческой популяции, при этом удовлетворение даже на 40% жажды самореализации, личность ощущает себя счастливой.

Не все ученые разделяют точку зрения автора «Иерархии потребностей» касательно такого распределения по значимости нужд личности. Однако не подлежит сомнению факт: реализация человеком имеющегося потенциала, успешное применение на практике знаний и навыков в значимых для персоны сферах деятельности – неизменная составляющая для счастливой жизни личности.

А. Маслоу считал, что потребность в самореализации является последней по очередности из потребностей человека, в соответствии с «пирамидой потребностей».

По мере удовлетворения нижележащих потребностей, всё более актуальными становятся потребности более высокого уровня, но это вовсе не означает, что место предыдущей потребности занимает новая, только когда прежняя удовлетворена полностью.

Также потребности не находятся в неразрывной последовательности и не имеют фиксированных положений, как это показано на «пирамиде потребностей».

Такая закономерность имеет место как наиболее устойчивая, но у разных людей взаимное расположение потребностей может варьироваться.

Эвдемонизм (греч. εὐδαιμονία – процветание, блаженство, счастье) – этическое направление, признающее критерием нравственности основой поведения человека, его стремление к достижению счастья. Согласно приверженцам эвдемонизма, наивысшим благом для человека является счастье. По словам Аристотеля, учение которого относят к эвдемонизму, счастье «мы всегда избираем ради него самого и никогда ради чего-то другого».



Среди средневековых мыслителей эвдемонизм был свойственен учению Фомы Аквинского и сводился к утверждению, что наивысшее счастье заключается в познании Бога и возможности узреть его в грядущей жизни. Представители гедонистического направления в эвдемонизме – Эпикура, Гассенди, Ламетри, Вольтера, Гольбаха – отождествляли счастье и удовольствие.

Однако, в отличие от гедонизма, удовольствие тут ставится в прямую зависимость от добродетелей человека. Согласно Эпикуру, высшим родом удовольствий являются не низменные физические удовольствия, а утонченные духовные. Счастлив тот, кто достиг состояния полной безмятежности или атараксии. Одним из критиков эвдемонизма в этике был Эммануил Кант, полагавший, что мотивом по-настоящему морального поступка может быть только долг, но не стремление к счастью. В современной психологии такое направление как позитивная психология ведёт свою историю от учений древнегреческих философов об эвдаимонии.

В восточной философии к эвдемонистическому учению можно отнести буддизм с его постулатом об избавлении от всех страданий с целью достижения нирваны.

По словам Далай-Ламы XIV «Основная цель человеческой жизни – счастье.

Это очевидно. Независимо от того, кто мы – атеисты или верующие, буддисты или христиане, – все мы ищем чего-то лучшего в жизни. Таким образом, по моему мнению, основное движение в нашей жизни – это движение к счастью...». Представители эвдемонизма: Аристотель, Вольтер, Гольбах, Дидро, Монтень, Сенека, стоики, Спиноза, Фома Аквинский, Эпикур, и др.

В 1867-1869 годах Л. Фейербах написал произведение «Эвдемонизм», опубликованное уже после его смерти. «Эвдемонизм» представляет собой важнейшее этическое сочинение Л. Фейербаха. На русский язык сочинение было впервые переведено С. Бессоновым в 1925.

Г. С. Померанц приводит замечание К. Н. Леонтьева о том, что во всех своих блужданиях А. Достоевский оставался «эвдемонистом», верившим в возможность счастья всех людей.

Каждая личность уникальна по-своему. Жизненный путь отдельно взятого человека никогда не получится повторить. Но если длина нашей жизни предначертана свыше, то ее ширина зависит лишь от нас. И здесь у многих возникает проблема и заключается она в самореализации человека как личности. Одним удается найти свою нишу, другие всю жизнь проводят в поисках, а третьи и вовсе проживают лучшие годы впустую.

Самореализация – это не только процесс совершенствования личности и познания себя.

Также это и результат постоянного роста и работы с внутренним потенциалом. О людях, которые смогли реализовать свои внутренние ресурсы, обычно говорят, что они состоялись в жизни. Однако, чтобы это произошло, человек обязан постоянно развиваться. Психологические проблемы самореализации личности заключаются в несоответствии между энергетическим и интеллектуальным потенциалом человека и степенью его актуализации.

Иными словами, в силу различных жизненных обстоятельств истинный потенциал личности может не совпадать с конечным результатом ее деятельности. Это часто приводит к ощущению неудовлетворенности собственной жизнью.

Несмотря на это потребность в самореализации сохраняется у каждой личности и этот феномен уже долгое время изучается ведущими психологами мира.

В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн пришел к выводу, что основным механизмом формирования личности являются мотивы. Они проявляются в мыслях и поступках человека.

Если человек берет на себя ответственность, смелость в принятии решений и работает со своими страхами, то впоследствии эти поступки укоренятся в его сознании в виде определенных черт характера. В результате все новые свойства будут связаны в единую систему, с помощью которой человек сможет, либо наоборот окажется не в состоянии раскрыть себя.

К. Роджерс выделял два типа личности:

- полноценно функционирующая;
- неприспособленная.

С. Мадди в результате многолетних исследований в своей теории личности привел характеристики полноценно функционирующего человека. Он сравнил несколько теорий личности и взял за основу следующие характеристики полноценного человека:

- творчество – без него невозможна жизненная реализация личности;
- принцип «здесь и теперь» – включает в себя подвижность личности, ее высокую адаптивность и спонтанность в принятии решений;
- свобода действий во всех жизненных ситуациях – ощущение контроля своей жизни.

Он описывает личность, способную на самореализацию как особу:

- обладающую свободой действий в любых жизненных ситуациях;
- ощущающую самостоятельный контроль над жизнью;
- подвижную, имеющую высокие адаптационные ресурсы;
- действующую спонтанно в принятии решений;
- имеющую творческий потенциал.

Не все психологи однозначно трактуют вышеуказанные характеристики человека как необходимые черты, качества, условия для самореализации личности.

Однако, очевидно: для достижения успеха необходима не столько врожденная одаренность, а сколько приобретенные свойства: *целеустремленность, уверенность в себе, понимание цели, решительность, трудолюбие, жизненный азарт.*

Самореализация – это процесс, который длится в течение всей жизни человека. Она становится возможной только тогда, когда сама личность осознает свои способности, интересы и потребности. Иными словами, вся жизнь человека строится на цепочке действий, направленных на самореализацию и достижение жизненных целей. Чтобы состояться в жизни важно прилагать усилия, которые состоят из определенных стратегий. Выполнение этих стратегий и является главным условием самореализации личности. С изменением возраста человека, меняются его потребности, а значит, цели и жизненные стратегии тоже видоизменяются.

В юности человек начинает определяться в выборе профессиональной деятельности, а многие на первых порах начинают решать и вопросы личной жизни.

Когда первая ступень самореализации достигнута и человек обзавелся семьей и профессией, начинается коррекция и видоизменение стратегий.

Когда уходит потребность в обретении должности, начинается адаптация к этой должности, окружению и т.п. Что касается семьи, то и там происходит нечто подобное.

Стратегии выбираются личностью с учетом возраста, характера и потребностей. Хотя нередко случаи, когда срабатывает принцип «здесь и сейчас», когда у человека нет времени на раздумья или выгода подвернувшегося действия очевидна.

Ежедневно мы раскрываем себя в труде, в хобби и увлечениях, а недавно появился и новый способ самореализации – глобальная сеть и мировое информационное пространство.

Однако все же главным и основным средством, через которое проходит весь потенциал человека, является творчество. Психологи считают, что только творческая активность может привести человека к сверхнормативной деятельности без преследования какой-то определенной цели. Иными словами, творчество – это добровольное занятие, на которое человек готов тратить все свои силы ради того, чтобы проявить себя и свои возможности.

Но что мотивирует человека на длительную и кропотливую работу над собой? Это, как правило, общеизвестные и общечеловеческие ценности, потребности и механизмы:

- потребность в уважении и признании в группе;
- потребность в развитии интеллекта;
- желание обзавестись семьей и потомством;
- желание достичь успехов в спорте или просто стать сильным и здоровым;
- потребность в престижной профессии и работе с хорошим заработком;
- желание постоянно усовершенствовать себя и свои способности;
- стремление занять достойное место в жизни и в обществе;
- желание избавиться от вредных привычек и поднять уровень требований к себе.

Как видно, движущие силы самореализации личности довольно просты. Но только когда больше половины этих мотивов человек уже смог достичь и удовлетворить, можно говорить о том, что он полноценная личность. А это значит, что процесс самореализации может перейти в бесконечность. Идеалы человека бесценны, но стремление к ним в тысячу раз ценнее.

Недостаточно знать себе цену – надо еще уметь себя реализовать (Е. Сагаловский).

Каждая психологически зрелая личность по-своему уникальна и имеет неповторимые индивидуальные черты. И пусть длина жизненного пути predetermined высшими силами, лишь от личности зависит ее ширина и глубина. Именно в последних критериях зачастую кроются проблемы личности, суть которых сводится к вопросу самореализации человека.



Некоторые люди успешно проходят путь самопознания и находят свою нишу, в которой им удастся раскрыть свои возможности, задействовать потенциал и получить удовлетворение от действий. Другие большую часть жизни проводят в поисках представления о себе – образа «Я» и, не достигнув зрелой идентичности, теряются в океане жизни, не сумев реализовать себя. Третья категория людей вовсе не пытаются раскрыть природные таланты и прожигают свою жизнь впустую. Самореализация личности в психологии означает два явления:

- сам процесс реализации имеющихся природных способностей человека и потенциала, приобретенного в результате целенаправленной деятельности личности;
- результат, достигнутый персоной при претворении в жизнь талантов, способностей, навыков, знаний, воспринимающийся личностью как важное составляющее его существования.

Человека, который смог развить и применить на практике свои внутренние врожденные и приобретенные ресурсы, общество оценивает, как состоявшуюся личность.

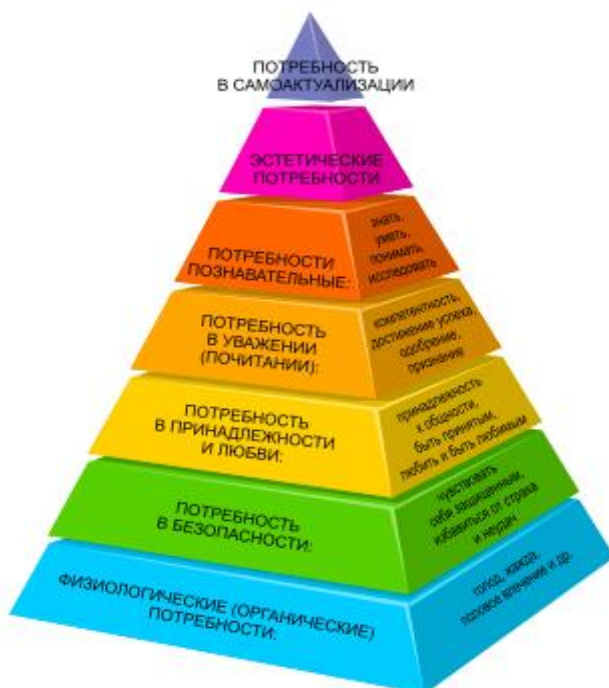
Чтобы произошла такая оценка социумом, свершилось самопризнание личностью достигнутых высот, несомненно, персона должна:

- интеллектуально познать себя;
- принять свою индивидуальность;
- осознать свою устойчивость и цельность во времени;
- сформировать верную самооценку;
- непрерывно развивать и расширять структуру таланта.

Процесс самореализации требует от особы активного приложения волевых усилий в условиях конкретной деятельности. Вопрос самореализации интересовал выдающиеся умы древности. В работах Аристотеля присутствует много рассуждений о значимости этого явления: «Счастье достижимо через реализацию потенциальных талантов человека».

На пути становления личности и ее конечной цели – самореализации, часто возникают серьезные психологические проблемы, вызванные явным несоответствием между энергетическим потенциалом, интеллектуальными возможностями, уровнем приобретенных навыков и знаний и степенью актуализации умений в реальности.

В силу различных обстоятельств: труднопреодолимых или неистребимых помех внешней среды (проживание в зоне затяжного военного конфликта), мешающих внутренних факторов (плохое зрение с природной одаренностью к рисованию) истинные способности человека не совпадают с желаемым конечным результатом деятельности.



Это несовпадение возможностей, стремлений, желаний с фактическим положением в жизни особы приводит к возникновению ощущения неудовлетворенности, а у некоторых людей потенцирует патологические отклонения психики.

Резкое прекращение перспективы воплотить существующие умения в жизнь является для человека сильным стрессовым фактором.

Например: талантливый и целеустремленный спортсмен в результате аварии вынужден довольствоваться передвижением в инвалидной коляске, и естественное следствие возникшей невозможности проявить себя на спортивном поприще – формирование тяжелой и затяжной депрессии. Самореализация возможна на том уровне развития человека, когда личность открывает и развивает свои способности, осознает приоритеты в своих интересах и потребностях, имеет определенный набор качеств характера, готова прикладывать определенные волевые усилия. Как правило, человеком движут естественные потребности и общечеловеческие ценности:

- необходимость в признании как члена социума;
- потребность в уважении;
- жажда развить и продемонстрировать интеллект;
- стремление создать семью и обзавестись потомством;
- мечта установить спортивные рекорды;
- стремление занять достойную нишу в обществе;
- необходимость избавиться от вредных привычек и стать физически здоровым человеком.

Движущие силы для самореализации – понятны и просты, идеалы человечества – незыблемы и многообразны, поэтому процесс воплощения в жизнь своих стремлений не имеет временных рамок.

Жизненные цели человека – понятия относительно нестабильные и непостоянные.

Это объясняется тем, что с изменением возраста, социального статуса, состояния здоровья, уровня доходов меняются потребности личности. Формируются новые цели, требующие кардинальной перемены стратегий. Личность использует различные инструменты, чтобы занять свою нишу в жизни, достичь результатов самореализации и получить общественное признание. Человек раскрывает свои способности через профессиональную деятельность, творчество, занятия спортом, научные изыскания, реализовывает себя в семье и детях.

Существуют различные сферы самореализации, и проявить себя в наилучшем свете во всех ипостасях – не совсем реальная, хотя выполнимая некоторыми особами, задача.

Профессиональная самореализация – достижение значимых успехов в выбранной и интересующей личность сфере трудовой деятельности. В частности, может выражаться в занятии желаемой должности, выполнении приносящих удовольствие профессиональных обязанностей. Термин может включать, однако, не является идентичным понятию профессиональной успешности, означающую в большей мере высокий уровень заработной платы, занятие престижной должности.

Социальная самореализация – достижение успешности во взаимоотношениях в обществе, причем именно в таком количестве и качестве, которые приносят ощущение счастья человеку, а не ограничиваются мерками, устанавливаемыми социумом.

Творческая самореализация – раскрытие талантов не только в сфере искусств и творчестве, но и успешное применение своих способностей и знаний в научной деятельности.

Достигнуть видимых успехов, сделать выдающее открытие, создать гениальный шедевр – жизненно важная цель творческих натур.

Социальный капитал – понятие в социологии, экономике и политологии, служащее для представления социальных связей и социальных сетей, рассматриваемых как ресурсы, используемые для достижения экономических, политических, социальных и других целей.

Кроме этого, существует множество сходных определений и понятий (культурный, гражданский капитал), которые объединяет общая идея о необходимости учета характеристик социума, в части взаимоотношений между людьми, при определении основных факторов, определяющих эффективность действий по достижению общественно значимых целей.

Наряду с физическим и человеческим капиталом (университетское образование, здоровье), социальный капитал увеличивает как индивидуальную, так и коллективную производительность.

Термин «капитал» употребляется, поскольку социальные сети являются медленно меняющимися характеристиками общества, сохраняющиеся и накапливающиеся сквозь века.

Социальный капитал можно понимать, как один из показателей культурности общества. Лидерами по уровню социального капитала называют Новую Зеландию, Швейцарию и Швецию.

Социальный капитал – понятие, введенное Пьером Бурдьё в 1980 году для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. В концепции Пьера Бурдьё социальный капитал является исключительно групповым ресурсом.

Ценность социального капитала заключается в возможности снижения транзакционных издержек, что в конечном счете приводит к увеличению прибыли организации. Предпосылкой для построения социального капитала является установление дружественных и честных отношений с членами другой группы. Поддерживая «взаимно выгодные» условия – постоянно увеличивая общий социальный капитал, члены группы укрепляют связи между друг другом и одновременно становятся в некотором смысле богаче. Иными словами, *чем крепче взаимосвязь и чем больше взаимозависимость, тем больше социальный капитал.*

Чем больше же социальный капитал, тем меньше необходимость в нормативном регулировании отношений. Снижаются временные и другие транзакционные издержки: отпадает необходимость письменно фиксировать договоренности, привлекать внешних свидетелей и арбитров.

Джеймс Коулман в своей статье «Социальный капитал в производстве человеческого капитала» (1988) предложил обновленную концепцию.

Согласно ей, социальный капитал является общественным благом, однако производится индивидами с целью последующего извлечения выгоды. При этом индивид признается свободным и рациональным. Предполагается, что для построения социального капитала необходим некий социальный контракт, наличие социальных норм и обмен. Последнее невозможно без определённого уровня доверия. Преимущество социального капитала видится в сокращении транзакционных издержек, так как определённый уровень доверия позволяет избегать бюрократии.

Как и другие формы капитала, социальный капитал приносит дивиденды лишь в случае его активного использования: *обмена, интериоризации и экстериоризации.*

По Д. Коулману, социальный капитал изначально является не положительным и не отрицательным, а нейтральным. Принесет ли он пользу или вред организации, зависит от методов его использования.

Д. Коулман также разработал концепцию «кредита добрых дел». Она основывается на тезисе о том, что социальный капитал измеряется не столько в количестве полезных связей, сколько в их качестве. Из этого следует, что наиболее высок социальный капитал в тех группах, где люди больше всего друг другу доверяют. Для такого высокого уровня доверия создаются специальные условия. Все члены группы ставятся в зависимость друг от друга и вынуждены выдавать друг другу так называемые «кредиты», «доверительные расписки».

Дж. Коулман представляет «учёт добрых дел». Отношения строятся по принципу «ты мне – я тебе» (лат. «do ut des»), и когда один человек помогает другому, тот остается в долгу. Тогда он как бы дает доверительную расписку в том, что обязуется вернуть помощь обратно.

По Д. Коулману, чем больше в группе таких невыплаченных кредитов, тем выше социальный капитал: люди уже не могут выйти из системы, они поставлены в настолько тесную взаимозависимость, что выход одного звена рушит всю цепь.

Пользуясь социальным капиталом, человек истощает его (оказывается «в долгах»).

Помогая же другим его использовать («давая в кредит»), он расширяет собственную монополию. Сложность заключается в том, что для того, чтобы быть полезным, приходится также использовать свои связи – это замкнутый цикл. Чем больше обязательств, тем прочнее система.

Роберт Патнэм предложил новую структуру социального капитала: *социальные нормы, социальные связи и доверие*. Два первых фактора являются социально-психологическими атрибутами индивида. Поэтому Р. Патнэм измеряет социальный капитал с помощью индивидуальных индикаторов: интенсивность и сила контактов, членство в общественных объединениях, электоральная активность, удовлетворенность взаимоотношениями, соблюдение норм взаимности, чувство безопасности, доверие к соседям и социальным институтам. Групповые или территориальные показатели получают посредством агрегации индивидуальных.

Важным переходом от качественного обсуждения важности социальных норм к более предметному изучению стала книга Р.Патнэма «Заставляя демократию работать: гражданские традиции в современной Италии». Сравнивая результаты реформы по децентрализации власти в Италии в 1960-х годах, Р.Патнэм обратил внимание на то, что северные регионы, где люди более социально активны (по показателям явки на выборах, участию в ассоциациях, заинтересованности в местных делах), лучше воспользовались переданными полномочиями, в «пассивных» южных, наоборот, качество управления упало. При этом наблюдается четкая корреляция гражданской вовлеченности с историей – опытом независимости и самоуправления в средние века. С этого момента число научных статей, посвященных социальному капиталу, неуклонно растет. В классической модели социальный капитал состоит из трех элементов:

- **Донор** – человек, предоставляющий другому свой социальный капитал (знакомит его со своими знакомыми).
- **Реципиент** – человек, получающий социальный капитал от другого.
- **Ресурс** – полезные связи, которые донор передает реципиенту.



ГЛАВА VII

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблема принципов обучения иностранным языкам относится к наиболее спорной в методической науке. Общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранным языкам на *общедидактические* и *методические*, количество и содержание принципов в различных методических пособиях не совпадают.

Последнее объясняется тем, что в трактовке принципов проявляются индивидуальные «пристрастия» авторов той или иной методической концепции.

Общедидактические принципы (сознательность, воспитывающий характер обучения, прочность знаний) по сути своей вряд ли могут быть названы принципами, на которых строился учебный процесс по иностранным языкам или можно его построить.

Действительно, целые десятилетия в методике официально «признан» принцип сознательности, но на практике обнаруживается, что ученики вместо сознательного усвоения учебного материала зазубривают подготовленные тексты по теме, диалоги, вообще его не знают.

Реализация принципа активности сводится, как правило, к тому, что ученик активен в том случае, если его спрашивает учитель.

Выдвигаемые в методике принципы обучения играют лишь роль некоторых субъективных ориентиров при отборе содержания и его подаче учащимся. Их авторов объединяет одно – преимущественная ориентация на процесс обучения с точки зрения преподавательской деятельности учителя и в меньшей степени – на специфику деятельности ученика по усвоению изучаемого языка, игнорирование или недооценка объективной сущности процесса обучения иностранным языкам как процесса взаимодействия (общения) его субъектов.

И если мы хотим, чтобы процесс обучения иностранным языкам приближался по своим основным параметрам к процессу овладения языком в естественной языковой ситуации – был бы в полном смысле коммуникативным, то мы «...призваны создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межличностными отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка». Это диктует необходимость рассматривать реальный учебный процесс как «особым образом организованное общение или особую разновидность общения», важной функцией которого выступает установление взаимодействия учителя и учащихся, учащихся друг с другом. При этом учебный процесс есть процесс взаимодействия – процесс совместной согласованной деятельности его субъектов.

Результатом такого взаимодействия является освоение учащимися речевого опыта в новом для них языке и приобщение с его помощью к новой культуре и национальным традициям в их сопоставлении со своим национальным и речевым опытом в родном языке.

Это дает основание при определении закономерностей обучения (преподавания и изучения) иностранного языка ориентироваться как на общую образовательную концепцию, в центре которой находится личность ученика, а в условиях обучения иностранным языкам – вторичная языковая личность, так и на общие закономерности усвоения ею (личностью) иностранных языков в условиях взаимодействия с субъектами учебного процесса. Специфика образовательной сферы не только определяется социально-экономическим и политическим контекстом, но и зависима от философской концепции, принятой в обществе.

Господствующая в обществе парадигма отношений «государство – личность» определяет отношение к личности в образовательной сфере в целом.

Как известно, долгое время личность в нашем обществе и в образовании выполняла роль средства достижения «высших целей» и рассматривалась как то, «...что нужно активизировать», направить на выполнение планов и программ. Этим можно объяснить господство в период нескольких десятилетий в отечественном образовании в целом и в методике обучения иностранным языкам, в частности, идеи «активизации» учения, в соответствии с которой в центре учебного процесса находилась не личность, а продукт, планируемый в результате выполнения ее деятельности по овладению знаниями, навыками и умениями.

Исторически сложился образовательный механизм, ориентированный на передачу и закрепление определенного объема общей и специальной информации, обладание которой и обеспечивало тот или иной социально-профессиональный статус личности.

Старая образовательная идеология абсолютизировала и гиперболизировала роль знаний и социальных требований к поведению учащегося, отводя последнему пассивную (по отношению к учителю) роль слушателя, наблюдателя, накопителя знаний.

В настоящее время исходным во взаимоотношениях между государством и личностью является понимание последней как субъекта истории, активного деятеля.

Общество конституционно провозглашает приоритетность своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Новая парадигма отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования, требующей, в свою очередь, проведения новой образовательной политики.

В соответствии с этой идеологией качество современного образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, ответственным за принимаемые решения. Иными словами, на смену педагогике 60-70-х годов как науке о целенаправленном воздействии обучающего на обучаемого с целью обучения и воспитания последнего пришла новая, личностно-ориентированная концепция образования.

В соответствии с данной концепцией образование из способа просвещения индивида должно быть трансформировано в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Личностно-ориентированная образовательная концепция позволяет осуществить переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы ребенка/ученика, интересы его развития, личностные структуры сознания.



На основании сказанного можно сделать вывод о том, что система образования, базируясь на личностно ориентированной концепции, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле», а на создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные силы.

Результаты проведенного Дж. Ломпшер анализа двух возможных образовательных парадигм: обучение как «передача знаний, навыков и умений» и обучение, нацеленное на «свободное раскрытие личности».

На уровне целеполагания:

передача учебного содержания (знаний, умений, достижение планируемых нормативов)
– личностное развитие, способность к деятельности, креативность;

на уровне взаимоотношений учителя и ученика:

- ученик – объект, «переработчик информации»; ученик – субъект, действующее лицо
- учитель – субъект, активно действующее лицо; учитель – помощник, консультант;

с точки зрения качества учения/изучения:

- ориентировано на учителя, жестко управляемое;
- ориентировано на ученика;
- рецептивно, репродуктивно; учение через «научение»;
- свободно, спонтанно продуктивно; учение в ходе выполнения какого-либо дела;

с точки зрения отдельных особенностей преподавательской деятельности:

- определение целей;
- жесткая зависимость между целью, содержанием и методами;
- принятие целей; взаимосвязь между целями обучения и учения и их реализацией;
- постановка целей самими учащимися;

дидактическое планирование

ориентировано на учебный материал; учебные действия ориентировано на анализ и ситуации усвоения предмета;

реализация дидактических действий

- направленность на логику и систематику учебного предмета;
- направленность на логику «мира» учащегося, его индивидуальные особенности;
- обязательное содержание;
- дисциплина, прилежание, напряжение; факультативное содержание;
- творческий «беспорядок», удовольствие и радость;
- проявление личной инициативы учащегося мешает учителю;
- проявление личной инициативы учащегося желательно;

(само)контроль и самоанализ

- направлены на репродукцию (воспроизведение) знаний и умений;
- направлены на способность осуществлять деятельность и анализ ее результатов;
- реализация того, что запланировал учитель, стимулирует активность ученика.

Следует целиком и полностью согласиться с А.А. Леонтьевым в том, что личностно ориентированная направленность образования коренным образом меняет его (образования) содержание, которое должно:

- способствовать усвоению учащимся социального опыта, т.е. знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для нормальной жизнедеятельности в обществе;
- стимулировать способность школьника к свободному и креативному мышлению;
- формировать у школьника мировоззрение, создавать целостную картину мира;

- развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться;
- развивать в обучаемом систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексивность, системные знания как средство контроля сформированности картины мира и др. Поскольку система обучения иностранным языкам – один из элементов общей системы образования, то все выше сказанное имеет отношение и к ней.

Следовательно, основным принципом обучения иностранным языкам является его (обучения) личностно-ориентированная направленность на языковую личность обучаемого. В связи с этим еще раз подчеркиваем, что выдвигание концепта вторичной языковой личности в качестве системообразующего фактора современной методической теории и практики представляется весьма актуальным и созвучным общеобразовательной идеологии. Языковая личность предстает как генетически обусловленная предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами, как «человеческий» коррелят Языка с большой буквы.

В таком понимании языковая личность – многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира.

Принцип ориентации обучения иностранным языкам на формирование в обучаемом черт вторичной языковой личности самым естественным образом делает актуальной задачу не просто научить ученика вести себя (с помощью иностранного языка) как носитель изучаемого языка, но и развить у него (ученика) способность и готовность осуществлять текстовую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов (на разных уровнях).

Совершенно очевидно, что реализовать это положение возможно лишь в том случае, если система обучения предмету будет максимально ориентирована на личность обучаемого, его реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития.

Поэтому в качестве производного из принципа может быть следующее: построение учебного процесса должно осуществляться не с позиции логики и системности предмета усвоения, а с точки зрения логики развития личности учащегося, его субъективного внутреннего состояния, его индивидуальной программы усвоения изучаемого языка.

При этом для успешного усвоения иностранного языка важны не дисциплина и прилежание, а проявление учеником собственной активности, радость и удовольствие от общения субъектов учебного процесса друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на уроках.

Личностно-ориентированный характер обучения иностранным языкам диктует необходимость переосмысливать как обучающую деятельность учителя, так и деятельность, и позицию учащегося по усвоению языка. Ученик становится главным субъектом учебного процесса.

Учитель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие ученика к усвоению содержания обучения, – он является помощником и организатором общения на изучаемом языке и с его (языка) помощью.

Учебный процесс строится не с точки зрения приоритетов учебного материала: исходным является ученик как субъект учебно-воспитательного процесса. Чтобы реализовать это положение, необходимо внедрять в практику и дидактико-методические технологии, «целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика». Иными словами, речь идет о поиске выхода за узкие рамки языковых аспектов обучения иностранным языкам в область личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса.

Поскольку и лингвистика, и психолингвистика рассматривают язык не как определенную систему языковых средств, а как один из аспектов человеческой деятельности – социальный (речевая деятельность есть умственная и творческая деятельность), то обучение иностранным языкам, нацеленное на формирование у обучаемых черт вторичной языковой личности, представляет собой сознательный (когнитивный) и творческий процесс, а не «запрограммированное поведение».

Когнитивность, по справедливому замечанию А.А. Леонтьева, связана с тем, что ученик не просто овладевает еще одним средством общения. Поскольку язык сам по себе не выражает никаких смыслов, существующих независимо от концептуальных систем, то усвоение языка есть не только и не столько обретение средства кодирования концептов, сколько формирования картины мира учащегося, состоящей, как из вербальных, так и предметных значений.

Поэтому иностранный язык не должен преподаваться как «формальная система». Обучать языку иностранным языкам значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанные коммуникативное и социокультурное развитие учащегося.

Усвоение языка – усвоение соответствующих различий в мире иностранных языков концептуальных систем. Что касается языковых средств, то овладение ими должно служить тому, чтобы ученик осознанно мог управлять процессом выбора соответствующих средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка.

В связи со сказанным выше особую значимость приобретает проблема аутентичности репрезентируемой с помощью языка «картины мира».

Процесс обучения иностранным языкам должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности.

Речь идет о социально значимой, культурологической специфической информации, овладевая которой обучаемый будет приобщаться к лингвокогнитивным характеристикам представителя иной этнокультурной общности и, интерпретируя его текстовую деятельность, лучше осознавать свою родную культуру.

В связи с этим важно, чтобы система обучения «эмансипировала» ученика, освобождала его от каких-либо «манипуляций» им со стороны учителя. Это значит, что процесс обучения должен исключить малоосознанную активность учащихся на уровне речевого поведения и развить способность осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно.

Последнее дает возможность внести в процесс обучения «неуправляемое усвоение» и тем самым приблизить его по основным своим параметрам к процессу овладения вторым языком в естественной языковой ситуации. Отсюда неизбежен отказ от имитационного дрилля в пользу творческих, социальных форм и приемов обучения, акцентирующих содержательные аспекты учебного процесса и делающих значимыми «смысловые нагрузки».

Учащийся должен быть приближен к пониманию смысловых механизмов социального взаимодействия людей стран(ы) изучаемого языка; при этом под смыслом понимается «...в самом упрощенном варианте психологическое отражение некоего (референтного) фрагмента действительности, продуцируемое соответствующим фрагментом устной языковой текстовой деятельности». Поскольку речевая деятельность является в сущности речевым мышлением и язык для учащихся есть средство выражения собственных намерений, то такое использование языка является творческим, а не имитационным и обучение языку должно быть связано с развитием творческого мышления и фантазии обучаемых.

Научить творчески пользоваться языком можно только в ходе активного общения (взаимодействия) учащихся на этом языке. Поэтому способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми, интерактивными формами обучения, объединяющими учащихся – субъектов учебного процесса.

Они придают процессу обучения поистине деятельностный характер.

Деятельностная основа обучения предмету – еще один принцип преподавания и изучения иностранных языков – выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. Это значит, что традиционная фронтальная работа, при которой речевую активность проявляет учитель, а ученики активны только в том случае, если их спрашивают, сокращается в пользу самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения.

Практика показывает, что, к сожалению, нередко учащийся выступает «как сторонний наблюдатель, холодно фиксирующий происходящее или находящееся вокруг него (когда он делает это не холодно, а с улыбкой, это уже считается методическим достижением)».

Это не способствует успешности усвоения языка. Последняя в полной мере зависит от того, вызывает ли деятельность по овладению языком у ученика положительное к ней отношение и моделируются ли в учебном процессе, в котором обучающийся действует самостоятельно (автономно). А.А. Леонтьев отмечает, что в учебном процессе по иностранным языкам существуют по меньшей мере две возможности заинтересовать учащегося.

Первая связана с построением «предлагаемых обстоятельств» таким образом, чтобы ученик реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе.

Во втором случае речь идет о ситуациях, в которых ученик осуществляет «перевоплощение» («перенесение») в действующее в этих обстоятельствах лицо.

Во втором случае речь идет о так называемых приемах, «симулирующих» ситуации реального речевого общения (разыгрывание заданных диалогов-образцов).

Совершенно очевидно, что в свете новой дидактико-методической парадигмы именно первая возможность должна занимать на уроке все более существенное место, постепенно «вытесняя» другие возможности заинтересованности ученика. Поскольку ученик понимается как интеллектуальный (мыслящий) и автономно действующий индивидуум, его речевая деятельность (как и усвоение языка) находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта (в том числе и в родном языке), индивидуального опыта в общении на этом языке.

Если это так, то учебный процесс должен активизировать имеющиеся у каждого ученика интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения и развивать эти личностные параметры. Поэтому важно строить учебный процесс таким образом, чтобы обучаемый, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения, т.е. действовал от своего собственного лица. При этом процесс обучения иностранным языкам должен быть направлен не на формирование корректной речи и развитие у учащихся умений «речевого реагирования и речевого приспособления к коммуникативной ситуации (на уровне речевого поведения).



В центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности.

Как было отмечено выше, процесс усвоения иностранного языка в большей мере зависит от индивидуальных предпосылок обучения и от условий обучения, нежели от разницы между системами родного и иностранного языков. Методические ссылки на контрастивность двух систем языка следует редуцировать в пользу содержания и технологии обучения, способствующих развитию у обучаемого свободы и раскрепощенности.

Учащиеся должны овладеть разными стратегиями и техниками овладения языком и общения на этом языке: от умения учиться до умения выйти из трудного положения с использованием минимальных языковых средств. Данный тезис – логическое следствие последовательного обращения исследователей к проблемам актуального использования языка в социальном контексте. Процесс овладения учащимися иностранным языком в учебных условиях будет успешным при условии, если он:

- направлен на личность ученика, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознан обучаемыми как индивидуальный процесс, зависящий от них самих;
- обеспечен умениями учителя/преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого обучающегося и направлять ее на успешное овладение языком;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентирован не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния;
- стимулирует проявление собственной активности учащихся, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на уроках;
- учитывает индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, а не различия между системами родного и иностранного языков.

Сказанное выше позволяет расценить современный процесс овладения иностранным языком как активность со стороны учителя и неприятие содержания обучения учеником.

Современные отечественные и зарубежные дидактика и методика рассматривают содержание обучения не как статичную, а как постоянно изменяющуюся и развивающуюся категорию, связанную с процессом обучения. При этом в содержание обучения любому предмету включается не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено учителем или учеником, но и то, о чем они думают, что чувствуют и переживают, а также те психические процессы, которые протекают в их «головах», когда один раскрывает, а другой осваивает мир иной национальной культуры.

Содержание обучения составляет все то, что вовлекается в деятельность учителя, учебную деятельность ученика (-ов), учебный материал, процесс его усвоения.

Отсюда очевидно, что содержание обучения соотносится с такими категориями, как взаимосвязанная деятельность преподавания (деятельность учителя) и учения (деятельность ученика), обращенных на учебный материал, или – на содержание учебного предмета,

Ориентация на конечный результат обучения, проявляющийся в определенном уровне развития у учащегося способности к общению на межкультурном уровне, диктует необходимость говорить о многокомпонентности содержания обучения. В него входят как предметные и процессуальные аспекты (И.Л. Бим), так и имеющийся, а также приобретаемый эмоционально-оценочный опыт участников образовательного процесса по иностранным языкам.

Содержание обучения включает в себя следующие основные компоненты:

- сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы);
- языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования ими;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умения пользоваться ими в различных сферах речевого общения;
- учебные и компенсирующие (адаптивные) умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Предметная сторона содержания обучения (о чем говорить, читать, писать, слушать) отражает типичные для учащихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную. Сферы общения – сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существуют в пределах государства как типичного территориально-политического образования, характеризующегося устойчивыми экономическими, политическими, культурными и языковыми связями.

Сферы речевого общения обладают информативной спецификой и представляют собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения в соответствующих областях социального взаимодействия. Это дает основание в рамках названных выше сфер определить круг тем и подтем, которые могут стать предметом рассмотрения на уроке.

При этом речь идет о концентрическом рассмотрении предлагаемых учащимся тем, что означает возможность включения в учебный процесс одной и той же темы на каждом последующем этапе обучения при их углублении и расширении в результате подключения проблем, актуальных для каждого возрастного периода учащегося. На выбор тематики влияют коммуникативные ситуации, которые могут быть как однотемными, так и политемными.

Предлагаемые тематика и коммуникативные ситуации, на базе и в рамках которых строится устное и письменное общение, должны соответствовать реальным интересам и возможностям учащихся, их потребностям, с одной стороны, а с другой – быть лично значимыми для них и создавать условия для проявления творческой активности и самостоятельности.

В связи с этим весьма перспективным представляется так называемый антропологический принцип отбора тематического содержания, реализованный в концепции раннего обучения иностранным языкам, в разработке которого принимали участие специалисты из 18-ти стран.

Данная концепция известна под названием «Нюрнбергские рекомендации по раннему обучению иностранным языкам».

Существуют два принципа отбора тематики – традиционный и антропологический.

Антропологический принцип конструирования содержания ориентирован на коммуникативно-познавательные интересы и отражает реальные потребности и условия пользования иностранным языком как средством общения и взаимопонимания между людьми – максимально приближен к условиям и целям реального использования языка учащимися. Содержание обучения призвано стимулировать интерес и положительное отношение обучаемых к иностранным языкам.

Поэтому содержательные, а не языковые, аспекты, обучения предмету должны быть ведущими.

В этом смысле ориентация на сферы интересов ученика в каждый конкретный возрастной период его жизни при отборе предметного содержания обучения существенным образом будет влиять на мотивационно-побудительную сферу его личности и раскрывать ему на практике значимость изучения языка, побуждать к постоянному совершенствованию своих знаний и умений, к их практическому использованию.

При данном подходе можно последовательно учесть все многообразие функций, выполняемых человеком в жизни. В учебном процессе учащемуся следует предлагать разнообразные типы текстов, ценных в познавательном отношении и подлинно отражающих особенности быта, жизни, культуры страны изучаемого языка. К таким текстам относятся:

- прагматические (список покупок, программы телерадиопередач, рецепты и др.);
- эпистолярные (личные и деловые письма, открытки и др.);
- отрывки из художественной литературы (стихи, рассказы, эссе, комиксы и т.п.);
- статьи из журналов и газет (интервью, репортажи).

Все типы текстов соотносятся с возможной тематикой и адекватными приемами работы над ними. Развитие коммуникативных умений невозможно без знания языковых средств общения (слова, грамматические явления) и навыков владения этими средствами при продуцировании и понимании высказывания в устной и письменной форме. Поэтому в содержание обучения иностранным языком включаются языковые знания и языковые навыки, или автоматизмы.

Последние необходимы для успешного использования всех видов языкового материала в объеме минимумов, отобранных для каждой ступени обучения, – фонетического, лексического, грамматического, а также использования формул речевого этикета и речевых формул, выражающих определенные коммуникативные намерения (выразить удивление, возразить, пригласить партнера по общению к совместному выполнению какого-либо дела и т.д.).

Языковые навыки, так же как и языковые знания, 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). Поскольку для понимания информации в тексте со слуха и при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний и навыков усваивается учащимся рецептивно, а часть его – продуктивно.

Содержание обучения иностранным языкам должно быть нацелено на приобщение учащихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка. Оно должно сформировать у школьника представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры. При этом обучение языку через культуру народов, населяющих страну изучаемого языка (через диалог своей национальной культуры и культуры другого народа), необходимо осуществлять постоянно.

В этой связи актуальными становятся социокультурные знания:

- безэквивалентной лексики (в рамках сфер общения и тематики для каждого отрезка и этапа обучения), ее учет при общении на иностранном языке; умение понять безэквивалентную лексику в текстах с использованием, если необходимо, лингвострановедческого комментария или справочника; умение объяснить значение отдельных безэквивалентных понятий;
- поведенческого этикета, принятого в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового (в ограниченных пределах) общения; умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в ином социуме;
- социокультурных особенностей страны изучаемого языка; умение их понять при восприятии текстов на слух и при чтении;
- географических, природно-климатических, политических особенностей страны изучаемого языка; умение использовать эти знания в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других;
- 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;
- современных аспектов жизни сверстников за рубежом (работа, туризм, учеба, досуг, мода и др.); умение интерпретировать их с точки зрения собственного опыта;
- национальных традиций, праздников страны изучаемого языка; умение сопоставить их с собственным опытом.

Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации ставит задачу интегрировать «чужое» в процесс передачи языка и культуры. Но речь в данном случае идет не о системном представлении страноведческой и лингвострановедческой информации, а о «тематизации» чужого мира (чужая культура становится темой обучения).

Социокультурный компонент содержания обучения призван приобщить учащихся к фоновым знаниям их сверстников за рубежом. Источниками для его отбора служат детская, подростковая, юношеская литература, искусство и знание страны изучаемого языка, а также опыт общения зарубежных школьников с окружающим миром.

При этом важно, чтобы социокультурный компонент содержания обучения не служил своеобразной рекламой чужому образу жизни.

Его предназначение – расширить общий, социальный, культурный кругозор учащихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своего социума и другой культуры, объективно оценивать культурные феномены (элементы, понятия), представленные в разных лингвокультурных контекстах жизнедеятельности.

Успешность в реализации задач обучения умениям пользоваться новым языковым кодом с целью проникновения в новую национальную культуру в полной мере зависит от того, насколько последовательно осуществляется опора на речевой и жизненный опыт школьников в родном языке и родной культуре. В условиях поликультурного пространства национальных регионов страны речь идет о взаимодействии нескольких языков и культур (например, русская, татарская и страны изучаемого языка).

Качество учебного процесса в равной степени зависит как от профессионального мастерства учителя, так и от умения ученика понять и принять задачи и содержание учебного предмета. Учащийся должен уметь эффективно и результативно строить свою деятельность по овладению иноязычными речевыми навыками и умениями, методически целесообразно.

Следовательно, ориентируясь на цель обучения, строить свое общение с учителем, товарищами, с книгой и т.д. Поэтому в качестве важного компонента обучения иностранным языкам выделяются учебные умения, как стратегии по усвоению языка. К ним относятся:

Умения, связанные с интеллектуальными процессами:

- наблюдать за тем или иным языковым явлением в иностранных языках, сравнивать и сопоставлять языковое явление в иностранном языке и в родном;
- осуществлять поиск и выделять необходимую/значимую/ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- предвосхищать информацию, обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное/прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщений;
- формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения;
- составлять план, формулировать тезисы;
- готовить и презентовать развернутые сообщения типа доклада.

Умения, связанные с организацией учебной деятельности и ее корреляцией:

- работать (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;
- пользоваться реферативными и справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать эти действия;
- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к учителю, товарищам.

Последний компонент содержания обучения – это компенсационные (адаптивные) умения, позволяющие:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой, словарями различного характера, различного рода подсказками/ опорами в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.);
- использовать при говорении и письме перифраз, синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования, «словотворчество»;
- повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания/вопроса;
- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.);
- использовать мимику/жесты (вообще и в тех случаях, когда языковых средств учащегося не хватает для выражения тех или иных коммуникативных намерений);
- переключать разговор на другую тему.

Все указанные выше компоненты содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, и при их отборе и организации это положение следует учитывать.

Современный этап развития системы обучения иностранным языкам, характеризующийся, диверсификацией вариантов изучения предмета, диктует необходимость привести содержание обучения в соответствие с этапами и со спецификой разных типов школ/классов, точнее – с условиями обучения. Это должно касаться не только объема, осваиваемого языкового и речевого материала, определения приоритетов в выборе видов формируемой деятельности и, соответствующих речевых умений и навыков. Проблема соответствия содержания обучения условиям решается с учетом всех его (содержания) компонентов.

Совершенно очевидно, что нельзя обучать учащихся общеобразовательных школ и гимназий, школ гуманитарного и технического профиля на одних и тех же текстах, ситуациях общения. На уровне отбора сфер и ситуаций общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере (не следует путать с игрой как методическим приемом, использующимся в работе с любым возрастным контингентом обучаемых).

В старших классах, особенно в условиях углубленного изучения иностранных языков или профильной (гуманитарной, технической) направленности школы, предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения (безусловно, в ограниченных пределах).

В содержание обучения иностранным языкам, помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, входит также эмоциональная деятельность, вызванная предметом и процессом его усвоения. Поскольку применительно к нашему предмету, впрочем, как и любому другому, эта эмоциональная деятельность связана с положительным отношением субъектов учебного процесса к содержанию обучения и к объекту и процессу его (содержания) усвоения, учебный материал, используемая на уроке информация любого характера должны прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к иностранным языкам в частности.

Именно с формированием личностного (положительного) отношения учащихся к усваиваемому содержанию, их потребностей и мотивов связан общеобразовательный аспект обучения предмету.

Эмоционально-оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении учащимся всех других составляющих этого содержания.

На уровне развития учебных стратегий (умений) формирование позитивных ценностных ориентации по отношению к иностранным языкам и деятельности, связанной с его усвоением, позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений решать и другие задачи: воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые области практического применения изучаемого языка.

Как известно, содержание обучения иностранным языкам складывается из взаимодействия трех важных элементов системы обучения: учебного материала/предмета – учителя – ученика.

Учебный материал воздействует на мотивационно-потребностную сферу деятельности учителя: он может вызвать интерес и желание работать с материалом или, напротив, по тем или иным причинам (несоответствие профессиональному уровню учителя, его психическим и личностным свойствам, сложившимся стереотипам в преподавательской деятельности) стать фактором возникновения отчуждения между ними.

В свою очередь, «извлекаемое» учителем из учебника и учебных пособий содержание и используемые им приемы и способы обучения являются в какой-то степени субъективированными в его интеллекте и окрашенными его индивидуальностью. В этом смысле деятельность учителя можно сравнить с деятельностью режиссера: в том и другом случае нравственное начало заключается в качестве извлечения мысли из произведения (для учителя – содержания выбираемых им пособий и учебных материалов).

Опосредованно, через личность педагога, его творческий опыт, эмоциональную сферу, учебный материал оказывает влияние на ученика, который, усваивая его (или не усваивая) и при этом испытывая на себе воздействие учителя, формируется как личность. Вот почему столь существенную роль играют согласованность мотивов субъектов системы обучения иностранным языкам, создающих их взаимоотношения. И учитель, и учащиеся должны осознать и в полной мере усвоить новое содержание учебного предмета, уметь использовать в целях усвоения последнего адекватные формы, приемы и методы обучения.

Методы обучения иностранным языкам

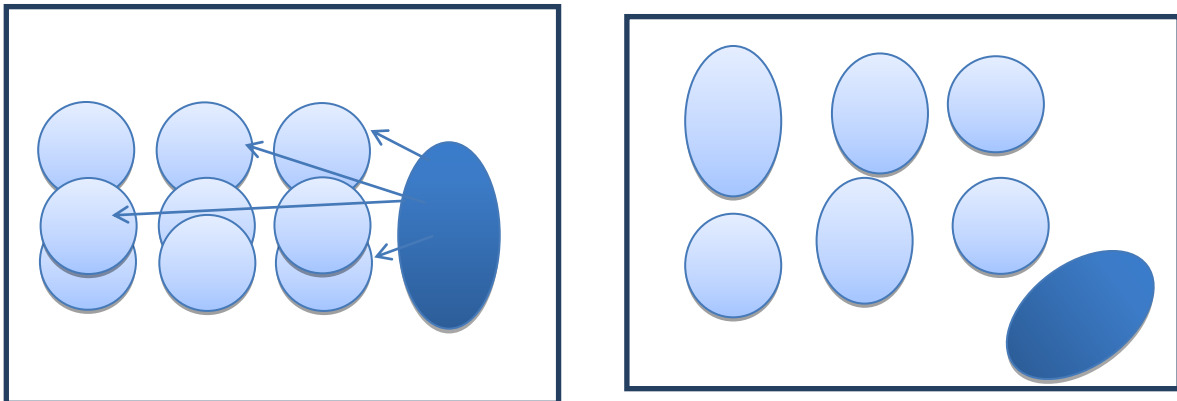
В методике обучения иностранным языкам понятие «метод» имеет два значения: метод как методическая система или принципиальное направление в обучении предмету в конкретный исторический период развития науки и метод как путь и способ достижения определенной цели в преподавании и учении. При этом особый акцент делается на новых тенденциях в отборе методов, ориентированных на представленную выше цель обучения как формирование у учащихся основных черт вторичной языковой личности.

Исходя из данной цели и общих закономерностей обучения предмету на современном этапе можно утверждать, что методы – это совокупность способов и приемов совместной согласованной деятельности учителя и учащихся, учащихся друг с другом, в процессе которой последними достигается определенный уровень владения иностранным языком и оказывается существенное развивающее воздействие на личность обучаемого, на его способности и готовность пользоваться изучаемым языком как средством социального взаимодействия и взаимопонимания с представителями иной культуры, средства познания последней.

При отборе современных методов обучения (способов, приемов, форм обучения) необходимо учитывать критерии, в соответствии с которыми используемые методы должны:

- создавать атмосферу, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно; стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически использовать ИЯ, а также потребность учиться, делая тем самым реальным достижение школьником успеха в овладении предметом;
- затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;
- активизировать школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;
- учить работать самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей – обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

- создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; учащийся должен осознать, что изучение ИЯ в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;
- предусматривать различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность, обучаемых, их самостоятельность, творчество. Усваиваемый с их (методов) помощью иностранный язык должен восприниматься учащимися как инструмент и средство социального взаимодействия с партнерами по общению.



Парная работа

Принято считать, что общение в процессе обучения иностранному языку может быть «односторонним» и «многосторонним». В первом случае имеется в виду организация учебного процесса, при которой «учитель спрашивает/побуждает ученика к речевой деятельности – ученик отвечает». Данный процесс строится по схеме «стимул – реакция».

Для такой обучающей парадигмы характерно широкое использование так называемых фронтальных форм работы. Что касается «многоканального» общения, то для него типичными формами работы являются групповые и коллективные, в которых ученик имеет возможность проявить себя как самостоятельный и полноправный участник определенной деятельности.

Модель «многостороннего» общения на уроке имеет более сложную структуру взаимоотношений и взаимосвязей между участниками образовательного процесса. Она представляет обучение как «свободное раскрытие личностных возможностей» как учителя, так и учеников и, как показывает рисунок, существенным образом меняет позиции всех участников учебного процесса.

Проблема контроля в обучении иностранному языку: специфика контроля; текущий и итоговый контроль; функции, объекты и формы контроля. Обучающая функция контроля обеспечивает систематизацию ранее усвоенного материала.

Воспитывающая функция контроля приучает школьников к систематической работе и самоанализу, в целом является сопутствующей, но может быть и доминирующей, когда, например, учитель стремится приучить отдельных учащихся к систематической работе, старается воздействовать на их психологические особенности (развивать волю, память и пр.), стимулируя их оценкой, при проявлении излишней самоуверенности осуществляется более строгий подход к оценке.

Корректирующая/контрольно-корректирующая функция.

Прослушав учащегося, учитель может исправить его ошибки, – объяснить или показать правильные речевые действия. Функцию контроля, заключающуюся в получении информации об уровне подготовки учащихся, можно назвать функцией обратной связи или управленческой функцией. В XX веке в нашей стране при обучении иностранным языкам преимущественно использовался устный контроль. С введением ЕГЭ шире стали использоваться письменные формы контроля.

Устная форма способствует выработке быстрой реакции на вопрос, развитию памяти учащихся. У письменной формы контроля имеются некоторые преимущества.

Во-первых, ею можно охватить одновременно всех учащихся; *во-вторых*, гораздо удобнее обрабатывать письменные работы, нежели устные ответы. Ошибки в письменных работах легче квалифицировать и анализировать. Различают контроль индивидуальный и фронтальный.

Фронтальная форма – одна из основных организационных форм контроля при обучении. Она позволяет соблюдать основные правила контроля – регулярность и максимальный охват учащихся за единицу времени. Наряду с фронтальной формой контроля следует регулярно осуществлять индивидуальный контроль.

Обучение иностранному языку предполагает создание условий, мотивирующих выражение своих мыслей, и объективизацию индивидуального уровня понимания авторской мысли. И индивидуальный контроль также должен быть направлен на выявление умения решать коммуникативные задачи, вытекающие из индивидуального постижения действительности.

В настоящее время на уроках широко используется парная и групповая формы работы – режим, увеличивающий время активной деятельности учащихся.

Характеристики контроля:

- Прозрачность предполагает осведомлённость учащихся и их родителей о графике проведения контрольных мероприятий, о процедуре проведения контроля, об объектах контроля, о критериях оценивания.

- Системность обеспечивает с одной стороны всеобъемлющую проверку коммуникативных умений учащихся во всех видах речевой деятельности, с другой, научную организацию проведения и составления материалов для контроля. Последовательность обеспечивает поэтапную проверку знаний, умений и навыков учащихся.

- Согласованность предполагает единство действий всех учителей иностранного языка при проведении контроля и его оценивания.

- Координация направлена на согласование контрольных мероприятий с учителями других предметов для ликвидации перегрузок учащихся.

- Обратная связь проявляется в оценивании работ, выставлении отметок, в рекомендациях, позволяющих учащимся улучшить свои результаты.

- Рефлексия позволяет учителю и учащимся оценить результаты своей работы.

Коммуникативная компетенция

В структуре знаниевого компонента лингвокультурологической компетенции выделяется коммуникативность. Е.А. Маслыко, анализируя деятельность учителя иностранного языка, отмечает, что в педагогическом общении реализуется:

- контакт с классом и отдельными учащимися;
- организация учебных действий учащихся, в рамках которой различаются побуждение к учебной деятельности, контроль, коррекция и оценка учебных действий учащихся;

- создание образцов иноязычной речи в условиях обучения речевой деятельности;

- постоянное подкрепление обучения собственным примером – образцом иноязычного речевого поведения в ходе выполнения учащимися различных учебных заданий;

- управление иноязычным общением учащихся в ходе специальных форм учебной работы – ролевой игры, дискуссии, этюдов и т.п.;

- организация и поддержание общения в связи с реальной деятельностью учащихся в так называемых педагогических ситуациях;

- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся;

- анализ учебной деятельности и ее результатов, оценка эффективности работы;

- стимулирование и развитие лингвистического мышления учащихся.

Говоря о технологической готовности к коммуникации, А.Ф. Бондаренко замечал: «Установлено, что коммуникативные умения педагога в непосредственном процессе речевого общения на уроке заключаются в умении взаимодействовать с учащимися и воздействовать на них словом. Умение взаимодействовать включает в себя определенный стиль общения, умение воздействовать состоит в адекватности и эффективной передаче смыслов с использованием для этой цели социально-психологических механизмов общения».

В.В. Молчановский рассматривает технологию как совокупность приемов, и относит к числу технологических профессионально-коммуникативных умений следующие:

- настроиться на предстоящее общение самому и сформировать настрой (создать обстановку) на общение у учащихся;
- добиться коммуникативного контакта;
- установить педагогически целесообразные отношения с учащимися; профессионально-целесообразные с коллегами и другими участниками педагогического процесса;
- поддерживать установившийся контакт;
- увидеть и понимать партнеров по педагогическому общению;
- адекватно воспринимать и оценивать изменения в условиях общения;
- правильно оценивать коммуникативные поступки учащихся, их реакцию на речь преподавателя;
- оперативно корректировать коммуникативные действия свои и учащихся;
- владения тактикой педагогического общения;
- выбирать тактику общения адекватно ситуации, состоянию учащихся и т.д.;
- импровизировать;
- минимизировать условность учебного общения, т.е. использовать учебные ситуации для формирования коммуникативной, речевой компетенции с последующим переносом в естественную речевую коммуникацию;
- анализировать процесс общения;
- управлять общением;
- соотнести качество своего речевого произведения с уровнем сформированности коммуникативной компетенции учащихся, учитывая при этом, с одной стороны, доступность, а с другой, необходимую степень усложнения коммуникативных задач, рассчитанную на постоянное расширение и углубление компетенции;
- владения педагогической техникой;
- профессиональное отношение преподавателя к своему внешнему облику;
- преподавателя профессионально регулировать свое психическое состояние;
- учитывать национальные особенности восприятия учащимися технических характеристик коммуникации (техника речи, речевого поведения) с целью сведения к минимуму числа коммуникативных трудностей и препятствий, формирования комфортной коммуникативной обстановки. Говоря об обучении иностранному языку, невозможно отделять этот процесс от процесса *межкультурной коммуникации*.

Межкультурная компетенция – это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов, национально-культурных традиций, системы ценностей.

В.П. Фурманова выделяет в структуре фоновых знаний следующие компоненты: *вербальный*; *вербально-этикетный*; *ритуально-этикетный*. В первом случае носителем культуроведческой информации является слово или словесный комплекс, во втором – высказывание как определенная речевая модель, в третьем – стереотипы поведения.

Социокультурная компетенция

Н.В. Бырышников представляет аксиомальным, что межкультурная коммуникация (диалог культур) может быть реализована только на осознанной национально-культурной базе родного языка. Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности учащегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности.

В этой связи задачей преподавателя ставится формирование у учащихся способности успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Для социокультурной компетенции преподавателя иностранного языка существует своя система критериев: так, начинающий педагог имеет достаточный уровень знаний о культуре родной страны и стран изучаемого языка, умеет рассказать о них на иностранном языке.

Преподаватель более высокой квалификации хорошо знает не только культуру родной страны и стран изучаемого языка, но и общеевропейскую и мировую; он легко находит общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития.

Преподаватель высшей категории прекрасно знает мировую культуру, умеет анализировать опыт культурного развития различных стран во взаимодействии различных культур, а также проследить его отражение в языке той или иной страны.

В.А. Наролина определяет задачи, стоящие перед преподавателями иностранного языка следующим образом: «Сегодня основная цель – профессионально-ориентированный характер обучения иностранному языку в вузе – дополняется второй не менее важной целью обучения студентов более глубокому постижению мира, его реалий, конкретно-исторической сущности, взаимоотношению народов и культур». Процесс деперсонализации (т.е. переноса акцента с личностного уровня на культурный уровень) стимулирует человека к поиску всё более новых форм взаимодействия с представителем другой культуры и при этом способствует укреплению доверия и желания продолжать общение.

Культурологическая компетенция. В современной педагогической теории и практике наблюдаются интеграционные процессы, которые способствуют выстраиванию педагогического знания на основе философии, социологии, этики и эстетики. Возникают все новые и новые вопросы относительно того, как трансформировать культуру через педагогическую систему.

Отсутствие вариативности технологий, технологическая неразработанность педагогического руководства самостоятельной работой студентов и другие особенности современной педагогической системы управления подготовкой будущих преподавателей не представляют хороших условий для решения задач профессионального образования, и, вместе с тем, убеждают в необходимости перемен в области подготовки педагогических кадров для школы и вуза, чтобы удовлетворить потребности общества в развитии культуры и формировании нового человека – человека культуры – личности свободной, гуманной, духовной, творческой.

По своему происхождению педагогическая культура производна от культуры общества, которую определяют, как позитивный опыт человечества, обладающий человекотворческой функцией, в которой воспроизводится структура человеческого, деятельностного отношения к миру.

Становление педагогической культуры связано с объективизацией мира идей, чувств, целей и ожиданий общества. Она – это механизм реализации надежд общества, потенциальная возможность воплощения его мечты, путь и средство перехода нынешнего поколения в завтрашний день. Посредством педагогической культуры происходит исторический процесс развития общества, его сознания и практической деятельности, обогащение мысли и разума отдельной личности. Именно поэтому, представляется правомерным рассматривать в системе профессиональных качеств педагога такое социально важное качество как культурологическая грамотность.

В содержание этого феномена как компонента педагогической культуры учителя входят следующие составные элементы:

- профессионализм
- нестандартность
- оригинальность
- образованность
- выразительность
- логичность
- лексическое богатство
- коммуникативность
- творчество
- культурологическая подготовленность

При этом мерой сформированности у преподавателя культурологической грамотности должна выступать система специальных знаний и умений.

Содержательная сторона знаний включает знания:

- о закономерностях развития личности;
- о закономерностях формирования осмысления студентом себя как человека в культуре;
- о традициях воспитания личности в культурном наследии;
- о механизмах включения элементов культуры в свою деятельность;
- из истории и культуры человечества, нации.

Важное значение уделяется формированию адекватных педагогических умений:

- умение социальной перцепции (чтение по лицу);
- владение фактами (содержательным материалом);
- осуществление планирования и прогнозирования реакции учащихся;
- создание благоприятного творческого микроклимата в коллективе;
- умение заинтересовать увлекательными сведениями из культурного наследия того или иного народа с целью привития у них уважения и бережного отношения к ним;
- умение оперировать прогрессивными методами обучения;
- умение диагностировать степень воздействия используемых культурологических средств на личность учащихся и т.д.

Культурологический подход, являясь одним из подходов в реализации идей личностно-ориентированного образования, оказывает большое влияние не только на построение процесса обучения, методы преподавания, но и утверждает новый стиль взаимоотношений: преподаватель – студент, студент – группа, как диалоговое общение полноправных личностей-культур. Замена прежней системы отношений «субъект-объект» на более широкую систему отношений «субъект-субъект» создает основу для подлинной гуманизации образовательного процесса.

В культурологических дисциплинах, к которым принадлежит иностранный язык, эти отношения имеют содержание «личность студента – культура – личность преподавателя».

В задачи преподавателя иностранного языка входит также формирование и развитие данных компетенций у студентов, что обусловлено их дальнейшей профессиональной деятельностью.

В современном мире в число требований к профессиональному мастерству преподавателя входят его культурная и коммуникативная компетентность.

Собственная культурная компетентность преподавателя имеет центральное значение в обучении студентов, в грамотном руководстве. Сейчас различные культуры уже не ограничиваются своей пограничной географической областью из-за миграции людей и разносторонней передачи информации, культурный фон людей, проживающих на одной территории очень пестрый. Такую территорию называют поликультурной.

В.А. Маслова определила лингвокультурологию как продукт антропоцентрической парадигмы в лингвистике. Понятие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка можно трактовать как естественное владение языковой личностью процессами речепорождения, речевосприятия и установками культуры, способной применить свою лингвистическую и культурологическую компетентность в передаче учащимся нового видения заложенной в языковых знаках культурной информации.

Лингвистическая, языковая, речевая, коммуникативная и культурологическая компетенции выступают как самостоятельные взаимодействующие субъекты лингвокультурологической компетенции.

Данный анализ позволяет утверждать, что развитие всех субъектов лингвокультурологической компетенции в образовательном процессе должно осуществляться одновременно.

Аксиологическим основанием педагогической деятельности выступает общая культурная подготовка преподавателя, культурологическая, лингвокультурологическая компетентность.

Принципы образования основываются на движении от компетентности к компетенции, то есть от знаний к их творческому использованию и постоянному усложнению целей – ценностей.

В связи с этим возможно предложить модель формирования лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза имеет многоуровневую организацию: основным элементом этой структуры является личность самого преподавателя.

Детерминантами становления личности будущего педагога являются: осознание социального престижа положения студента вуза как средства продвижения по служебной лестнице; интенсивность общения как условие социализации и укрепления связи с другими социальными группами – напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе. Являясь представителем особой социальной группы, студент на этом этапе выступает как субъект учебно-профессиональной деятельности.

Существенным показателем субъектности выступает его умение осуществлять все виды и формы этой деятельности. В данном периоде обучения интенсивно протекают процессы регулирования, накопления, сохранения, логического переструктурирования приобретаемых знаний, их проецирование на практическую деятельность.

В этот же период студент усваивает основные категории деловых отношений: отношения в сложной системе подчинений и самостоятельных действий, отношения только в системе подчинений, отношения в системе собственных ответственностей и способностей к организации руководства.

В процессе образования личностной структуры будущего преподавателя имеет большое значение прохождение таких этапов как социально-психологическая адаптация, приобретение способности к планомерной деятельности по освоению будущей профессии, способность к планируемой деятельности по оказанию помощи другим студентам (навыки ответственного общественного поведения). Этот уровень знаний представляет собой лишь очертание способностей у студентов к будущей профессиональной деятельности, психологическая готовность к ней.

В психологическом понимании – это период формирования целей и мотивов.

Вторым элементом структуры знаниевого компонента, который во многом обусловлен успешностью функционирования первого элемента, являются сформированные умения к выполнению профессиональных функций (планирование, организация, общение), каждая из которых содержит три компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный.

На этом этапе знания, интегрированные со способностями, перерастают в умения.

Третьим элементом знаниевого компонента являются фундаментальные знания в области теории обучения: методология педагогики, дидактика, история педагогики, теория воспитания, педагогическая, возрастная психология, современный образовательный менеджмент.

Четвертым элементом знаниевого компонента являются специальные знания в области грамматики, фонетики, стилистики, лексикологии, истории языка, страноведения, истории и литературы страны изучаемого языка, основ межкультурной коммуникации, практического речевого общения. Эти основные структурные элементы знаниевого компонента являются теми образованиями, которые способны к постоянному приращению. Они не могут являться закрытыми подсистемами. Их внутреннее свойство – активное взаимодействие с окружающей культурной средой.

Независимо от того, в какой форме происходит непрерывное образование, как процесс, оно всегда находится в состоянии движения, изменения.

Культурные приращения происходят по всем перечисленным выше четырем каналам: личное, социальное, интеллектуальное, педагогическое развитие. Общеизвестно, в современном мире произошли глобальные изменения, что сказалось и в сфере преподавания языка.

Своеобразный «языковой бум», затронувший все слои населения, определяет новый социальный статус иностранного языка.

Предмет иностранный язык относится к сфере, которая интересна всем – и государству, и частному лицу. Все осознают, что английский язык сегодня приобрёл статус языка глобального общения. Изменилась роль, которая отводится иностранному языку в рамках основной школы.

Изменение статуса иностранного языка в системе образования повлияло на перестановку приоритетов в работе учителей, переосмысление методики преподавания на современном этапе развития общества. Обучение иностранному языку в современном обществе выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком» как умение понять собеседника и выразить свои мысли, а также извлечь информацию из текста.

Задача учителя иностранного языка сегодня (по стандартам) заключается в обеспечении условий для приобщения учащихся к иноязычной культуре и подготовке его к эффективному участию в диалоге культур. Иноязычное образование есть передача иноязычной культуры, т.е. той части духовного богатства народа другой страны, которую способен дать человеку сам процесс обучения иностранному языку. Эта цель предполагает взаимосвязанная коммуникативное и социокультурное развитие школьников существовали для подготовки к межкультурному общению в рамках мирового сообщества.

Сложная задача стоит перед учителем: научить школьников на современном этапе развития общества не только говорить, но и мыслить на чужом языке. А они попадают в иноязычную среду только на уроке, да и среда эта, к сожалению, является искусственной.

С одной стороны, сложность заявленной цели (непросто подготовить учащихся к эффективному участию в диалоге культур, вывести их на международный уровень общения).

С другой стороны, налицо следующие объективные трудности: отсутствие языковой среды; неподготовленность обучающихся к встрече с иноязычной культурой.

Снятие этих трудностей, разрешение данных противоречий приведёт нас к тому, что формирование социокультурной компетенции учащихся в английском языке будет успешным. Современная практика общения характеризуется процессами глобализации во всех областях человеческой жизни и деятельности и приводит к увеличению международных контактов.

При этом опыт показывает, что даже в тех случаях, когда языковой барьер преодолен, и собеседники свободно разговаривают на одном языке, установить понимание удаётся далеко не всегда. Участники взаимодействия произносят фразы, реплики, обмениваются информацией, однако понимания в процессе общения не происходит. Причин много и, прежде всего, это – отсутствие социокультурной компетенции. Её наличие исключительно важно, а сама проблема её формирования только ещё разрабатывается в современной методике.

С начала 90-х годов XX века наблюдаются существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков в нашей стране: началось интенсивное развитие международных связей между отечественными и зарубежными фирмами и предприятиями, а также появились совместные образовательные программы по обмену учащимися, по участию в международных проектах. Эти события привели к необходимости переосмыслить цели, задачи, содержание и технологии обучения иностранному языку и иноязычной культуре, учитывая, как богатейший национальный, так и международный опыт. Произошёл переход на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания, это послужило импульсом к разработке нескольких подходов к отбору содержания социокультурного компонента обучения иностранному языку. Наиболее известные из них: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьёв, В.П. Фурманова) и социокультурный (В.В. Сафонова).

В отличие от двух других культурологических подходов, «социокультурный подход позволил обратить внимание на возможность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков».

Однако, акцент на обучение культуре одной группы приводит к появлению стереотипов и обобщений, касающихся всех представителей страны иностранного языка.

Это не способствует «формированию представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, не позволяет расширить социокультурное пространство обучающихся, и может вызвать культурное недопонимание при общении с носителями иностранного языка и культуры». Не случайно в теории и методике преподавания иностранного языка стремительное развитие получило языковое поликультурное образование.

По определению П.В. Сысоева «языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы информации о культурах различных культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков)». В поликультурном образовании должна быть представлена вариативность культур родной страны, региона, города, что способствует формированию у обучающихся представлений о разнообразии культур как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах.

По словам В.В.Сафоновой «изучение иностранного языка и культуры представляет собой процесс значительно более сложный, нежели просто формирование стереотипов поведения.

Он предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и иноязычной культуры в комплексе с углублением знаний родного языка и родной культуры». Следовательно, культурная вариативность становится одним из главных дидактических инструментов, позволяющих достичь самую важную цель языкового поликультурного образования, а именно подготовить обучающихся к полноценному сотрудничеству, к активному общению в современном мире средствами иностранного языка. При этом только в условиях системы непрерывного образования возможно формирование подобного мировоззрения, а значит осуществление поликультурного образования.

Как подчёркивает С.Г. Тер-Минасова, «только выйдя за рамки своей культуры, то есть столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» различие или конфликт культур».

По словам С.Г. Тер-Минасовой культурный барьер намного опаснее и неприятнее языкового, так как культурные ошибки воспринимаются болезненнее, чем ошибки языковые и производят отрицательное впечатление. Преодоление подобного барьера возможно при осуществлении языкового поликультурного образования в рамках социокультурного подхода с учётом таких методических принципов: дидактической культуросообразности; доминирования проблемных культуроведческих заданий; диалога культур; культурной рефлексии.

Первые три принципа – это принципы языкового культуроведческого образования. Они достаточно полно изучены и описаны в научных источниках.

По мнению П. В. Сысоева принцип культурной рефлексии связан с культурным самоопределением обучающихся. Поскольку психологический процесс самоопределения личности напрямую связан с рефлексией, то оно происходит в результате непрерывного внутреннего диалога.

Как справедливо отмечает П.В.Сысоев «для осуществления процесса культурного самоопределения личности посредством иностранного языка, необходимо по мере изучения материала о культурах страны иностранного языка создать дидактико-методические условия с тем, чтобы обучающийся смог рефлексировать на свою собственную культуру и на самого себя».

Студент может найти своё место в разнообразии изучаемых культур, приобщится к общечеловеческим ценностям и понять свою собственную роль в общечеловеческих процессах.

Именно с помощью культурной рефлексии обучающийся может осознать себя в качестве субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью.

На основе данного методического принципа П.В.Сысоевым были разработаны *пять типов проблемных культуроведческих заданий*, используемых для поликультурного развития студентов средствами иностранного языка.

Первый тип заданий направлен на осознание учащимися себя в роли поликультурных субъектов в родной среде. Именно подобные задания следует использовать при изучении темы о вузе, когда студентам предлагается собрать информацию на иностранном языке и подготовить доклад о представителях разных национальностей и культур, обучающихся в нем.

Следующий тип заданий необходим для понимания того, что принадлежность к той или иной группе людей изменяется в соответствии с контекстом коммуникации и интеракции.

Содержание заданий **третьего типа** включает выявление студентами культурных сходств между представителями различных культурных групп стран изучаемых языков для того, чтобы раздвинуть рамки собственной групповой принадлежности. При рассмотрении каждой из этих тем студенты проводят небольшое исследование, в результате у них складывается определенное впечатление о сходствах в проведении досуга, в желании получить высшее образование, решить подростковые проблемы, обрести самостоятельность.

Задания **четвёртого типа** помогают студентам определить своё место и значимость в глобальных общечеловеческих процессах, развить личную ответственность за происходящие в мире события. Ярким примером может послужить работа над подготовкой мультимедийной презентации «Environmental Protection», по завершении которой обучающиеся осознают себя неотъемлемой частью нашей планеты и приходят к пониманию того, что они тоже могут и должны предпринимать определенные действия для её защиты, например, участвовать в мероприятиях экологических организаций своего города, района и т.д.

Последний тип заданий направлен на принятие участия в действиях против культурной агрессии и культурной дискриминации. Первой ступенью к этому является освоение темы «Cross-Cultural Communication», в процессе работы над которой студенты приобретают навыки и умения избегать или выходить из неприятных ситуаций, связанных с незнанием культурных традиций в процессе общения. Студенты поэтапно приобщаются к диалогу культур, выходящему «на уровень важнейшей характеристики культуры, универсального принципа, организующего мышление человека, обеспечивающего саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способности к коммуникации».

Диалогичность – это особое качество культуры, обеспечивающее механизм самосохранения и саморазвития культуры, которое позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт и стремиться к достижению компромисса. Концепция диалога культур предполагает отказ от монологичности в мышлении.

Согласно высказывания М.М.Бахтина, истинно мыслящая личность не осуществляет мыслительные операции монологично. «На каждое слово понимаемого высказывания мы как бы наслаиваем ряд своих отвечающих слов. Всякое понимание диалогично.»

Составной частью идеи диалога культур является внутренний микродиалог.

Однако, В.С. Библер обращает внимание, что примитивное понимание диалога в виде совокупности его видов, встречающихся в речи человека, не имеет отношение к идее диалога.

«В «диалоге культур» речь идёт о диалогичности самой истины (... красоты, добра ...), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я-ты» как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра.

Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур...». Именно ориентация на диалог культур приводит к эффективному результату осуществления социокультурного образования в процессе изучения языка и культуры. Важно то, какими умениями учащиеся овладеют в ходе этого изучения.

Сможет ли диалог культур в реальных жизненных условиях стать философией жизни.

Овладение иноязычным общением даже в ограниченных пределах – процесс многослойный, многоаспектный, а коммуникативная компетенция, выступающая в качестве искомого результата обучения, – явление сложное, многокомпонентное.

Согласно подходу М.З. Биболетова социокультурная компетенция необходима для эффективного освоения иностранного языка. Воспитание языковой личности в социокультурном аспекте требует поиска новых подходов к изучению родного языка.

Один из путей реализации нового подхода – включение социокультурного материала в ткань уроков родного языка, то есть такого материала, который позволит формировать русскую языковую личность. «Становление полноценной языковой личности невозможно без осознания языка как своего рода живого организма, спаянного корневыми нитями образов и ассоциаций с традициями материальной и духовной культуры нашего народа, уходящими за необозримые горизонты столетий». Социокультурный подход определяет стратегию изучения языка сквозь призму национальной культуры. Под социокультурной компетенцией понимают не просто владение информацией о непосредственной связи речевой и социокультурной среды, о взаимосвязи развития языка и общества.

Практико-ориентированное обучение в образовательных учреждениях лингвистического профиля показывает, что межкультурные контакты вызывают у студентов определенные трудности из-за недостаточного владения основными правилами и нормами межличностного общения, психологической неподготовленности к самому факту межкультурного общения в среде функционирования изучаемого иностранного языка. Умение преодолеть эти трудности является составной частью единой комплексной задачи языковой подготовки студентов-лингвистов – развития социокультурной компетенции будущих специалистов по межкультурной коммуникации.

Социокультурная компетенция в отечественной и зарубежной лингводидактике трактуется как социокультурные знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации (И.Л. Бим, Г.В. Елизарова, И.И. Халева, Г.А. Воробьев, В.В. Сафонова, Л.Г. Веденина, Н.Д. Гальскова, Н.В. Барышников, Г.С. Тер-Минасова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Б. Ишханян, К.Х. Додд, Ян ван Эйк, Е. Слембек, Б. Страуд). Недостаточность развития социокультурной компетенции значительно затрудняет межкультурную коммуникацию.

В исследованиях Л.Г. Ведениной, Н.В. Барышниковой, В.В. Сафоновой, Т.Н. Астафуровой, Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попкова, А.П. Садохина обосновывается тот факт, что социокультурной компетенции принадлежит значительная роль в реализации полноценной межкультурной коммуникации.

Некоторые авторы преувеличивают роль социокультурной компетенции и национального сознания коммуникантов.

П.В. Сысоев считает, что главной причиной непонимания при межкультурном общении является различие национальных сознаний коммуникантов, а не различие языков.

Следуя данному постулату, можно прийти к ложному методическому выводу о системе средств, форм, методов обучения иностранным языкам и культурам.

Формирование социокультурной компетенции как «комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его», «способность и готовность индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию» (Н.Б. Ишханян), происходит в процессах социокультурного воспитания (приобщение личности к культуре и народным традициям страны изучаемого языка) и обучения при комплексном освоении всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция включает три блока знаний:

- *лингвострановедческий* – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения;

- *социально-психологический* – владение социокультурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре;

- *культурологический* – знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Социокультурная компетентность во многом определяет успешность общения с представителями иноязычной культуры, позволяя чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде. Освоение этой компетенции способно помочь будущим специалистам в преодолении культурных барьеров и формирует культуру взаимоотношений людей.

Для реализации адекватной межкультурной коммуникации необходимо не только знание лексики и свободное оперирование грамматическими формулами, но и способность соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка.

Как показывает практика реальной межкультурной коммуникации, несовершенное владение иностранным языком не является препятствием для межкультурной коммуникации.

Социокультурная характеристика общения заключается не столько в грамматической и стилистической грамотности инофонов, их оперировании деловой лексикой, сколько в своеобразном диалоге культур. Любой контакт различных групп и сообществ предполагает взаимодействие различных культур, которое находит свое отражение в образе мыслей, поведении, реакции на то или иное событие.

Изучение культуры народа страны изучаемого языка, под которой понимаются элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности, духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние, обеспечивает развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации, – адекватному взаимопониманию участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

При обучении иноязычной коммуникации необходим социокультурный подход, определяющий в качестве основополагающего принципа «взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего иностранный язык средствами этого языка».

Социокультурный подход берет свое начало в аудиolingвальном методе и развивается на базе коммуникативного метода с привлечением страноведческих материалов, создающих социокультурный фон, контекст иноязычного общения. Реализация социокультурного подхода ориентирует обучаемых на сопоставление картин мира в контексте национальной и мировой цивилизаций и тем самым подводит студента к рефлексии собственных ценностей, к осознанию национального достояния своей страны, своего народа.

Возрастание интенсивности контактов между народами и странами определяет изменение социокультурных приоритетов в области языкового образования. Задачи обучать иностранному языку как средству общения и формировать «культурно-языковую личность» обуславливают появление новых концепций в области преподавания иностранных языков, а именно концепций межкультурной коммуникации и межкультурного обучения. Тактические действия по реализации социального заказа, а следовательно, и языковой политики в сфере образования по иностранному языку обусловлены социально-педагогическими факторами.

Данная группа факторов отражает уровень осознания теми, кто непосредственно занимается образовательной политикой в области обучения иностранным языкам, значимости иностранного языка как учебного предмета в общем контексте образовательной политики.

Это выражается в определении места и статуса учебного предмета «иностраный язык» в общей образовательной системе и в конкретном типе учебного заведения, а также количества отводимых на изучение иностранного языка учебных часов. Конкретное воплощение этих положений можно наблюдать на уровне директивных документов, определяющих государственную политику в области образования, в том числе и языкового.

Действие социально-педагогических факторов сказывается, прежде всего, на содержании учебного предмета на уровне учебного плана и частично программы.

Система образования в сфере иностранного языка является лишь одной из подсистем общего образования. Специфика первой складывается под влиянием общей образовательной идеологии. Действие социально-педагогических факторов выражается также в концептуальных подходах к содержанию учебного предмета «Иностранный язык» и его (содержания) организации в контексте общеобразовательных задач.

Система образования в сфере иностранного языка в каждый исторический период своего развития призвана в полной мере отражать основные тенденции образовательной политики государства на определенном этапе его развития и воплощать в реальность, прежде всего, общеобразовательные цели системы образования в целом.

Насколько качественно реализуется это положение, определяется действием, так называемых методических факторов, воплощающих социальный заказ общества по отношению к иностранному языку в категориях собственно методической науки.

При этом важную роль играют не только результаты научных изысканий в области методики и смежных с нею наук, но и традиции в обучении предмету, существующие в обществе как следствие предшествующего опыта обучения иностранному языку в конкретных социально-экономических условиях, реальные возможности, – материально-технические, которыми обладает учебный процесс.

Все это в целом позволяет в той или иной степени реализовать социальный заказ общества в методических концепциях обучения иностранному языку, программах, учебниках и пособиях, используемых в практике. Степень адекватности выражения этого заказа в полной мере зависит от того, насколько последовательно учитываются четвертая и пятая группы факторов, а именно: социокультурные и индивидуальные факторы.

Социокультурные факторы стали предметом пристального внимания методистов.

Они предполагают последовательный учет социокультурного контекста обучения иностранному языку, в понятие которого входят такие категории, как общность/различие культуры страны изучаемого языка и исходной культуры обучаемых; удаленности/близости страны изучаемого языка от страны, в которой изучается иностранный язык.

Наряду с этим, социокультурные условия определяются сложившимися в обществе отношением к народу, говорящему на том или ином иностранном языке, его культуре, обществу, а также системой культурных и социальных отношений, принятой в обществе, и др.

Действие индивидуальных факторов сказывается на всех уровнях рассмотрения системы обучения, в том числе на уровне материальных средств обучения.

На уровне программы степень адекватности заявленных в ней целей социальному заказу общества в полной мере определяется уровнем и качеством индивидуальной интерпретации ее авторами объективных закономерностей, согласно которым должен строиться учебный процесс по предмету в конкретный исторический период общественного развития.

В не меньшей степени достижение эффективных результатов в реализации требований общества по отношению к уровню владения иностранным языком зависит от индивидуальных особенностей всех субъектов образовательного процесса, и в первую очередь – от обучаемых и обучающих, непосредственно воплощающих в жизнь программные установки.

Аспекты проблемы организации учебного процесса по предмету рассматриваются с учетом особенностей контингента, обучаемых и профессионального мастерства преподавателя, специфики их взаимодействия как субъектов обучения.

Социально-экономические и политические факторы являются первичными по отношению к другим.

Однако, высокие требования к подготовке школьников по иностранному языку, предъявляемые объективными законами развития общества в конкретный исторический период, могут быть реализованы лишь при условии достаточно высокого уровня развития теории и практики обучения иностранному языку, создающих «благоприятный контекст» для изучения предмета в школе.

Ведь хорошо известно, что общество всегда в той или иной степени нуждалось в людях, практически владеющих иностранным языком, но, как показывает ретроспективный взгляд на обучение предмету, понятие «практическое владение иностранным языком» уточнялось и конкретизировалось в зависимости от уровня развития методики и смежных с ней наук.

Методическая наука как одна из подсистем общей системы обучения иностранному языку обладает интегрирующими свойствами.

Она «преобразует» требования, выдвигаемые обществом и системой общего образования по отношению к иностранному языку как учебному предмету, в конкретные методические концепции, учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию педагогического процесса.

На уровень языковой подготовки членов общества отрицательно влияет недостаточная разработанность как психолого-педагогических, так и методических аспектов обучения иностранному языку. В то же время и практика обучения в силу тех или иных обстоятельств может тормозить или ускорять процесс внедрения новых эффективных форм и технологий обучения. Это самым естественным образом сказывается на реализации общественных запросов по отношению к иностранному языку. К таким сдерживающим методический прогресс обстоятельствам относятся слабый уровень профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка, их нежелание отказаться по тем или иным причинам от укоренившихся в их опыте привычек в организации учебного процесса, их неумение соотносить методические системы с конкретными условиями обучения и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что в современных условиях, расширяющихся профессиональных и личных контактов преподавателей и учащихся разных стран, обмена методическими идеями и опытом, обращение к анализу социально-экономического и политического контекста изучения/обучения иностранному языку в конкретной стране, общей педагогической идеологии и методических традиций приобретает особую актуальность.

Бездолжного анализа этой проблемы на условия другого общества могут быть экстраполированы чуждые этому обществу методические идеи, что может привести к «сбою» в системе обучения предмету и в конечном итоге к отрицательному эффекту в практике работы школ.

Известно, что стремление немецких методистов внедрить за пределами своей страны, в частности, в странах третьего мира, разработанный ими функционально-прагматический подход в обучении немецкому языку как иностранному не увенчалось успехом, поскольку в разных условиях обучения понятие «практическое владение языком» объективно трактуется по-разному.

Данный факт является еще одним подтверждением важности анализа всей совокупности факторов, обуславливающих особенности конкретной системы образования в сфере иностранных языков, с целью установления «объективной ценности» каждой методической системы.

И.В. Рахманов, анализируя парадигму отношений между методической системой и всей совокупностью детерминирующих ее специфику факторов, писал: «В ожесточенных спорах, какой метод лучше при обучении иностранным языкам, часто остается без внимания ряд весьма существенных вопросов, а именно: кого мы хотим обучать, с какой целью, какому языку, а между тем это очень важно при выборе метода обучения. Ибо каждый метод при определенных условиях обладает определенной объективной ценностью».

Успешная реализация положений, на которых базируются прямые методы обучения иностранному языку, нацеленные на достижение узкопрактических целей устного владения иностранной разговорной речью.

Это происходит в пределах ограниченной тематики, что возможно при условии, что изучаемый язык относится к той же языковой группе, что и родной, и преподается учителем, который является носителем изучаемого языка. При этом обучение проходит в небольших группах учащихся, одноязычных или разноязычных по своему составу.

В свою очередь, сопоставительные методы, преследуя не только практические, но и общеобразовательные цели, могут применяться в массовом обучении.

При этом неременным условием является то, что обучаемые имеют исходным (родным) один язык, которым должен владеть также и учитель.

Как показывает И.В. Рахманов, принадлежность родного и иностранного языков к разным языковым группам является благоприятным условием использования сознательно-сопоставительного метода.

Семантика понятия «условия обучения» должна быть расширена и не ограничиваться лишь лингвистическими обстоятельствами.

Под условиями обучения иностранному языку следует понимать всю совокупность факторов, влияющих на процесс обучения/изучения/ овладения иностранным языком. Разный характер условий обучения предмету в принципе исключает возможность создания универсального метода обучения, который бы «устраивал» всех обучающихся и обучаемых.

Во-первых, условия обучения определяют разную целевую направленность того или иного курса обучения иностранному языку: лингвист, изучающий иностранный язык с целью чтения текстов по своей специальности, руководствуется иными целями, потребностями, нежели секретарь-референт, работающий на фирме и ориентирующийся на ведение деловой переписки, или турист, который хочет относительно свободно чувствовать себя во время своего путешествия по стране изучаемого языка.

Во-вторых, на выбор метода (как совокупности приемов обучения) и его эффективность влияют разные ситуации изучения иностранного языка: изучается ли язык в естественной языковой среде или в условиях Удаленности от страны изучаемого языка и т.п.

Только всесторонний анализ ситуации в ее социально-экономическом и политическом контекстах, в соответствии с которыми выстраивается методическая система, дает возможность осмыслить новые тенденции в обучении предмету применительно к современным реалиям общественной жизни. Для построения адекватной современным требованиям системы обучения иностранному языку необходимо учитывать методические факторы, позволяющие в конечном итоге воплотить социальный заказ общества по отношению к иностранному языку в категориях собственно методической науки. От того как методическая наука определяет и интерпретирует свои основные категории, в полной мере зависят методические концепции и практика обучения иностранному языку.

В настоящее время общепризнанным является понимание методики как теоретической и прикладной науки, предметом которой является научное обоснование целей, содержания обучения, а также научная разработка наиболее эффективных методов, приемов и форм обучения с учетом поставленных целей, содержания и конкретных условий обучения.

Но нельзя не признать, что методика как наука переживает определенный кризис, в котором, как и любая другая развивающаяся наука, она периодически, оказывается.

Данный кризис обусловлен рядом причин, среди которых наиболее существенными, на наш взгляд, являются:

- отсутствие разумного «баланса» между новыми условиями обучения иностранным языкам, о которых речь шла выше, и традиционными методологическими решениями, не всегда адекватными современному уровню развития базисных и смежных с методикой наук;

- подход к рассмотрению методических проблем в большей степени с позиции интересов «преподавательской деятельности» учителя, а не с точки зрения специфики процессов усвоения изучаемого языка в конкретных условиях обучения, реальных интересов обучающихся.

Кризисным состоянием науки можно объяснить наличие в современной теории обучения противоречивых и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане взглядов на проблему целеполагания, отбора и конструирования содержания обучения, выбора методов обучения и др.

Совершенно ясно, что найти выход из кризиса только за счет привнесения в учебный процесс отдельных, пусть удачных, но разрозненных приемов обучения вряд ли возможно.

Для этого необходимо обосновать новое концептуальное решение методических проблем и укрепить теоретические основы методики за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса по иностранному языку с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития.

Сделать это – значит усилить теоретический фундамент методической науки за счет лингводидактических данных. Обращение к последним актуально еще и потому, что в новой образовательной парадигме методические проблемы требуют своего осмысления не только с позиции преподавания предмета, но и с точки зрения процессов усвоения обучаемым языка в различных учебных условиях. Речь идет о получении объективных данных усвоения языка, **подкрепленных** не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка, сколько глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком независимо от конкретных условий обучения.

Собственно, методика не может дать подобные данные, она черпает их из других смежных областей знаний, при этом в интерпретации этих знаний большую роль играют так называемые индивидуальные факторы, не всегда позволяющие получить объективную картину закономерностей построения и протекания процесса обучения иностранному языку.

Лингводидактика является такой отраслью методической науки, «...которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельность сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов. В таком понимании данная наука выступает в качестве методологического аспекта теории обучения и призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранному языку применительно к различным искомым результатам данного процесса.

Решение этой проблемы возможно только на широкой интегративной основе с такими научными областями, как философия языка, лингвистика, психолингвистика, лингвосоциопсихология.

Более того, предложенное выше определение лингводидактики как научной отрасли позволяет отмежевать последнюю от методики обучения иностранному языку, которую интересуют как общие положения относительно процесса передачи иноязычных знаний, навыков и умений (общая методика), так и специфические, связанные с конкретным языком и конкретными условиями обучения (частная методика). Отношение между лингводидактикой и методикой не есть отношение между теорией и практикой.

Лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования.

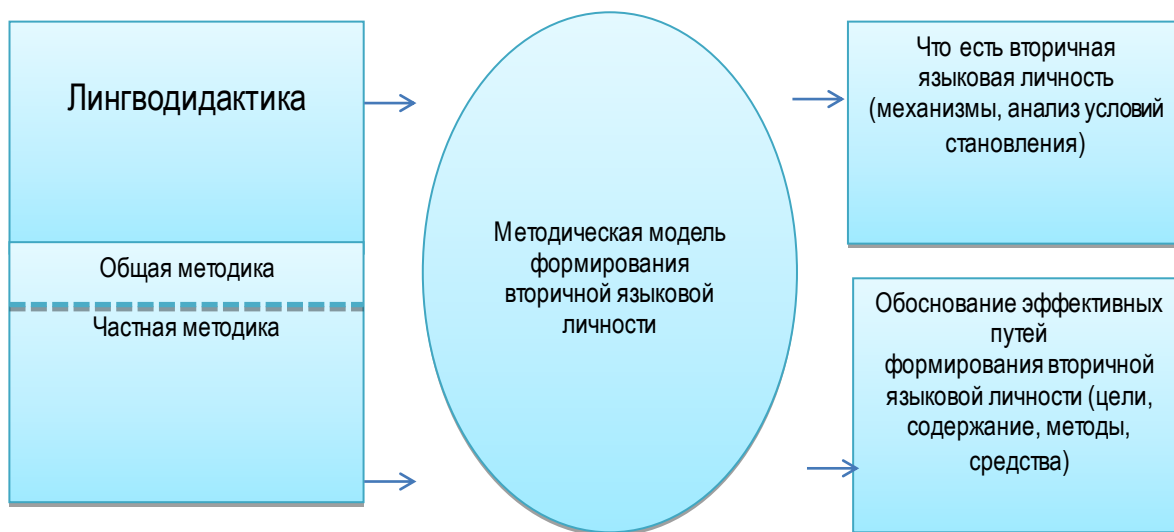
Не случайно целый ряд ученых считает лингводидактику общей теорией овладения и владения языком в условиях обучения.

Методика берет на вооружение Лингводидактические закономерности, «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе.

В методической литературе в последнее время высказывается предложение заменить термин «методика» термином «лингводидактика». При этом делаются ссылки на зарубежную практику, где наряду с термином «методика» используется также термин «дидактика языка».

Но вряд ли с этим предложением можно согласиться. Хорошо известно, что за рубежом методика рассматривается как наука, разрабатывающая системы обучающих действий.

Это технология обучения, направленная на приобщение обучаемых к содержанию обучения в конкретных учебных условиях. Дидактика иностранного языка – научная область, занимающаяся исследованием проблем обоснования целей, отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения. Как видим, такое понимание дидактики иностранного языка совпадает в общих чертах с пониманием общей методики обучения иностранному языку, принятым в отечественной науке. Данные определения дают основания для утверждения, что методика обучения иностранному языку (дидактика и методика в зарубежном понимании) вовлекает в свою объектно-предметную область проблемы, связанные с теоретическим обоснованием процесса обучения (преподавания и изучения) иностранного языка, а не основные закономерности овладения/усвоения изучаемого языка в учебных условиях – прерогатива лингводидактики.



На наш взгляд, учитывая многоаспектность процесса обучения иностранному языку в современных условиях и невозможность получения полной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины, было бы целесообразно говорить о «методологической комплексности» современной методической науки, включающей в себя лингводидактику и методику обучения иностранному языку.

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории концепт вторичной языковой личности, понимаемой как совокупность способностей/готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Данная совокупность способностей/готовности является и целью, и результатом овладения иностранным языком. Поэтому она имеет принципиальное значение и для современной методики обучения иностранному языку. Конечно, психология, психолингвистика и уж тем более педагогическая наука всегда обращались и обращаются к личности человека, но каждая из них делает это со своих позиций. Известно, что в качестве объекта исследования в психологии выступает психика человека, особенности функционирования и развития его психических функций в природных, социальных, конкретно-исторических условиях.

Знание этих закономерностей позволяет специалисту, занимающемуся обучением иностранным языкам, эффективнее и результативнее строить процесс усвоения человеком знаний, навыков и умений.

Особую значимость для методики в связи с этим имеют данные педагогической психологии, исследующей закономерности и механизмы функционирования психических свойств и процессов у учащихся под влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

В этом смысле и педагогическая психология, и методика имеют одинаковый объект исследования – процесс усвоения иностранного языка. Однако каждый из них подходит к его изучению с разных сторон: педагогическая психология только со стороны психических процессов, которыми характеризуется этот процесс, в свою очередь, методика – как со стороны этих психических процессов, так и во взаимосвязи процесса усвоения с процессом обучения и научения, с задачами обучения и его содержания.

Исследовательские интересы психолингвистики можно сформулировать в общем плане как изучение и описание процесса речепроизводства, восприятия и формирования речи в их соотношении с системой языка, что позволяет методике, в частности, строить модели обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

Построение последних осуществляется на базе данных педагогической науки, исследующей закономерности обучения и воспитания человека в определенных конкретных исторических условиях, общие цели и задачи, объем и характер образования в конкретном типе учебного заведения, на различных этапах и ступенях системы образования.

А также общедидактические вопросы содержания, принципов и методов обучения. Все названные педагогические категории преломляются в методике обучения иностранному языку с учетом специфики учебного предмета, равно как и специфики обучения и воспитания человека как личности средствами данной учебной дисциплины.

Обращение к личности обучаемого в рамках, названных выше наук далеко не означает, что центральной категорией методической науки была всегда языковая личность. В своих изысканиях методисты всегда опирались на последние достижения психологии, «...видя свою задачу в психологическом "обеспечении" условий усвоения речи или чужого языка и ставя этот процесс в связи со становлением и развитием личности. Однако исходным... были данные о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а не сама личность...». В построении модели обучения иностранному языку методика всегда базировалась на «образе» языка, а не на закономерностях, согласно которым проходит усвоение учащимися иностранного языка в учебных условиях.

Языковая личность стала объектом внимания лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии лингвистических исследований.

Лингвистика, как известно, всегда имела в качестве своего объекта исследования язык, который является одновременно и предметом обучения на занятиях по иностранному языку.

Методика использовала и использует основные лингвистические понятия, закономерности и данные сопоставительной лингвистики, ибо они определяют специфику объекта обучения.

И только обращение в последние годы лингвистов к языковой личности как к человеку, рассматриваемому с точки зрения его готовности/способности к производству речевых поступков, потребовало пересмотреть методологические основы обучения иностранному языку.

Выступая в качестве системообразующего фактора процесса обучения иностранному языку, концепт вторичной языковой личности позволяет по-новому подойти к обоснованию основных методических категорий и новых методологических подходов.

При этом лингводидактика дает описание модели вторичной языковой личности, ее уровней, механизмов и условий функционирования.

А также формирования в учебных условиях, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и обосновывает основные закономерности овладения языком в учебных условиях. Методика обучения иностранному языку нацелена на научное обоснование различных моделей формирования вторичной языковой личности в условиях обучения.

Следовательно, предметом ее интересов является вторичная языковая личность как цель обучения, процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке. Поэтому, чтобы понять сущность современных процессов обучения иностранному языку, необходимо остановиться на характеристике концепта вторичной языковой личности.

Современное обучение иностранному языку рассматривается в трех аспектах: *прагматическом или практическом, когнитивном и общеобразовательном*.

Прагматический аспект обучения иностранному языку связан с формированием определенного комплекса знаний, навыков и умений, совокупность которых позволяет успешно осуществлять иноязычное речевое общение.

Когнитивный аспект входит в сферу таких категорий, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре страны изучаемого языка. Когнитивный аспект – собственно развивающий аспект обучения.

Общеобразовательный аспект означает рассмотрение обучения иностранному языку с позиции его воспитательно-образовательного воздействия на личность обучаемого. Сквозь призму этих **трех** аспектов будет проанализирована проблема целей обучения иностранному языку.

Прагматический аспект целей обучения иностранным языкам

Ретроспективный анализ основных зарубежных и отечественных направлений в методике обучения иностранному языку позволяет сделать вывод о том, что вопрос о соотношении прагматического и общеобразовательного аспектов обучения иностранному языку в рамках каждого метода решался по-разному.

Между диаметрально противоположными полюсами, которые занимают грамматико-переводные методы, отрицавшие практическую значимость изучения иностранного языка, и аудиовизуальный метод, признающий приоритет практической направленности обучения предмету, располагается во времени и пространстве целая палитра методических направлений, с той или иной степенью лояльности относящихся к значимости иностранного языка как учебного предмета.

На выбор тех или иных «симпатий» оказывал влияние целый ряд факторов, определяющих условия обучения иностранному языку в конкретный исторический период.

Прагматическая ценность изучения иностранного языка определяется совокупностью практических задач, стоящих перед предметом.

Как отмечал Л.В. Щерба, практические задачи диктуются жизнью, – определенными социальными отношениями в обществе, и затрагивают как область знаний иностранного языка, так и разные типы этих знаний. Заметим, что значение прагматической ценности обучения иностранному языку высоко оценивалось отечественными учеными и практиками, ибо именно этот аспект в полной мере отражает специфику иностранного языка как учебного предмета и оправдывает его включение в общую систему учебных дисциплин.

Л.В. Щерба так писал о необходимости усиления практической значимости иностранного языка как учебного предмета: «Преподаватели иностранных языков должны хорошенько продумать вопрос о практической полезности своего предмета вообще и преподаваемого ими языка в частности и пользоваться всяким удобным случаем для разъяснения всего этого вопроса учащимся».

Впервые достаточно четко заявленный представителями прямых методов прагматический аспект обучения иностранному языку получил свое развитие в рамках последующих методических концепций (методических систем).

Это касалось приоритетов в выборе практической направленности курса обучения либо только на устную речь (прямые методы), либо на чтение (Уэст), либо на стремление найти разумное соотношение между всеми видами речевой деятельности (сознательно-сопоставительный метод, аудиолингвальный метод, смешанные методы). Не менее существенным является также и то, что конечные требования к уровню владения конкретным видом речевой деятельности у сторонников разных направлений различно: от обучения устной речи в пределах туристской тематики (аудиовизуальный метод) до всестороннего овладения иностранным языком, т.е. до овладения всеми видами устного и письменного общения (аудиолингвальный метод).

Долгое время в методике сохранялось отождествление практического овладения иностранным языком с обучением устной речи, что сыграло определенную роль в понимании задач, стоящих перед отечественной школой. И.В. Рахманов отмечал, что подобная традиция имела в России глубокие корни, когда в высших кругах русского общества середины XIX века не придавалось большого значения чтению литературы на иностранном языке.

Практическое владение языком понималось как устное владение им.

С распространением прямого метода эта традиция еще более укрепилась, ибо считалось излишним обучение чтению, поскольку, как полагали, научившись говорить, можно легко овладеть и письменной речью. Анализ специальной литературы показывает, что современная трактовка практического владения иностранным языком связана с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей. С этим связано определение комплекса знаний, навыков и умений, наличие которых позволяет человеку пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с культурой страны изучаемого языка и ее носителями.

Поскольку значимость прагматических аспектов изучения предмета возрастает вместе с потребностью в языке как средстве общения, то важно изучать потребности обучаемых в том или ином языке, с одной стороны, а с другой – находить выход в реальную коммуникацию и возможные реальные языковые контакты у себя в стране и за рубежом.

Именно в этих условиях иностранный язык может приобрести все возможные характеристики второго языка, и процесс управляемого овладения языком в отрыве от страны изучаемого языка по основным параметрам приближается к условиям овладения языком в естественных условиях его бытования. Данный тезис актуален еще и потому, что ученик относится к иностранному языку как к любому другому учебному предмету.

Это отношение может лишь «окрашиваться» или положительными, или отрицательными, а может быть, и нейтральными оттенками. Как правило, ученик видит в иностранном языке обязательный для каждого, кто хочет усвоить образовательный минимум, но реально не востребуемый в повседневной жизни учебный предмет. Такое отношение служит источником многих противоречий, которые лежат в области декларируемых целей обучения и реальных практических результатов: в качестве цели обучения выдвигается развитие коммуникативных умений, позволяющих осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, а условия и средства реализации не адекватны поставленной цели, – искусственны.

Отсутствие мотивации, основанной на естественной потребности к общению на иностранном языке, реальной возможности использовать иноязычный речевой опыт в реальной жизни не позволяет достичь существенных результатов в обучении иностранному языку (в первую очередь – в решении практических задач). В связи с акцептацией прагматической направленности в обучении иностранным языкам возникает вопрос, чему следует отдавать предпочтение в учебных условиях: устным, письменным формам общения или тем и другим в равной степени? В истории методики нет на этот вопрос однозначного ответа.

На наш взгляд, ответить на него – значит определиться в поиске решения следующей задачи: кто из учащихся где и когда будет реально пользоваться изучаемым языком в общении с его носителями.

Конечно, кто-то и получит такую возможность в школьные годы в качестве туриста или по обмену делегациями, или в своей будущей профессиональной деятельности.

Однако было бы наивно думать, что этой возможностью будут располагать все без исключения, что у всех будут реальные непосредственные контакты с носителями иностранного языка в стране изучаемого языка. Такие возможности есть в следующих сферах: личные контакты, доступ к качественному образованию у себя в стране и за рубежом, доступ к мировому опыту и знаниям, технический прогресс, торговля, развитие производства, международное общение и кооперация. Вне естественного контекста бытования языка, – вне пределов страны изучаемого языка, наиболее реальным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает наиболее значимыми рецептивные виды речевой деятельности: чтение и аудирование. Это свидетельствует о необходимости выдвигать в теории и практике обучения иностранному языку на первое место процессы понимания.

Скорее всего, речь должна идти о методике обучения предмету, в основу которой должна быть положена работа над текстом, точнее, вся работа над языком должна идти «от текста». Текст является стимулом для развития всех других видов речевой деятельности, в том числе и устной речи. Еще Л.В. Щерба писал о том, что пассивное владение иностранным языком в условиях обучения в нашей стране гораздо важнее активного.

Овладение умением читать и (или) понимать аудио-, видеоинформацию имеет вполне естественную мотивацию и может быть доступно абсолютно каждому, кто хочет выучить иностранный язык, не покидая пределы своей страны. Однако, такое утверждение не ущемляет прав продуктивных видов речевой деятельности, тем более что любой процесс обучения в искусственно создаваемой языковой среде – это процесс, нацеленный на перспективу.

На ситуации, с которыми человек может столкнуться в будущем, вступая в контакт с носителем изучаемого языка как в своей стране, так и за рубежом.

Прагматический аспект обучения диктует необходимость дифференцированно (с учетом реальных условий обучения) относиться к определению приоритетов в выборе видов речевой деятельности, при этом независимо от конкретного типа учебного заведения роль рецептивных видов речевой деятельности существенно возрастает. Объектами усвоения являются:

- предметные знания, обусловленные ситуацией общения и реализуемые с помощью языковых средств, в том числе знания о социальных взаимосвязях и условиях их реализации, необходимых для осуществления индивидуальной коммуникативной программы;
- знания альтернативных возможностей речевого поведения, в том числе репертуар различных параметров, необходимых и достаточных для анализа ситуации общения, а также базирующиеся на этих знаниях умения оценивать ситуации общения с личной позиции и с позиции партнера по коммуникации;
- умение использовать вариативные возможности поведения, осуществлять их адекватный выбор с целью достижения результативности общения;
- умение креативно осуществлять речевое и неречевое поведение в новых ситуациях;
- умение пользоваться различными формами и способами речевой деятельности (письменными/устными, паралингвистическими, экстралингвистическими), умение использовать в собственной речевой деятельности и понимать при декодировании высказываний других лиц паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения;
- умение актуализировать все конститутанты ситуации и все факторы;
- языковая компетенция, включающая в себя инвентарь языковых средств и правил оперирования ими, совокупность паралингвистических и экстралингвистических элементов.

Основные знания, навыки и умения, составляющие в совокупности прагматический аспект цели обучения иностранному языку – способность гибко и эффективно пользоваться иностранным языком в целях понимания и передачи информации, это:

- 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 передавать информацию в связных, логичных высказываниях;
- умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения, пользоваться собственным речевым опытом для компенсации имеющихся пробелов в знании иностранного языка;
- знание социокультурной специфики страны изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой.

Поскольку иностранный язык является одним из учебных предметов, то в перечисленный комплекс знаний, навыков и умений необходимо также включить умения осуществлять с помощью иностранного языка самообразование и самосовершенствование, во владении изучаемым языком, умения удовлетворять свои познавательные интересы с помощью нового языкового кода. Указанные выше знания, навыки и умения в совокупности должны позволить обучаемому в соответствии с его реальными интересами и потребностями:

- ориентироваться в условиях непосредственного общения в различных ситуациях, характер которых уточняется с учетом варианта обучения иностранному языку;
- в зависимости от задач общения устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, сообщать, запрашивать информацию, адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, высказывая собственное мнение/суждение, используя аргументацию, эмоционально-выразительные и оценочные средства языка, перифраз, переспрос и повторы;
- логично и последовательно высказываться в связи с ситуацией общения (увиденным/услышанным/прочитанным), выражая при этом свое отношение к предмету, и используя, в случае необходимости, различные виды опор;
- в процессе чтения/аудирования аутентичных текстов, в зависимости от типа и характера последних и от коммуникативных задач, использовать различные стратегии чтения/аудирования: понимать основное содержание, воспринимать содержание полностью или выявлять наиболее значимую (интересующую) необходимую информацию, опираясь при этом, в случае необходимости, на догадку, словарь, а также на опоры в виде комментария и (или) паралингвистического компонента;
- письменно передавать информацию различного объема и характера.

Объем и характер знаний, навыков и умений, лежащих в основе речевого общения и составляющих прагматическое содержание цели обучения иностранному языку, уточняются применительно к конкретным учебным условиям.

Когнитивный аспект целей обучения иностранному языку связан с формированием у обучающихся языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Как утверждается в психологии, способности человека, в том числе и способности к коммуникативной деятельности – понятие динамичное. Это значит, что любая способность существует только в движении, в развитии, и развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности. Языковые способности не существуют вне и до их проявления в деятельности, они формируются в зависимости от конкретных условий этой деятельности.

Причем, с одной стороны, способность к речевому общению является результатом данной деятельности, а с другой, обуславливает успешность ее выполнения.

Уточняя компоненты способностей к той или иной деятельности, исследователи исходят из того положения, что способности представляют собой совокупности психических свойств, имеющих сложную структуру.

Компоненты данной структуры определяются требованиями конкретной деятельности.

Под языковыми/речевыми способностями нужно понимать индивидуально-психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, навыками и умениями в области иностранных языков и их использованию в практической речевой деятельности.

В теории обучения иностранным языкам экспериментально доказано, что общими компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, высокий уровень развития мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка. В процессе выполнения определенного вида речевой деятельности необходимым является наличие устойчивого внимания.

В отечественной методике предпринимается попытка установить роль и место каждого компонента в структуре способностей к иноязычной речевой деятельности, – выделить среди них ведущие и вспомогательные. Ряд ученых полагает, что основным компонентом структуры языковой способности является определенная степень развития мыслительных операций: анализа – синтеза, речевой догадки. Другие выдвигают в качестве показателей психических процессов, связанных непосредственно с речевой деятельностью, объем оперативной памяти и вероятностное прогнозирование. При этом наиболее значимым, особенно на начальном этапе обучения иностранному языку, в общем балансе индивидуально-психологических особенностей, влияющих на успешность овладения иностранным языком и осуществления иноязычной речевой деятельности, является показатель объема оперативной памяти.

Однако, на наш взгляд, правы те исследователи, которые считают, что и ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, обеспечивающее успешность обучения и воспитания. В методике обучения иностранному языку имеется ряд самостоятельных исследований, посвященных поиску оптимальных путей развития языковых способностей, обучающихся и на этой основе – повышения качества практического владения изучаемым языком.

Несмотря на то, что большинство из этих исследований выполнены применительно к условиям обучения иностранному языку в вузе, их основные результаты могут быть экстраполированы и на школьные условия. К числу таких результатов можно отнести, в частности, положение о том, что чем больше свойств и особенностей личности обучающегося учитывается в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс овладения обучающимися коммуникативной компетенцией.

При этом учет индивидуально-психологических особенностей учащихся предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям.

Речь идет также об оптимальном изменении и развитии этих особенностей, о целенаправленном формировании индивидуальных особенностей каждого ученика под влиянием особым образом организованного обучения. Когнитивный аспект цели обучения иностранному языку связан также с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии общечеловеческой культуры и о роли родного языка и культуры в зеркале чужой культуры.

При этом особую роль играет положение о том, что учащиеся, изучая иностранный язык, получают практическую школу диалектики, ибо работа по сопоставлению родного языка и изучаемого иностранного делает возможным освободиться «из плена родного языка».

В процессе усложнения связей, устанавливаемых в сознании ученика между элементами усваиваемых им лингвокультур, осуществляется развитие обучающегося.

Овладение иностранным языком приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицирующее воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания.

Это объясняется тем, что становление языкового сознания опирается на общую базу первичного опыта человека. На базе данного опыта формируется когнитивное ядро блока мыслительных схем индивидуальной когнитивной системы, которая лежит в основе материальной и духовной деятельности личности и представляет собой постоянно развивающуюся систему знаний и верований индивида.

Над блоком мыслительных схем надстраивается уровень когнитивных (ментальных) моделей. Основой языкового сознания, блока тезауруса индивидуальной когнитивной системы, являются ассоциативные семантические сети, которые по природе своей являются скорее не лингвистическими, а познавательными. Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической «картины мира», ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Встречающиеся на этом пути национально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые.

Следствием этого может быть социокультурная отчужденность, ведущая к защитной реакции – отходу к собственным национальным ценностям или обесцениванию своего и наивному восхищению всем иностранным. Обучение иностранному языку призвано редуцировать подобные негативные стороны межкультурного общения.

Приобщаясь к иностранному языку, учащиеся должны познать: мировую культуру, национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка и их отражение в образе и стиле жизни людей; духовное наследие стран и народов, их историко-культурную память; способы достижения межкультурного взаимопонимания.

Когнитивный аспект целей обучения иностранному языку означает формирование у учащихся умений использования рациональных приемов овладения иностранным языком.

Данные приемы дают им возможность овладевать иностранным языком творчески, экономно и целенаправленно. Это значит, что учащиеся умеют:

- организовать свою учебную деятельность (например, работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу соученика и др.);
- активизировать интеллектуальные процессы (узнавать то или иное явление языка, анализировать его, сравнивать с аналогичным в родном языке и др.);
- подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.);
- организовать коммуникативную деятельность (планировать свое высказывание, формулировать свои мысли с помощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т.д.).

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялись в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений учащихся, с работой над различными аспектами языка. При этом учащийся должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений), овладеть знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей) или адекватно воспринимать структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила).

Все это в целом должно позволить учащимся овладеть определенными стратегиями работы над языком, которые могут быть условно подразделены на две группы.

К первой группе относятся стратегии, направленные непосредственно на работу с языковым материалом. Это – так называемые стратегии, которые позволяют обучающемуся:

- правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту и др.);
- совершенствовать работу памяти (нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение);
- оптимизировать процессы усвоения языкового материала (выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений и др. в тексте, поиск языковых закономерностей, использование речевых образцов и др.);

Ко второй группе относятся метакогнитивные (планирование учащимся своей учебной деятельности, контроль, оценка успешности своих результатов), социальные (умение взаимодействовать с партнерами по общению, эмпатические способности) и аффективные стратегии (снятие стресса, ободрение, выражение эмоций, интенций и др.).

Когнитивный аспект целей тесно увязывает обучение иностранному языку как средство межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком. Исторически понимание сути **общеобразовательного значения иностранного языка** подвергалось трансформации.

Это процесс от рассмотрения общеобразовательной ценности иностранного языка в развитии логического мышления учащихся в рамках грамматико-переводных направлений до духовного развития и приобщения учащихся с помощью языка к другой культуре в контексте аудиолингвальной и аудиовизуальной идеологии.

И.В. Рахманов, сопоставляя методические системы периода реформ в России и за рубежом, писал: «Характерной чертой русской методики продолжает оставаться большая ее гибкость, по сравнению с зарубежной, и отсутствие той непримиримости, которая столь была характерна для немецких и отчасти французских методистов периода реформ».

Поэтому общеобразовательные аспекты обучения предмету всегда были объектом пристального внимания отечественных методистов и практиков-учителей.

Опираясь на труды Л.В. Щербы и развивая его идеи, отечественные ученые всегда стремились, с одной стороны, соотнести общеобразовательную ценность обучения иностранному языку с общими задачами системы школьного образования в целом, а с другой – вычленив ее специфику применительно к данной учебной дисциплине. Эта специфика усматривается в сопоставлении языковых явлений родного и иностранного языков и в тех сведениях, которые учащийся сможет почерпнуть из материала текстов и упражнений, отобранных для обучения.

Сегодня общеобразовательный аспект обучения иностранному языку является следствием тщательного анализа особенностей условий изучения языка: социокультурной специфики учащихся, их индивидуального учебного и жизненного опыта, традиций и привычек в обучении, индивидуальной мотивации и потребности в учении и т.д.

Стратегическая цель обучения иностранному языку касается развития языковой/речевой способности учащихся, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычной деятельностью (интеллект, внимание, память), эмоциональной и мотивационно-побудительной сфер личности, формирования интереса к учебно-познавательной деятельности в целом.

Речь идет о тех личностных качествах, благоприятствующих овладению иностранным языком и его практическому использованию как средства приобщения к другой национальной культуре и средства общения с ее носителями. Второй вопрос предполагает поиск ответа на него в двух направлениях, а именно: определение комплекса свойств личности учащегося, позволяющих ему осуществлять общение, и уточнение личностных качеств, делающих его способным к общению на изучаемом языке на межкультурном уровне.

Первое направление связано с формированием у обучаемого коммуникативности, толерантности (терпимости), умений социально взаимодействовать с партнерами по общению, способности слышать/слушать собеседника (культуры общения).

Развитие у учащегося способности к межкультурной коммуникации, – адекватному взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, делает актуальным обращение к целому ряду личностных параметров школьников. Они до последнего времени не были предметом пристального внимания ни со стороны методистов, ни со стороны учителей.

Прежде чем сформулировать эти параметры, необходимо несколько слов сказать о содержании понятия «межкультурная (интеркультурная) коммуникация».

Данное понятие впервые начали употреблять в США на специальных психологических тренингах по подготовке специалистов к пребыванию за границей. Цель подобных занятий – сформировать способность адекватно реагировать на проявление чужого, непривычного в поведении представителей иных культурных традиций.

В связи с новой геополитической ситуацией в мире данная цель, как мы уже отмечали выше, стала актуальной и применительно к обучению иностранному языку. Способность к общению на межкультурном уровне предполагает наличие у человека таких личностных качеств, как открытость, терпимость и готовность к общению.

Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям – представителям иной культуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны изучаемого языка непривычное, чужое. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлениям чужого, непривычного в других культурах, готовность к межкультурному общению, являющиеся существенной составляющей коммуникативной компетенции и обеспечивают активное общение с представителями иных социокультурных общностей. Развитие способности к межкультурному общению сопряжено с развитием у обучаемого компетенции, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка.

Последнее требует умения видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав, принятых в разных социумах.

На основании сказанного можно определить в качестве важной задачи обучения иностранному языку развитие таких личностных качеств, необходимых для успешного осуществления общения в интеркультурных коммуникативных ситуациях, как:

- способность видеть общность людей, принадлежащих к разным социумам, и их специфические особенности, обусловленные национальными факторами;
- способность понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в мироощущениях, специфике поведения (речевого) представителей иных культур;
- готовность использовать иностранный язык как средство общения при каждой встрече с его носителями и потребность самостоятельно изучать его во внеурочное время.

В ходе решения названных задач у учащегося должны быть сформированы положительное отношение к иностранному языку, к культуре другого народа, говорящего на этом языке, а также широкое представление о достижениях национальных культур (собственной и страны изучаемого языка) в развитии общечеловеческой культуры, о роли родного языка и культуры в зеркале культуры другой страны.

Именно эти аспекты будут формировать ученика как личность, принадлежащую к определенному языковому и культурному сообществу, а также развивать его общечеловеческое сознание.

И.И. Халеева утверждает: «Поскольку, говоря о «языковой личности», мы так или иначе затрагиваем категории «мировидения» и прочих ценностных ориентации, а это есть уже как бы составляющие мотивационного уровня (уровень коммуникативных потребностей), то здесь необходимо уточнить, что наш подход к формированию вторичной языковой личности никак не предполагает мировоззренческой «перестройки» обучаемого.

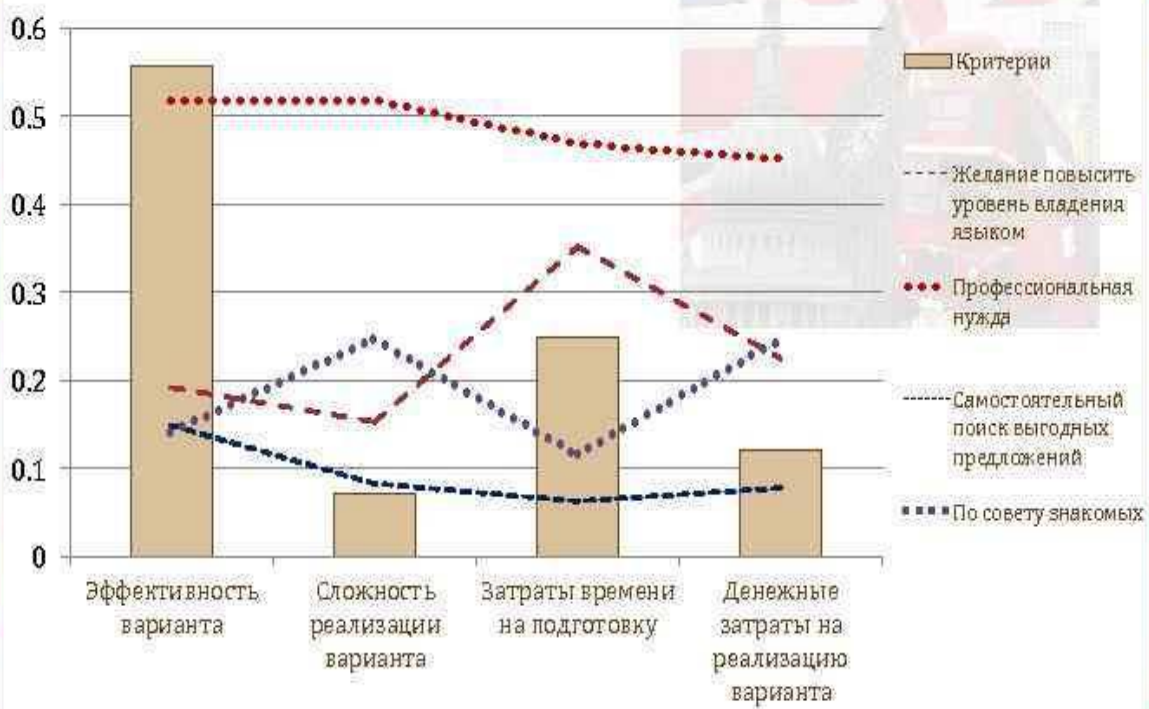
Более того – задача «перевоспитания» личности в инокультурную на мотивационном уровне (вне мировоззренческих ценностей), и создания в ней системы иных аксиологических установок (кроме укрепления совпадающих «общечеловеческих ценностей») ни в коей мере не ставится. Вместе с тем формулируется задача понимать, узнавать, оценивать «мировидческие» ориентации инокультурных коммуникантов на основе производимых ими (как языковыми личностями) текстов».

Говоря о новых аспектах общеобразовательной ценности иностранного языка как учебного предмета, имеется в виду, что их реализация связана с развитием у учащихся способности понимать цели и мотивы представителей иной культуры и адекватно реагировать на проявления специфики их речевого и неречевого поведения, обусловленной культурными традициями и принятыми в ином социуме ценностными ориентациями.

Цель обучения – развитие способности к межкультурной коммуникации – интегративна по своей сути. Недооценка, равно как и гипертрофия, одного из компонентов (прагматического или общеобразовательного) неизбежно приведут к отрицательным последствиям, что негативно скажется на качестве овладения учащимися изучаемым языком как средством межкультурного общения. Способность к речевому общению, которая затрагивает сферу социальных отношений между людьми, самым естественным образом имеет «выход» на личностные качества учащихся, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями изучаемого языка, с различными средствами массовой информации, независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает.



Определение цели обучения английскому языку



ГЛАВА VIII

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Мир вступил в XXI век. Наше государство становится все более открытым, входя на правах партнера в мировое сообщество. Расширяются международные связи, происходит национализация всех сфер жизни нашего общества. Иностранный язык становится реально востребуемым в деятельности человека. Он становится действительным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Все это, несомненно, повышает статус иностранного языка как учебного предмета.

Национальная доктрина развития образования, утвержденная Указом Президента Украины 17 апреля 2002 года, предусматривает обеспечение высокого качества и профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений на рынке труда путем интеграции высших учебных заведений разных уровней аккредитации, научных институтов и предприятий, внедрение гибких программ, учебных пособий нового качества и информационных технологий обучения.

Самое пристальное внимание должно уделяться научным подходам к созданию таких программ и пособий с целью совершенствования всего процесса обучения и подготовки специалиста новой генерации. Наука становится формой непрерывного образования и производительной силой общества, а производство – способом и средством реализации проектов и идей образования и науки. Нетрадиционная функция генерации идей в сфере образования определяется взаимным проникновением, срастанием образования, науки и производства, в результате чего образование приобретает научную направленность и производительный характер.

В законе «Об образовании» отмечается, что учебному предмету «Иностранный язык» отводится существенная роль в решении важной задачи, стоящей перед школой: обеспечение условий для формирования у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и развитие у них интереса к мировой и национальной культурам.

В русле усиления коммуникативной направленности содержания образования в школе на данном этапе исторического развития страны и создания серьезных предпосылок для информатизации школы обучение иностранным языкам, наряду с информатикой и социально-экономическими предметами, рассматривается как приоритетное направление модернизации школьного образования.

Целью обучения иностранным языкам в полной средней школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции **на пороговом уровне** (термин Совета Европы), то есть способности и реальной готовности студентов осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка.

В условиях развития современного поликультурного мира имеются все предпосылки для пересмотра значимости учебного предмета «Иностранный язык».

Иноязычная подготовка в системе высшего профессионального технического образования должна способствовать формированию у выпускников таких способностей, которые дадут им возможность использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в диалоге культур, а так же средства научно-технического общения.

Наряду с другими предметами обучение иностранному языку может внести весомый вклад в дело подготовки специалиста нового поколения, обладающего высоким уровнем культуры, необходимым условием образованности в постиндустриальном обществе.

В нашей стране иностранный язык в последние десятилетия входил в число обязательных учебных дисциплин, однако управленческие органы и администрации учебных заведений, и работники средних общеобразовательных школ, до последнего времени относились к нему как к предмету обязательному, но не первостепенной важности. Это выражалось, в частности, в сокращении учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка.

В конце 70-х – начале 80-х годов количество учебных часов в средней школе значительно сократилось. Начиная с 1985 года государство стало активно проводить открытую политику по отношению к мировому сообществу, повышенный интерес к иностранному языку стал одной из характерных черт общественной жизни.

Роль и место учебного предмета в общей системе образования коренным образом меняется: иностранный язык переводится в разряд учебных дисциплин национального значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с родным языком и литературой.

Возросший статус иностранного языка как средства общения стимулирует мощное движение общества навстречу новым формам и моделям обучения ему как предмету. Именно с конца 80-х годов в массовую практику обучения в нашей стране интенсивно внедряется раннее обучение иностранному языку, начиная с детского сада и (или) начальной школы.

Школа и семья стремятся как можно раньше приобщить ребенка к иностранному языку, дав человеку дополнительный шанс сориентироваться в современном динамично развивающемся обществе со все более ярко выраженными тенденциями к интеграции всех сфер общественной жизни. Школа достаточно быстро реагирует на общественную потребность в знании иностранного языка и включает в учебные планы второй иностранный язык, если позволяют условия, и третий. В последнее время появилась большая общественная потребность в приобщении к иностранному языку и взрослого контингента учащихся, что нашло выражение в открытии большого количества курсов, предоставляющих возможность взрослой категории обучаемых изучать иностранный язык по интенсивной методике, с использованием современных технологий.

Действующие в современном обществе социально-политические и экономические процессы не только формируют социальный заказ по отношению к обучению иностранному языку, но и создают благоприятный контекст для реализации этого заказа. В то же время, как известно, финансово-экономические проблемы порождают трудности в реализации этого социального заказа в области образования на всех его уровнях.

Недостаточное финансирование со стороны государства системы образования в целом привело в последние годы к оттоку части вузовских и школьных преподавателей иностранного языка в коммерческие структуры, к дефициту учительских/преподавательских кадров, к снижению престижности учительского труда. Педагогические вузы и университеты не удовлетворяют потребность в учительских кадрах. Потребность в учителях иностранного языка в общеобразовательных школах на начало 2015 учебного года составила чуть более 6 000 человек, то есть около 5% от общего числа учителей иностранного языка.

Это свидетельствует как о снижении престижности учительского труда, так и о том, что увеличение приемов в педвузы по всем специальностям до 2000 человек за последние три года мало повлияло на фактический выпуск специалистов и масштабы их направления на работу в сферу образования. Эти и другие негативные обстоятельства порождают противоречивый характер современной системы обучения иностранному языку.

С одной стороны, наблюдается переосмысление роли иностранного языка для общества, государства и личности в плане повышения его статуса и усиления прагматических аспектов обучения, связанных с выходом на реальную аутентичную коммуникацию.

С другой – в функционировании системы обучения предмету отмечаются трудности, обусловленные ее слабой материальной базой.

Последнее, несомненно, негативно сказывается на качестве образования по иностранному языку, что недопустимо в условиях становления демократического общества, ориентированного на выход в мировое сообщество.

Современное развитие общества, кардинальные социально-политические и экономические изменения в нашей стране вызвали необходимость государственного регулирования вопросов языкового развития, выработки взвешенной языковой политики, направленной на консолидацию общества, полноценную реализацию этнолингвистических и культурных потребностей народа.

Одним из наиболее социально значимых аспектов в жизни государства признается, как записано в Государственной программе функционирования и развития языков, создание «оптимального функционально-лингвистического пространства».

Культура речи – это, прежде всего, навыки владения языковыми нормами.

Нормы представляют собой определенные правила, принятые в общественно-языковой практике образованных людей. Основной упор сегодня делается на компетентностный подход.

В процессе освоения иностранного языка студент формирует и демонстрирует следующие как общие, так и профессиональные компетенции:

- уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- владеть одним из иностранных языков международного общения на уровне, обеспечивающем устные и письменные межличностные и профессиональные коммуникации;
- быть способным обобщать, анализировать и критически оценивать решения.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными профилирующими дисциплинами.

Е. В. Маркарян одним из основополагающих методических принципов в обучении иностранному языку в вузе выделяет принцип профессиональной коммуникативной направленности, реализация которого и обеспечивает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки специалиста, использование опыта, полученного в курсе изучения специальных дисциплин. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача научить студента на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний.

Стратегическое направление развития образования в современном обществе предусматривает, что выпускники высшей школы будут:

- знать один из иностранных языков международного общения на уровне, обеспечивающем устные и письменные межличностные и профессиональные коммуникации;
- терминологическую лексику по специальности;
- уметь вести дискуссию;
- публично представлять результаты работы;
- вести профессиональную переписку на иностранном языке;
- владеть общими представлениями о стилях коммуникации;
- основными приемами аннотирования, реферирования и перевода литературы на профессиональные темы. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования.

Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов. Проведенный анализ научно-методических источников показал, что термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка 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. Термин **«профессиональная коммуникация»** обозначает обучение иностранному языку, сфокусированное на развитии коммуникативной компетенции в ситуациях профессионального общения.

П. И. Образцовым предложено следующее определение данного вида обучения: «под профессионально-ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения».

Профессионально-ориентированное обучение неразрывно связано с такой разновидностью языка, которая обслуживает некую конкретную сферу человеческой деятельности.

Это может быть специальный язык («special language»), язык для специальных целей («language for special purposes») – язык для «академических» целей («English for Academic Purposes»).

Содержание профессионально-ориентированного обучения состоит из лингвистического и методологического компонентов. При обучении английскому языку в вузе достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущей профессиональной деятельности, возможно лишь с учетом профессионально-ориентированного подхода к его изучению.

Профессионально-ориентированный подход к обучению английскому языку ставит свои цели и задачи, определяет компетенции и интегрирует иностранный язык с профилирующими дисциплинами. Принципы, компоненты, методы и содержание профессионально-ориентированного обучения нацелены на формирование у студентов способности к иноязычному общению в профессиональной, деловой и научной сферах.

Как нельзя переоценить роль личности в истории, так и недооценить роль преподавателя в обучении иностранному языку. Процесс обучения – это процесс двусторонний. Оба участника процесса: как обучающий, так и обучающийся, несут равную ответственность за результат.

М.Уэст утверждает, что «иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться», роль преподавателя в организации самого процесса обучения велика.

Современные требования к обучению иностранному языку ставят во главу угла интересы и потребности обучающегося, делая процесс обучения все более «центрированным на учащегося», и это правильно. В каждом конкретном случае нужно учитывать потребности целевой аудитории, но одной из потребностей, обучающихся и является желание иметь наставником такого преподавателя, который мог бы сделать процесс обучения доступным, занимательным, эффективным, мотивированным, и в конечном итоге обеспечить успех в овладении иностранным языком.

Вопрос, как сделать обучение иностранному языку более эффективным, находит разные ответы. Возможно, изменить сам подход к обучению, применять компетентностно-деятельностный подход, который доминирует сейчас в образовании. Можно поменять и само содержание обучения, придав ему современный прикладной или коммуникативный характер.

Но что бы ни изобреталось в попытке усовершенствовать процесс изучения иностранных языков, воплотить эти подходы и методики в жизнь приходится тому, кто является одной из двух центральных фигур процесса обучения – учителю, преподавателю, владеющему технологической стороной обучения, т.е. искусством преподавания иностранного языка.

Настоящий период можно назвать переходным в образовании, поскольку существенные изменения происходят на всех уровнях. В связи с этим подготовка будущего педагога, в частности преподавателя иностранного языка, при организации профессионального обучения строится на основе использования современных знаний, методик и инновационных технологий.

Преподаватель иностранного языка, помимо владения иноязычной коммуникативной компетенцией, должен обладать профессиональной и общекультурной компетентностью.

Владение иностранным языком востребовано на рынке труда, поэтому обучение специалистов в области преподавания иностранных языков, приобретает особое значение.

Педагогическая профессия уникальна в том смысле, что, осуществляя свою профессиональную деятельность, педагог не может не проявлять себя как личность.

В отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Это получило название «полифункциональность».

Как отмечает И.А. Зимняя, эта особенность проявляется в его «беспредметности», «беспредельности» и «неоднородности». «Беспредметность» (межпредметность) иностранного языка означает, что содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.

«Беспредельность» и «неоднородность» иностранного языка трактуются как многоуровневость – необходимость овладения, с одной стороны, различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическими, грамматическими, фонетическими, а с другой – умениями в четырех видах речевой деятельности.

Это особенно актуально в преподавании иностранного языка, так как специфика предмета заключается в том, что коммуникация, общение является не средством, а целью обучения. Основной деятельностью для педагога является педагогическое общение.

Профессионально значимые качества педагогов рассматривались учеными на протяжении длительного времени и определяли содержание профессиональной компетентности, выявляя педагогические, психологические, социальные условия ее становления.

Несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов (уровней): теоретического, практического, личностного.

С теоретической точки зрения, разными авторами (В.А. Сластениным, Н.М. Борытко, О.А. Соломенниковой) даны определения педагогической компетентности, представлена структура, составлена классификация компетентностей.

И.Д. Лаптева подразделяет компетентность на *ключевую, базовую, и специальную*.

Ключевые компетентности связываются с успешностью личности в быстроменяющемся современном мире, базовые определяют специфику некоторой предметной или надпредметной области. Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей.

А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие «профессиональная компетентность» педагога, поэтому и выражает его теоретическую и практическую готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным качествам сотрудников компании.

К. Ангеловский выделяет структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы:

- Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

- Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации.

- Умения устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных) активизации личности студента, развитие его деятельности.

- Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющихся задач.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность – инициатива.

Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком-либо действии.

Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Немаловажным составляющим компонентом компетентности является сотрудничество.

Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность», то термин «педагогическая компетентность», то оба термина, или объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность». В науке нет единого подхода к определению этого понятия.

По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность.

Педагогическая компетентность – системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога. Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность педагога, в структуре которой выделяют: мотивацию личности (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, интегральные характеристики личности (педагогические самосознание, индивидуальный стиль, креативность – как творческий потенциал).

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности.

Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылками интеллектуальных и практических умений и навыков.

Педагогическое умение – это совокупность последовательно разворачивающихся действий, часть которых автоматизирована (навыки), и основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности.

Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий. Компетентность – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально – профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Современные исследователи выделяют следующие виды *профессиональной компетентности*:

- *Специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

- *Социальная компетентность* – владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты профессионального труда.

- *Личностная компетентность* – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

▪ *Индивидуальная компетентность* – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил. Совет Европы выделяют пять базовых компетенций, в контексте подготовки учителя иностранного языка:

▪ *Политические и социальные компетенции*, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

▪ *Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе*, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

▪ *Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением*, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляции от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающие все возрастающее значение.

▪ *Компетенции, связанные с возникновением общества информации*. Владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.

▪ *Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь*, не только в профессиональном плане, но и в личной общественной жизни.

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие «*психологическая компетенция*». В структуре психологической компетенции преподавателя Н.Е. Костылева выделяет следующие элементы:

- знание особенностей протекания психических процессов;
- знание закономерностей обучения и воспитания;
- знание закономерностей и особенностей возрастного развития учащихся;
- умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- владение способами и приемами психической саморегуляции.

Также особое место занимает так называемая **конфликтная компетенция**.

Б.И. Хасанов рассматривает ее как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации». Современные исследователи выделяют следующие виды компетенций:

▪ *Учебно-познавательная компетенция* – это совокупность умений и навыков познавательной деятельности. Владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности. Владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Владение измерительными навыками, использование статистических и иных методов познания.

▪ *Информационная компетенция* – это способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию.

▪ *Коммуникативная компетенция* – это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе. Знакомство с различными социальными ролями.

Опираясь на идеи философской антропологии, экзистенциальной психологии, гуманистические ориентиры, современная педагогическая теория декларирует такие подходы к подготовке специалиста, как

- *культурологический;*
- *личностно-деятельностный;*
- *синергетический;*
- *личностно-ориентированный;*
- *индивидуально-творческий.*

Эти подходы позволяют представить процесс профессионального становления специалиста в условиях индивидуального обучения. В современных условиях необходимо формировать не только компетентную, но и конкурентоспособную личность. А для того, чтобы организовать общение, чтобы подвигнуть ученика к желанию делиться с вами личной информацией, своим собственным мнением, точкой зрения, необходимо создать благоприятную атмосферу на уроке.

Под *педагогическим общением* обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, направленное на создание благоприятного психологического климата и в целом на психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися. Именно в русле педагогического общения реализуются все профессиональные функции, основными из которых являются обучение и воспитание. Педагогическое общение включает приемы и навыки взаимодействия педагога и ученического коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, оказание учебно-воспитательного воздействия и организация взаимопонимания.

Педагог выступает как инициатор этого процесса, организует его, управляет им. Эти особенности накладывают определенную ответственность на преподавателя иностранного языка, который должен не только в совершенстве владеть лингвистическими знаниями и иметь хорошую методическую подготовку, но и быть прекрасным речевым партнером, способным передать свою влюбленность в язык, который он преподает, в культуру, которую этот язык представляет. Учитель должен быть способен создать мотивацию к обучению, такую атмосферу доверия и комфортности, способствующую раскрепощенности учащихся, преодолению языкового барьера, чувства неуверенности, появлению желания общаться, делиться своими мыслями.

Роль учителя состоит в том, что, организуя процесс обучения иностранному языку, беседа на различные темы, стимулируя общение учащихся, он старается прививать им те нравственные качества, которые тем или иным образом связаны с содержанием прочитанного, обсуждаемого на занятии материала. Преподаватель стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважение к окружающим людям, добросовестное отношение к труду, воспитать чувство гордости за свою страну, народ, свою культуру и язык, и одновременно – позитивное отношение к иноязычной культуре. Воспитательные возможности предмета, помимо содержательной стороны, заключены в методической системе обучения и в личности учителя и его поведении.

Совершенно ясно, что простое включение в учебник текста, обладающего воспитательными возможностями, еще не дает должного эффекта. Нужны и соответствующая его интерпретация, и соответствующее отношение к нему учителя.

Именно учитель и его профессиональные качества (умение планировать урок, творчески подходить к организации общения, умение объективно оценивать и комментировать оценку ответа учащегося, подбирать интересный материал и задания) позволяют направить учебно-воспитательный процесс в нужное русло.

«Всеядность» предмета «иностраный язык» представляет для этого поистине безграничные возможности. На уроке иностранного языка мы можем говорить и об истории своей страны, воспитывая чувство патриотизма, и о живописи, развивая чувство прекрасного, обсуждать героев классических произведений, выбирая пример для подражания.

Именно содержательная сторона обучения имеет в виду, говоря о воспитательной функции учителя. Особую значимость приобретает подготовка педагогических кадров к межкультурному профессиональному сотрудничеству, подготовка преподавателя иностранного языка нового поколения, так называемого ретранслятора культур.

Современные требования к преподаванию иностранного языка таковы, что преподаватель должен уметь «во всей полноте раскрыть культурное явление, связанное с определенным лексическим или грамматическим знаком, соотнести его с адекватным явлением родной культуры и, таким образом, создать перекресток культур, став при этом его связующим звеном».

Следовательно, преподаватель иностранного языка должен быть бикультурной личностью – не только хорошо знать свою культуру и культуру страны преподаваемого языка, но и существовать одновременно в двух культурных пространствах, «находиться (ощущать) себя в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов». Эта способность проявляется не только при работе с лингвострановедческим материалом, но и при ознакомлении с системой грамматики и лексическими трудностями, которые в каждом случае требуют определенных комментариев и пояснений, особенно если родной и иностранный языки существенно различаются.

Эти качества непосредственно связаны с методической подготовкой преподавателя и его проникновением в иноязычную культуру. Преподавателя иностранного языка отличают особый взгляд на мир, понимание действительности, эрудиция, высокая культура, способность к эмпатии, рефлексии, толерантность.

Профессиональные компетенции будущего преподавателя иностранного языка формируются не только в рамках учебных дисциплин, но и на педагогической практике и в рамках проведения внеучебных мероприятий на иностранных языках.

Сочетание учебной, научной и воспитательной работы, знание современных тенденций развития образования, преемственность в обучении иностранным языкам в вузе обеспечивают вхождение будущего специалиста в области преподавания иностранных языков в новое образовательное пространство 3000-летия, когда приоритетом становятся результаты обучения.

Национально-культурный компонент как часть содержания обучения появился сравнительно недавно. Социокультурная компетенция стала неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

В настоящее время принято говорить об иноязычном образовании как об обучении межкультурной коммуникации, диалогу культур, который рассматривается как способ постижения человеком образов иной культуры и понимается как «общение образов разных культур в рамках одного сознания».

Изучение иностранного языка – это приобщение к иноязычной культуре, как следствие – более глубокое познание своей культуры, а в конечном итоге – воспитание культурного человека. Владение иностранным языком во все времена считалось признаком учености, воспитанности, культуры. Речь идет о постоянном самосовершенствовании, самообразовании, культурном развитии, желании идти в ногу со временем.

Эта функция учителя является не только обучающей, но и воспитывающей, поскольку мотивирует обучающихся к автономии, заражает профессионализмом и является стимулом к подражанию. Формирование лингвосоциокультурной компетентности учащихся, подразумевающей «понимание определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, знание и эмпатическое восприятие учащимися разнообразных картин мир.

Осознание ценности и неповторимости каждой культуры» связано с умением преподавателя включить обучающегося в социокультурное пространство региона и творческих способностей как преподавателя, так и обучающихся. Одним из признаков современного времени является информационное пространство, которое переплетается с образовательным пространством. Современный учитель не может представить себе процесс обучения без использования аудиовизуальных и информационных технологий без:

- аудио- и видеоматериалов, заимствованных из Интернета;
- презентаций и иллюстраций, проецируемых на экран; интерактивной доски;
- лингафонных кабинетов, системы дистанционного обучения Moodle и зон Wi-Fi;

Современный преподаватель вуза – это продвинутый пользователь информационными и мультимедийными технологиями, которые не только сам применяет их на практических и лекционных занятиях, но и мотивирует студентов к работе во всемирной сети, созданию презентаций и программ по теме занятия.

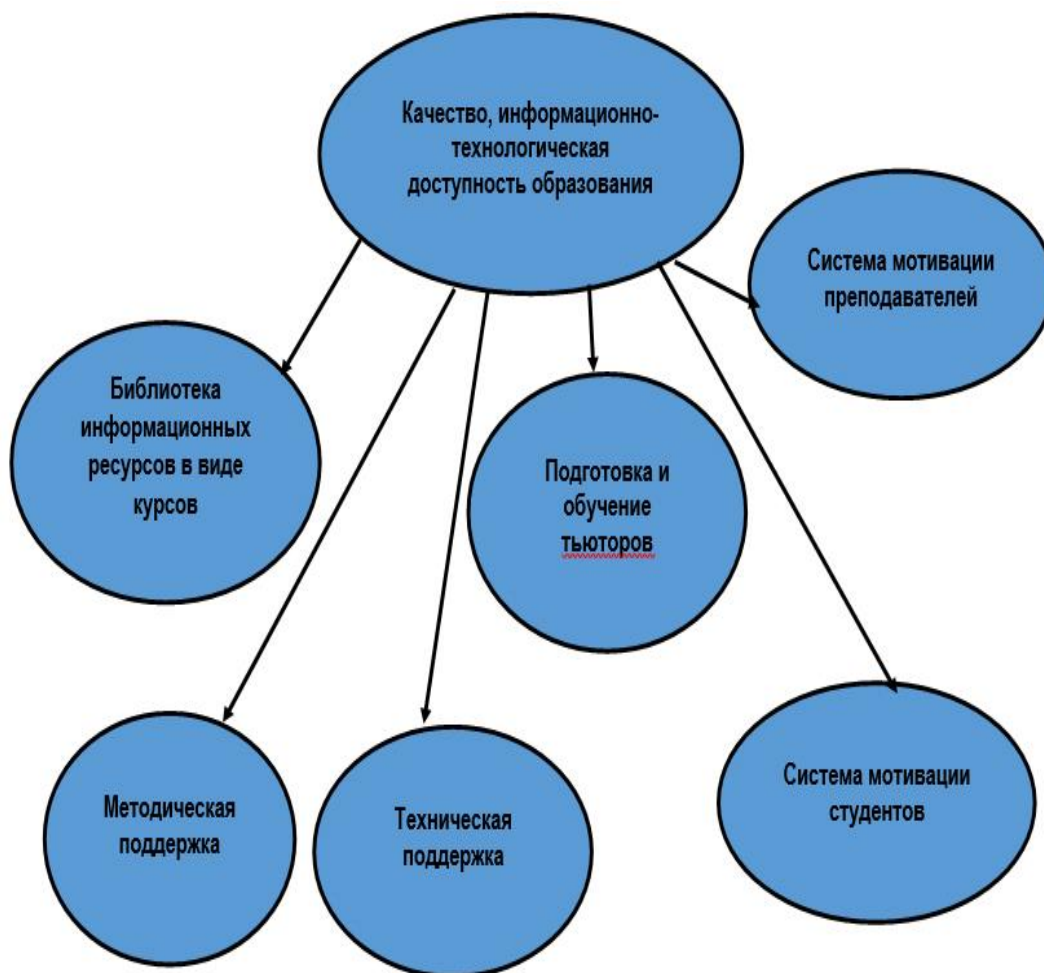
А также использованию технических средств во время педагогической практики.

Студенты разрабатывают электронные конспекты уроков английского языка в виде мультимедийных презентаций на разные темы школьной программы.

Для осуществления такого рода преподавательской деятельности и организации педагогического общения большое значение имеют личностные характеристики преподавателя иностранного языка. В современном мире скоростного потока информации и стремительного развития во всех сферах жизни учитель должен обладать быстротой реакции на происходящее, владеть динамикой урока, добиваться беглого темпа речи, развивать в себе и учащих ощущение ритма жизни, способности к импровизации, уметь пользоваться на занятии информацией о последних достижениях не только в области лингводидактики, но в искусстве, кинематографе, политике – всего, что составляет содержание общения в конкретной аудитории.

Наилучшие предпосылки для иноязычного образования создаются при наличии у самого преподавателя опыта межкультурной коммуникации. Участие преподавателя в международных конференциях, конкурсах и проектах, публикации в зарубежных журналах, активная гражданская позиция, повышение квалификации в рамках семинаров и курсов, встречи иностранных делегаций и опыт переводчика дают не только лингвистический, но и неоценимый культурный опыт, который может быть использован в качестве иллюстраций к тому или иному аспекту организации межкультурного общения на занятиях.

Современное преподавание иностранных языков требует значительных изменений в требованиях, как к профессиональным компетенциям, так и к личностным характеристикам учителя иностранного языка, связанным как с реформами в области образования в целом, так и с изменением парадигмы иноязычного образования.



Типология педагогов на основании их профессиональной позиции, роли (Тален М.).

Это одна из возможных классификаций типов педагогов, в которой отсутствует сквозное основание для нее. Типология отражает разные потребности педагогов без ориентации их на потребности учащихся.

«Сократ». Это педагог с репутацией любителя дискуссий, споров, намеренно провоцирующий их в учебной группе. Он часто принимает роль «адвоката дьявола», отстаивающего непопулярные взгляды. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе. Из-за конфронтации, напоминающей перекрестный допрос, учащиеся в результате усиливают защиту собственных позиций, учатся отстаивать их.

«Руководитель групповой дискуссии». Для такого педагога главным является достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, себе же он отводит роль посредника, для которого поиск согласия важнее результата дискуссии.

«Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию учениками не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни.

«Генерал». Педагог подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. Этот стиль наиболее распространен среди педагогов.

«Менеджер». Педагог проповедует индивидуальный подход к учащимся, поощряет их самостоятельность и проявление инициативы. Стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой им задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

«Тренер». Педагог исполняет роль вдохновителя групповых усилий, для него главное — конечный результат, блестящий успех, а учащиеся — только члены единой команды, а не индивидуальности.

«Гид». Преподаватель этого типа — ходячая энциклопедия. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами возможные вопросы. Он лаконичен, точен, сдержан, поэтому скучен. Типы педагогов в зависимости от развитости у учителей профессионально-важных качеств и направленности в процессе педагогической деятельности на те или иные цели.

Выделяют (Рогов Е. И., 1998) несколько типов учителей: *«организатор»*, *«предметник»*, *«коммуникатор»*, *«интеллигент»* и их промежуточные варианты.

«Организатор». Для него характерны такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Он часто является лидером среди учеников и учителей, склонен к проведению внеклассных мероприятий. Из педагогических функций он лучше осуществляет исполнительную, мобилизационную, организаторскую.

«Предметник» обладает наблюдательностью, стремлением к творчеству, профессиональной компетентностью. Он рационалист, уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни.

«Предметник» при осуществлении педагогической деятельности лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции.

«Коммуникатор». Его главными чертами являются общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения. Он экстравертирован, отличается низкой конфликтностью, эмпатичностью, любовью к детям.

В процессе своей деятельности лучше осуществляет коммуникативную функцию.

«Интеллигент» («просветитель»). Этот тип характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Он принципиален, соблюдает моральные нормы, легко может обеспечить в своей профессиональной деятельности выполнение гностической, воспитательной, информационной, развивающей, исследовательской функций, а также функцию самосовершенствования. Для учителей, функционирующих в русле знаниевой парадигмы, характерен девиз (принцип): «Знание — сила».

Личностно-развивающая парадигма в образовании делает объективно востребованной иную этико-психологическую заповедь, пришедшую из древних времен: «Ученик – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь. А зажечь факел может лишь тот, кто сам горит».

Другой подход к типизации учителей избран Б. П. Ковалевым (1989). В основу деления учителей на типы он положил два признака – рефлексивные способности учителя и стиль его общения. В результате выделено пять групп учителей.

Первая группа – самооценка соответствует оценке учителя учащимися, характерен демократический стиль общения.

Вторая группа – учитель правильно прогнозирует свою оценку, но самооценка не адекватна, характерна авторитарность в общении.

Третья группа – у учителя адекватная самооценка, но не адекватен прогноз. В отношениях с учащимися проявляется либерализм; отношения с учащимися хорошие и доброжелательные.

Четвертая группа – низкая адекватность представлений и самооценки; такой учитель стремится узнать мнение о себе у учащихся, но не умеет общаться, отсюда часты конфликты. Характерен авторитарный стиль общения или общение ситуативно.

Пятая группа – представления учителя противоположны мнению о них учащихся, что вызывает наибольшие трудности в общении.

Типы педагогов по установке на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися.

Р. Атаханов и М. Г. Бобкова (2007) выделили 5 типов педагогов – с:

- активно положительной профессиональной установкой;
- функциональной профессиональной установкой;
- нейтрально-безразличной профессиональной установкой;
- ситуативной профессиональной установкой;
- скрытно-отрицательной профессиональной установкой.

Авторы дают следующее описание характеристик этих типов.

Педагоги с активно-положительной установкой на эмпатийное общение дают эмоциональный отклик на переживания учащихся. Они способны предвосхищать поступки учеников, основываясь на понимании их эмоций и мыслей по невербальным проявлениям – мимике, жестам, позе. Эти педагоги хорошо понимают речевую экспрессию, легко находят соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях. Проявляют на уроке доброжелательность, используя похвалу и подбадривание. Это стимулирует активность учащихся: дети подают реплики с мест, выдвигают предположения по решению проблемных задач, свободно высказывают собственное мнение без специального указания учителя.

Принятие учителем высказанных учениками идей создает условия для сотрудничества не только с педагогом, но и с другими учащимися.

Педагоги с функциональной установкой на эмпатийное общение имеют следующие особенности: дают недостаточный эмоциональный отклик на переживания учащегося, потому что не всегда правильно оценивают эмоциональные состояния учеников по невербальным признакам. Это существенно снижает способность педагогов понимать учащихся. Они не всегда могут найти правильный тон общения с разными учащимися в разных ситуациях, используют похвалу и подбадривание редко, в зависимости от степени успешности выполнения учебных заданий и от своих индивидуальных предпочтений.

Создание на уроке таким педагогом благоприятных условий для «хороших» учеников исключает всякое сотрудничество между учащимися, а спонтанная речь воспринимается как нарушение дисциплины. Отсутствие на уроке возможности учащимся свободно высказывать свое мнение компенсируется указаниями и распоряжениями педагога. Таким образом, для этих педагогов характерна избирательность взаимоотношений с учащимися.

Педагоги с нейтрально-безразличной установкой дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, испытывая при этом противоположные переживания, так как они плохо понимают связь между поведением и его последствием, больше ориентируются на содержание вербального общения, поскольку недостаточно владеют распознаванием эмоций по невербальным признакам. Не всегда могут находить соответствующий тон общения, так как не владеют достаточным репертуаром ролевого поведения. Очень мало используют на уроке похвалу и подбадривание. Направленность педагога только на деловое, официальное общение провоцирует спонтанную речь учащихся.

Педагоги с ситуативной профессиональной установкой дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. При этом не всегда могут предсказывать события, так как высокий уровень эмоциональности не дает им возможности правильно распознать сложные ситуации взаимодействия, понять логику их развития.

Эти педагоги с присущими им колебаниями настроения характеризуются изменчивостью взаимоотношений с учащимися.

Педагоги со скрытно-отрицательной установкой не дают эмоционального отклика на состояние учащегося, плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно умеют расшифровывать невербальные проявления эмоций. Это приводит к тому, что педагоги часто ошибаются в понимании смысла слов учащихся. Они относятся к учащимся предвзято, имеют с ними формальные отношения. Вследствие всего этого они плохо адаптируются к различным ситуациям взаимодействия с учащимися (как, впрочем, и с коллегами). Похвала и подбадривание, принятие идей учащихся вообще не применяются на уроке.

Ф. М. Юсупов (1991) выделил *педагогов-консерваторов* и *педагогов-инноваторов*, между которыми выявились некоторые психологические различия. Для инноваторов по сравнению с консерваторами более характерны следующие особенности:

- оптимизм;
- пониженная эмоциональная утонченность, исключая чрезмерную реактивность в отношении этически малоприемлемых поступков окружающих и дающая возможность сохранять душевное равновесие в педагогической деятельности;
- умение сконцентрировать свое внимание, прежде всего, на своей роли при неудаче, а не на внешних обстоятельствах;
- гибкость мышления (умение переключаться при решении проблемы, увидеть ее с разных сторон);
- трезвая, реалистичная, рациональная, оценка происходящего;
- повышенный интеллект;
- смелость и решительность в учебной деятельности;
- отсутствие скованности в межличностных отношениях.

С. В. Кондратьев (2003) выделяет учителей *достиженческого, доминирующего, уравновешенного и аффилиативного* типов. Учителя первого типа умеют активизировать интеллектуальную активность учащихся и достигать цели урока, учителя второго типа жестко санкционируют действия учащихся на уроке и т. д.

А. П. Панфилова (2010) пишет об учителях *транзакционных* и *трансформационных*.

Первые управляют процессом обмена информацией (транзакциями), а вторые смыслом, характеризуются способностью к осуществлению значительных изменений в педагогической практике. «Учитель этого типа привносит изменения в концепцию развития учеников, в ее стратегию, в корпоративную культуру образовательного учреждения и в организационное поведение всех (и учителей, и администрации, и обучаемых), в применяемые образовательные технологии.

Трансформационный учитель концентрирует свое внимание на будущих перспективах каждого ученика, общих человеческих ценностях и установках, миссии, новых патриотических и нравственных идеях для развития. Он стремится наладить сотрудничество среди коллег и обучаемых, наполнить смыслом работу учеников, вовлечь их в процесс размышления и самосовершенствования, основываясь на личных ценностях и убеждениях, на доверии к себе и авторитетности».

Подготовка высококвалифицированных специалистов является актуальной проблемой любого развитого общества. Социальные запросы актуализировали требования к педагогам нового поколения. Основными личностными особенностями, на сегодняшний день, педагога выступают: готовность и способность к самосовершенствованию и постоянному развитию.

В свою очередь, педагогическое сообщество до настоящего времени переживало культурный и духовный кризис. Роль педагогической деятельности была незаконно принижена, что незамедлительно дало свои результаты: низкое качество образования, утрата традиционных ценностей, низкие конкурсы в педагогические образовательные учреждения.

Несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит педагогу.

Именно он, как личность и профессионал, обеспечивает вхождение в мир культуры, социальных отношений, приобщает к будущей профессиональной деятельности.

К профессионально-педагогическим способностям относят:

- коммуникативность, включающая расположенность к людям;
- доброжелательность, общительность;
- перцептивные способности:
 - профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция;
 - динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
 - эмоциональная устойчивость- способность владеть собой;
 - оптимистическое прогнозирование;
 - креативность – способность к творчеству.

Коммуникативная особенность профессиональной деятельности педагога определена в двух направлениях. Первое направление отражает специфику предметной деятельности, её содержание и выражается увлечённостью предметом, который он преподаёт.

Второе направление определено потребностью в общении со студентами, передачи жизненного опыта и ценностей. Реализация данных особенностей коммуникативной деятельности невозможна без знаний преподаваемого предмета, методики, педагогики и психологии.

Важной особенностью профессионального знания является его компетентность, что требует способности преподавателя синтезировать изучаемые науки.

Стержень синтеза – решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления психологической сущности явлений, выбора способа взаимодействия на основании познанных законом формирования личности.

А.М. Новиков в своей работе пишет: «Компетентность подразумевает, помимо технической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться.

Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это – умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество.

Над собственно профессиональной-технологической подготовкой вырастает огромная непрофессиональная надстройка требований к специалисту».

Период профессиональной подготовки, вхождение человека в профессиональную деятельность обусловлены развитием и формированием профессионального менталитета, который формируется с помощью коммуникативных способностей педагога.

Б.А. Грушин данное явление объяснял изменениями в структуре сознания через передачу информации и общение. Данные аспекты связаны с процессом движения от личности педагога к профессии студента с помощью коммуникативной деятельности.

Р. Загайнов описал движение от «личности к профессии», когда происходит создание профессиональной модели на базе личностных особенностей. Вопрос движения от личности педагога к профессии студента, по средствам коммуникативных способностей педагога, заслуживает особого внимания, так как реализуется формирование профессионального мышления и сознания, анализ предметной индивидуальной информированности и трансформации мотивов выбора деятельности, генезис профессионального статуса и социального имиджа.

По мнению Толстошеиной Н.В., педагог как субъект такой профессиональной деятельности проявляется в работе в:

Деятельностном взаимодействии. Оно направлено на действие и деятельность, обладает элементами адаптивности, научения, передачи опыта, сотрудничества, сопричастности к целям, смыслу, итогу деятельности.

Коммуникативном взаимодействии, направленном на межличностные взаимодействия, отношения человек-группа или человек-человек в рамках группы, создающем специфичную ментальную атмосферу единения, удовлетворения общением, эмпатичности, речемыслительного созвучия, вербального и невербального стереотипизирования.

Импрессиивно-перцептивном взаимодействии. Его сущность сводится к ментальному восприятию, обладающему значимостью, априорно признающему значимым любого другого, как носителя той же профессиональной ментальности, без учёта индивидуальности носителя, с абсолютизацией ментальных черт по обобщённому признаку.

Интеллектуальном взаимодействии, выражающемся в единстве знания, круга профессиональных интересов, актуализации проблем, отношении к информации, групповом интеллектуальном поиске и поднастройке друг к другу через специфичную знаковую систему.

Поведенческом взаимодействии, направленном на поддержание атрибутивных признаков профессионального сообщества: манера поведения, стиль одежды, круг общения, организация досуга, отношение к другому сообществу.

Коммуникативная компетентность педагога многомерное явление. Она отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений и межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой ситуации, адекватно её оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей. В коммуникативной компетентности выделяют житейский и профессиональный вид.

В основе житейской коммуникативной компетентности педагога лежат бытовые картины мира, стереотипы, многолетние наблюдения, знания в той или иной области и народный опыт.

Профессиональная коммуникативная компетентность педагога складывается из научной картины мира, знаний в области общения и предметных знаний; опирается на глубокие познания в следующих областях:

- делового общения (как установить контакт, как вести переговоры);
- закономерности восприятия и познания людьми друг друга на основе внешности, поведенческой симптоматики, визуальной диагностики;
- психического воздействия.

В целом коммуникативная компетентность определяется такими факторами как: индивидуальными особенностями; психическим состоянием; эффективностью социализации; влиянием культурных различий; психологической подготовкой.

Профессиональная коммуникативная компетентность сегодня педагога имеет ряд особенностей и связано это в первую очередь с появлением коммуникативных технологий.

Технологии вообще, и коммуникационные технологии в том числе, являются «продолжением» и «расширением» человеческих органов и психики. И если за отправную точку взять положение Н. Лумана, что культура развивается благодаря изменениям в технике коммуникации в новых условиях или идею М. Маклюэна, что технологии коммуникации выступают в истории в качестве решающего фактора формирования социальных систем, то кардинальные изменения в педагогическом обществе лучше всего проследить в изменении культуры общения. Мир электронного общения, как специфический объект специального научного исследования, имеет недолгую и одновременно яркую историю.

В качестве представителей данного направления можно назвать имена Н.Лумана, М. Кастельса, М. Маклюэна, Дж. Семпси, А. Турена, Ю.Хабермаса, У. Эко и многих других современных исследователей. Обобщая и интерпретируя результаты известных исследований, можно выделить несколько характерных особенностей в общении педагогов на сегодняшний день, возникающих в результате «виртуального» типа общения человека непосредственно с компьютером, который А.В. Соколов определяет как главное отличие электронной коммуникации от устной или документальной.

В таком общении главными становятся следующие особенности коммуникативной деятельности: креативность, мозаичность, глобальность. Исследователи отмечают что «я» уже не выступает как смыслорегулирующая структура, так как социально значимой является лишь инсценировка собственной индивидуальности через различные самопрезентации.

Виртуальное общение – классический пример проявления такого процесса. Результат виртуального общения неизбежно вытекает в реальную жизнь и общение в виде креативности.

Развитие информационных технологий характеризуется в первую очередь очень быстрыми темпами, что требует от преподавателя постоянного переключения на различные банки данных. В результате этого обновляемые знания не выстраиваются в иерархическую форму, а конфигурируются в горизонте множественного (мозаичности).

Основной чертой в общении преподавателя является глобальность.

Расширение пространства, в котором происходят различные виды педагогического общения, устанавливает множество взаимосвязей между различными каналами информации.

Результатом данной особенности является постоянное развитие как самого преподавателя (при условии осознания глобальности), так и образовательной среды в целом.

Педагог как субъект коммуникативной профессиональной деятельности реализует высокий уровень коммуникативной культуры в условиях глобального изменения информационного пространства и совершенствования образовательных технологий, достаточный для эффективного взаимодействия с субъектами педагогического процесса и получения высоких результатов.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акаева, Е.Л. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода /Е.Л. Акаева //Педдиагностика.- 2006.- №3.- С.13-18.
- Алиев, С.Н. Спецсеминар – важное средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей/С.Н. Алиев //Иностраный язык в шкоел.- 2008.- №2.- С.59-65.
- Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Дисс. .док. пед. наук. – Спб., 2003. - 446 с.
- Андреева, И. Эмоциональная компетентность в работе учителя/И. Андреева //Педагогическая техника. - 2006.- №2. - С.74-86.
- Антипова, В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова //Педагогика. - 2006.- №8.- С.57-62.
- Анурова И.В. Место и роль аутентичности в социокультурном подходе к обучению иностранным языкам. // Материалы междисциплинарной научной конференции аспирантов и соискателей АПК И ПРО.- М., 1999.- С.75-77.
- Анурова И.В. Формирование функциональной социокультурной грамотности на среднем этапе обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка (на материале испанского языка). Дисс. .канд. пед. наук. – М., 2001. - 270 с.
- Балашова, В.Ф., Компетенции специалиста по адаптивной физической культуре и их ориентация на виды профессиональной деятельности/ В.Ф. Балашова, Н.Н Чесноков //Педагогическое образование и наука.- 2008.- №6.- С.38-40.
- Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу/ Р.М. Баскаев//Инновации в образовании.- 2007.- №1.- С.10-15.
- Беспалова, В.Г., «Педагогический звездопад». Программа повышения психологической компетентности педагогов/ В.Г. Беспалова, И.В. Мотина, Е.В. Овчинникова // Вестник практической психологии образования.- 2007.- №4.- С.110-117.
- Билингвальное образование: основные стратегические задачи. - Страсбург, 2001. - 46 с.
- Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
- Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. Иностраный язык в системе школьного филологического образования. // Иностранные языки в школе, 2009. № 1. - С. 4-8.
- Богатикова Л.И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции //Иностр. яз. в школе, 2007. №3. - С. 34-38.
- Блинов, Л.В. Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия/ Л.В. Блинов, В.Л. Недорезова // Педагогическое образование и наука.- 2008.- №1.-С.52-56.
- Васильева, Е. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции/ Е. Васильева, А. Малыгина //Alma mater.- 2007.- №7.- С.18-22.
- Верещагина, Н.О. Формирование профессиональной компетентности специалистов в области естественнонаучного образования в Герценовском университете/ Н.О. Верещагина, Т.В. Вилейто //География и экология в школе XXI века.- 2007.- №4.- С.73-78.
- Вертохвостова, Г. Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов/ Г. Вертохвостова //Народное образование.- 2007.- С.121-126.
- Винокурова, Н.Ф., Общекультурная компетентность в географическом образовании: теоретико-методологические аспекты и практика реализации/ Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова //География и экология в школе XXI века.- 2008.- №3.- С.47-52.
- Володина, Ю.А. Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю.А. Володина // Психологическая наука и образование.- 2008.- №2.- С.80-86.
- Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации. - М.: РУДН, 2008. - 175 с.
- Гаибова, В.Е. К определению общих учебных компетентностей старшеклассников/ В.Е. Гаибова, А.П. Чернявская // Инновации в образовании.- 2006.- №5.- С.28-39.
- Гайнутдинов, Х.Ш. Профессиональная компетентность организации / Х.Ш. Гайнутдинов // Педагогическое образование и наука.- 2008.- №6.- С.26-29.
- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособ. для учителя. –М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

- Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - 5-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 336 с.
- Гатауллина Р.Ф. Компетентностный подход к профессиональной подготовке гувернеров как специалистов по домашнему воспитанию/ Р.Ф. Гатауллина //Педагогическое образование и наука.- 2008.- №6.- С.21-24.
- Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
- Генике, Е.А. Профессиональная компетентность педагога/ Е.А. Генике. - М.: 2008.-176 с.
- Гериш, Т.В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования/ Т.В. Гериш, П.И. Самойленко // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2006.- №2.- С.11-15.
- Голуб, Г.Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры / Г.Б Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман //Вопросы образования.- 2008.- №2.- С.161-185.
- Грачев, А.А. Профессиональная компетентность практического психолога в сфере образования: организационный подход/ А.А. Грачев //Вестник практической психологии образования.- 2007.- №2.-С.42-50.
- Гузеев, В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагогов/ В. Гузеев //Директор школы.- 2006.- №8.- С.27-31.
- Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М, 2003. - 288 с.
- Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М.: Эксмо, 2009. 640 с.
- Дахин, А.Н. Моделирование образовательной компетентности/ А.Н. Дахин //Вестник педагогических инноваций.- 2007.- №1.- С.84-100.
- Дахин, А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре/ А.Н. Дахин //Школьные технологии.- 2006.- №5.- С.35-44.
- Декларация принципов терпимости ЮНЕСКО. Мир дому твоему. - Моск. бюро ЮНЕСКО. Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО, 2000. - С. 3
- Дьячкова, Л.Г. Вуз и работодатель: практика компетентностного подхода становлению молодого специалиста/ Л.Г. Дьячкова //Стандарты и мониторинг в образовании.- 2006.- №5.- С.46-50.
- Европейский языковой портфель. Предложения по разработке. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию «Изучение языков для общеевропейского гражданства». Науч. ред. русского изд. В.В. Сафонова. - М.: «Еврошкола», 1998. - 155 с.
- Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.- 352 с.
- Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. М.: 1991. - С. 226 - 237.
- Занина, Л.В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Захлебный, А.Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская //Стандарты и мониторинг в образовании.- 2008.- №7.-С.11-15.
- Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
- Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.– 221 с.
- Иванов, Д.И. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании/ Д.И. Иванов // Воспитание. Образование. Педагогика.- 2007.- №6(12).- 32с.
- Иванов, Д.И. Компетенции учителя/ Д.И. Иванов // Воспитание. Образование. Педагогика: Биб-ка «Первого сентября». - 2008.- №16.- 32 с.
- Иванов, Д.И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании/ Д.И. Иванов //Завуч.-2008.- №1.- С.4-24.
- Иванов, Д.И. Как можно оценивать компетентности?/ Д.И. Иванов // Биб-ка ж. «Директор школы».- 2007.- №6.- С.80-85.
- Иванов, Д.И. Профессиональная компетентность учителя/ Д.И. Иванов //Биб-ка ж. «Директор школы».- 2007.- №6.- С.54-57.
- Иванов, Д.И. Способы и процедуры оценки уровня достижений ключевых компетенций в учебном процессе/ Д.И. Иванов //Школьные технологии.- 2008.- №1.- С.149-158.

Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя/ Т.Е. Исаева // Педагогика.- 2006.- №9.- С.55-60.

Исенко И.А. Методика формирования социолингвистической компетенции в устноиноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов: Автореферат диссертации. - М.: 2007. - 24 с.

Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностр. яз. (английский язык в неязыковом вузе). Дисс.канд. пед. наук. М.: 1998.- 189 с.

Карева Л.И. Использование стратегической компетенции в процессе обучения усному общению в контексте диалога культур: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М. 2000. - 26 с.

Киреева, М.В. Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников/ М.В. Киреева, Е.В. Ладинская // Методист.- 2006.- №6.- С.54-58.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. - М.: Рус. яз., 1992. - 254 с.

Климентьева, М.Ф. Реализация методологической компетентности при работе с одаренными детьми в Томском гуманитарном лицее/ М.Ф. Климентьева //Одаренный ребенок.- 2008.- №1.- С.47-57.

Козаренко О.М. О новых тенденциях в развитии школ с углубленным изучением французского языка. Иностранные языки в школе, 2000. №7. - С. 106 -111.

Козырева, О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога/ О.А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование.-2008.-№4.-С.24-25.

Козырева, О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя/ О.А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование.- 2008.- №1.- С.12-14.

Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. - М.: ПЭРСЭ, 2002.- 416 с.

Кузьмина, Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г.Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / Отв. ред. А.А. Кретов. 2001. - №2. - С. 86-93.

Краевский, В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования/ В. Краевский //Соискатель-педагог.-2008.- №1.- С.31-35.

Кудря, Л. Ноосферные компетенции и учительская компетентность в современной школе/ Л. Кудря, Л. Уварова //Народное образование.- 2007.- №9.- С.44-46.

Лаптева, И.Д. К вопросу о педагогической компетентности / И.Д. Лаптева //Педагогическое образование и наука. - 2007. - №4.- С.35-38.

Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. - 2014. - №20. - С. 725-727. - URL <https://moluch.ru/archive/79/13974/> (дата обращения: 23.01.2018).

Лебедев, В.В. Структурирование компетенций - перспективное направление в решении проблем образования/ В.В. Лебедев //Школьные технологии.- 2007.- №2.- С.97-103.

Лернер, П.С. Инструменты поддержки и развития компетентностного подхода в образовании старших школьников/ П.С. Лернер //PR в образовании.- 2007.- №4.- С.42-50.

Лившиц, В.Б. Повышение профессиональной компетентности педагогических работников/ В.Б. Лившиц //Справочник руководителя образовательного учреждения.- 2007.- №12.- С.16-23.

Литвиненко, М.В. Подходы диагностирования сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста/ М.В. Литвиненко //Стандарты и мониторинг в образовании.- 2008.- №2.- С.38-40.

Лукьянова М.И. Локальная профессиональная среда как фактор развития компетентности педагогов/ М.И. Лукьянова //Управление ДОУ.- 2007.- №2.- С.8-13.

Лукьянова, М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия/ М.И. Лукьянова //Управление ДОУ.- 2007.- №1.- С.15-21.

Лукьянова, М.И. Концептуальные подходы к организации научно-методической работы по развитию компетентности учителя в реализации личноно ориентированного подхода/ М.И. Лукьянова //Методист.- 2007.- №8.- С.9-17.

Лызлова, Л., «Трудные» подростки и профессиональная компетентность учителя/ Л. Лызлова, О. Белкина //Директор школы.- 2006.- №9.- С.59-61.

- Любимов, Л.Л. Компетентностный подход и качество общего образования/ Л.Л. Любимов //Экономика в школе.- 2008.- №1/2.- С.4-11.
- Любченко, А.С. Нестандартные уроки английского языка в школе. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2007. – 301 с.
- Мазо, М. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мазо М.В.. – Саратов, 2000. – 198 с.
- Матушкин, Н. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста/ Н. Матушкин, И. Столбова, Т. Ульрих //Alma mater.-2007.-№5.-С.3-7.
- Мачехина, О.Н. Ролево-игровое проектирование в свете компетентностного подхода в образовании / О.Н. Мачехина //Преподавание истории в школе.-2007.-№5.-С.13-16.
- Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность/ В.А. Метаева//Педагогика.-2006.-№3.-С.57-61.
- Мекеко Н.М. Теория и практика заочного обучения иностранному языку (на основе компьютерных технологий). Дисс.док. пед. наук. - М., 2009 - 416 с.
- Методика преподавания иностранных языков: общий курс: Учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шапов. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ Восток - Запад, 2008. - 253 с.
- Милосердова, Е. В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // ИЯ в школе. – 2004. – № 3. – С. 80-84.
- Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. - Иностранные языки в школе №5. - 2000. – С 23-25.
- Мильруд, Р.П. Введение в лингвистику.- М.: Дрофа, 2005.- 138 с.
- Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. - М.: Ступени – Инфра – М., 2002. - 446 с.
- Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, 2003. - № 6. - С. 39.
- Михеева, Н.Ф. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в вузе на современном этапе // Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам: Сборник статей. М.: МГЛУ (совместно с РАН), 2000. - С.77 - 83.
- Михеева, Н.Ф. Новые концептуальные подходы к обучению иностранным языкам // Традиционные и новые концепции, методы и приемы обучения иностранным языкам: Тезисы докладов международной конференции. - М.: МГИМО, 2000. - С. 75 - 76.
- Муравьева, Л.А. Сущность понятия профессиональная компетентность педагога–организатора детского движения / Л.А. Муравьева //Педагогическое образование и наука.- 2008.-№6.-С.17-20.
- Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения/ В.А. Мясников, Н.Н. Найденова //Педдиагностика.-2007.-№2.-С.42-49.
- Невирко, Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / Л. И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 51–58.
- Нефедова, Л. Компетентность и образ учителя современной гимназии/ Л. Нефедова // Народное образование.- 2006.-№7.-С.215-219.
- Нефедова, Л.А., Развитие ключевых компетенций в проектном обучении/ Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова // Школьные технологии.- 2006.- №4.- С.61-68.
- Новикова М.Л. Остранение как основа образной языковой семантики и структуры художественного текста: на материале произведений русских писателей. Дисс.док. фил. наук. - М., 2006. - 385 с.
- Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. - М.: АСТ, 2006. - 380 с.
- Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе, 2000.- №1. - С. 11-16.
- Нугуманова, Л.Н. Компетентностный подход в профильном обучении/ Л.Н. Нугуманова// Педагогическое образование и наука.- 2008.- №6.- С.9-15.
- Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для 21 века, представленный ЮНЕСКО. - Париж, 1997. – 52 с.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. - М.: МГЛУ, 2005. - 247 с.

Окушова, Г.А. Технологическая компетентность современного учителя сельской школы/ Г.А. Окушова //Директор сельской школы.- 2007.- №3.- С.19-24.

Осипова, Л.А. Драматизация как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей/ Л.А. Осипова //Научное обозрение.- 2006.- №1.- С.177-179.

Осмоловская, И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования/ И. Осмоловская //Директор школы.- 2006.- №8.- С.64-69.

Парфенова, С.О. Письменная коммуникация: Учебно-методическое пособие. - СПб., 2003. - 91 с.

Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. - Материалы к докладу. - 2001. - 38 с.

Пассов Е.И. Программа - концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000: - 173 с.

Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя (На примере деятельности учителя иностранного языка)//. Е.И.Пассов, В.П.Кузовлев, Н.Е.Кузовлева, В.Б.Царькова - М., 2001. - 240 с.

Полякова, А.А. Развитие аксеологического потенциала личности в контексте диалога культур. - Спб., изд-во РУПУ им. А.И. Герцена, 2001.- 211 с.

Пеняева, С.А. Рефлексивные составляющие компетентности и особенности их формирования у студентов в процессе обучения/ С.А. Пеняева //Стандарты и мониторинг в образовании.- 2008.- №1.-С.11-14.

Поздняков, А. Формирование компетентности будущих педагогов и руководителей образования/ А. Поздняков //Народное образование.- 2008.- №1.- С.С.141-145.

Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. - М.: Просвещение, 2009. - 144 с.

Проблемы философии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: Межвузовский сборник научно-методических статей /Псков, гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова. - Псков: ПГПИ, 2001.-189 с.

Починок, Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. - 2007. - № 7. - С. 37–40.

Пустовалова О.С. Методика культуроведческого обогащения иноязычной практики школьников 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Автореф. дис. канд. пед. наук.-М., 2001.-21 с.

Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991.- 287 с.

Руженцева, Т.С. Применение новых технологий в обучении английскому языку студентов информационно-технологических специальностей. Дисс.канд. пед. наук. - М., 2005. - 210 с.

Редихин, В.И. Компетенции в коммуникации/ В.И. Редихин //Школьные технологии.- 2007. - №5.- С.11-20.

Сакович, Л.П. Профессиональная компетентность учителя естествознания/ Л.П. Сакович // Дополнительное образование и воспитание.- 2007.- №5.- С.3-8.

Скибицкий, Э.Г. Формирование компетентности начинающего исследователя/ Э.Г. Скибицкий, И.Ю. Скибицкая //Инновации в образовании.- 2007.- №9.- С.80-90.

Слуцкий, В. Слагаемые управленческой компетентности директора школы/ В. Слуцкий //Воспитание школьников.- 2007.- №2.- С.23-27.

Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001, - №3. - С. 17-24.

Синица, Ю.А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования // Иностранный язык в школе. 2002. - № 6. - С. 8 - 14.

Скурат, Г.Г. Подростки. Как помочь им стать настоящими людьми. - Спб.: Речь, 2008. - 122 с.

Смирнова, О.А. Европейский мультилингвизм // Иностранные языки в школе. 2007. - №3. - С. 94-100.

Современные языки: изучение, преподавание, оценка // Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Проект 2. Страсбург, 1996. - 145 с.

Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. - М.: Просвещение, 2003. - 239 с.

Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. М.: АСТ: Астрель, 2008. - 192 с.

Соловцова Э.И. Понятие функциональной социокультурной грамотности в курсе обучения иностранным языкам. //Иностранные языки в школе, 2007. - №2.- С. 17-22.

Соловцова Э.И. Современные педагогические тенденции в обучении иностранным языкам // Культура ненасилия Будущее человечества, 1999. - С. 166 -170.

Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики. М.: Издательство «Логос», 1998.- 296 с.

- Сысоев, П.В. Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – №2. – С. 2–10.
- Соломенникова, О.А. Профессиональная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения/ О.А. Соломенникова // Педагогическое образование и наука. - 2007. - №3. - С.4-5.
- Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. - М.: Слово, 2000. - 624 с.
- Томахин, Г.Д. Лингвострановедческий словарь. США. - М.: Дрофа, 2002. - 576 с.
- Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. - СПб.: КАРО, 2007. - 288 с.
- Тубельский, А.Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования/ А.Н. Тубельский // Современный урок. - 2007. - №9-10. - С.80-88.
- Фирсова, Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке: Учеб. пособие - М.: Изд-во РУДН, 2000. - 128 с.
- Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М.: Высшая школа, 1987. - 20 с.
- Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: языковой вуз: Дисс.канд. пед. наук. - М., 1994. - 475 с.
- Фишман, И.С. Подходы к оценке уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся/ И.С. Фишман // Методист. - 2007. - №3. - С.2-5; №4. - С.11-16.
- Чуб, Е.В. Интенсификация обучения как фактор подготовки компетентного специалиста/ Е.В. Чуб // Инновации в образовании. - 2008. - №7. - С.96-103.
- Чуб, Е.В. Компетентностный подход в образовании/ Е.В. Чуб // Инновации в образовании. - 2008. - №3. - С.21.
- Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> . - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос".
- Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. - М.: Академия, 2002. - 160 с.
- Щершавова, Е.Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения английскому языку. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. - С. 253-267.
- Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. - М.: Филоматис, 2007. - 480 с.
- Шайденко, Н.А. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического образования/ Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев // Педагогическое образование и наука. - 2008. - №6. - С.4-8.
- Шалашова, М. Применение квалификационных тестов для оценки профессиональной компетентности выпускника вуза/ М. Шалашова // Педагогические измерения. - 2007. - №4. - С.3-12.
- Юрковец, О.А. Формирование профессиональных компетенций на основе применения технологии модульно-компетентностного обучения в СПО/ О.А. Юрковец // Педагогическое образование и наука. - 2008. - №6. - С.24-26.
- Cestero Mancera A.M. Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Arco Libros, S.L., 1999. - 75 p.
- Cots, J. M. Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. Signos, 11.- 1994. - p. 46-51.
- Christ, J. Европейский языковой портфель. / J.Christ, F.Debyser, A.Dobson, R.Scharer. - Предложения по разработке, 1998. - Council of Europe. -«Еврошкола» (перевод на рус. яз.) 1998. - 155 с.
- Dictionary of Contemporary English. - Longman, 2000. - 1668 p.
- Grabe, W. Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. Longman, 1996.
- Haimes S. Projects for the Classroom. Resource Material for Teachers. - Nelson, 1995. - 52 p.
- Harmer J. The practice of English Language Teaching. England: Longman, 2001. - 371 p.
- Hubbard, P. Training Course For TOEFL. Oxford University Press, 1991. - 337 p.
- Kramer, J. Teaching the Cultural, Historical and Intercultural to Advanced Language Learning Journal. - 1990. Sept. Iss. - Pp. 58 - 61.
- Neuner, G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Training. - Strasbourg: Council of Europe, 1994. - 88 p.
- Neuner, G. Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache In: Zielsprache Deutsch. - H. 1. - S. 6. - 27.
- Russia and the West: the Dialogue of Cultures. - Moscow: Moscow State University, 1995. - 196 p.

СОДЕРЖАНИЕ

№	НАЗВАНИЕ ГЛАВ	Ст.
1.	ПРЕДИСЛОВИЕ	3
2.	ГЛАВА I Роль иностранного языка и иноязычной культуры в современной системе обучения	4
3.	ГЛАВА II История педагогики в сфере обучения иностранному языку	46
4.	ГЛАВА III Компетенция и компетентность в сфере иностранных языков	65
5.	ГЛАВА IV Инновационные теории и методики обучения иностранным языкам	116
6.	ГЛАВА V Стандарт и практическое обучение иностранным языкам	166
7.	ГЛАВА VI Академические требования к обучению иностранным языкам	214
8.	ГЛАВА VII Основные закономерности обучения иностранным языкам	236
9.	ГЛАВА VIII Педагогическая компетентность в сфере иностранных языков	275
10.	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	291
11.	СОДЕРЖАНИЕ	297