

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Э.И. Назмиева

**Иноязычная подготовка студентов неязыковых
специальностей в контексте европеизации образования**

Учебно-методическое пособие

Казань
Издательство «Данис»
ИПП ПО РАО
2013

ББК 74.58
УДК 378
Н 19

Н 19 Назмиева Э.И. Иноязычная подготовка студентов неязыковых специальностей в контексте европеизации образования: учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2013. – 52 с.
ISBN 978-5-89917-158-1

Научный редактор: доктор педагогических наук, профессор
Трегубова Т.М.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор **Белякин А.М.**
кандидат педагогических наук, доцент **Беляева Е.Н.**

Учебно-методическое пособие раскрывает современные требования к содержанию иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей в контексте единого европейского образовательного пространства, что представляет ценность для отечественной системы высшего образования, развития и формирования ключевых компетенций будущих специалистов. В нем представлены зарубежный и отечественный опыт организации иноязычной подготовки, выявлены основные характеристики европеизации образования и адаптационный образовательный потенциал зарубежного опыта иноязычной подготовки студентов для конструктивного его использования в отечественной системе высшего профессионального образования.

В пособии детально представлены технологии и методы иноязычной подготовки, являющиеся популярными в странах с развитыми социально-экономическими системами, описаны возможности их применения в практике иноязычной подготовки студентов, а также предложены принципы адаптации и условия их использования в вузах в контексте европеизации образования.

Материал предназначен для преподавателей системы высшего профессионального образования, студентов, научных работников и исследователей, а также для тех, кто занимается исследованиями в области высшего профессионального образования.

© Назмиева Э.И., 2013
© ИПП ПО РАО, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Общая характеристика европеизации образования	5
Современные требования к иноязычной подготовке студентов в контексте единого образовательного пространства.....	12
Зарубежный опыт организации иноязычной подготовки студентов	22
Применение технологий иноязычной подготовки студентов вузов в контексте европеизации образования.....	30
Методические рекомендации.....	37
Вопросы и задания для самоконтроля.....	42
Примерные задания для реализации технологий «Обучение в сотрудничестве», «Метод проектов», «Веб-квест» или «Сабдъект Сэмпл» для юридических специальностей при работе над англоязычным художественным фильмом («Убить пересмешника» – «To kill a mocking bird»)	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	46
Библиография.....	48

ВВЕДЕНИЕ

Вхождение России в Болонский процесс требует внесения определённых изменений в содержание и организацию образовательного процесса в системе профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных специалистов. Европеизация высшего образования ставит задачу обеспечения конкурентоспособности европейской системы образования, а для обеспечения конкурентоспособности российского образования на европейском рынке труда необходимо научиться говорить на одном профессиональном языке со своими коллегами за рубежом.

При условии успешного решения задач интернационализации российской и общеевропейской систем образования, «европеизация» целей и содержания профессионального образования будет способствовать развитию межнационального диалога в рамках европейской цивилизации.

Расширение экономических, политических и культурных связей России с зарубежными странами актуализировало потребность в качественном преподавании иностранных языков в высшей школе, в необходимости создания условий для академической и профессиональной мобильности преподавателей и студентов.

Россия входит в сферу международного рынка образовательных услуг, что определяет её как часть мирового образовательного сообщества. Этот факт не может не сказываться на содержании, подходах и технологиях в обучении. Среди многочисленных аспектов в содержании образования России на сегодняшний день иноязычная подготовка студентов вузов начинает сосредотачивать на себе особое внимание, становясь основополагающим фактором вхождения Российской системы образования на международный рынок труда.

Сегодня актуализируется проблема усиления профессиональной и культурологической составляющих содержания языковой подготовки, что предполагает специальную разработку системы педагогических средств и мероприятий, ориентированных на последовательное включение студентов в языковую среду с использованием как общекультурной, так и профессиональной лексики.

Будущим юристам, экономистам или менеджерам необходимо знать, владеть и уметь применять профессиональную лексику в области своей специальности не только на русском языке, но и на иностранном языке, чтобы свободно ориентироваться в нюансах международного права, мировой экономики или международной торговли, перенимать опыт своих зарубежных коллег, взаимодействовать с ними.

Возникает необходимость в использовании зарубежных технологий обучения иностранным языкам, существующих в мировых образовательных системах. Иностранный язык становится инструментом общения в едином информационном пространстве. Качественная профессиональная иноязычная подготовка будущего специалиста является фактором повышения его конкурентоспособности.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЕВРОПЕИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В мировом сообществе активными темпами идёт процесс цивилизационной модернизации, который заставляет глубже присмотреться к преобразованиям в национальных системах образования, чтобы не только понять, но и объяснить объективную закономерность интеграции в единое образовательное пространство всего мира. В конце XX века кризис образования не только в странах СНГ, но и во всем мире, был признан свершившимся фактом. Будущее Европейского образования зависит от способности организовать разнообразие в части языков и национальных систем так эффективно, чтобы получить положительные результаты, а не трудности, гибкость, а не непрозрачность. Задача российской системы высшего образования – не остаться в стороне от этих веяний времени, сделать их частью своей жизни.

Формирование единого европейского образовательного пространства зафиксировала Болонская декларация, подписанная в 1999 году 29 государствами на уровне министров образования (на сегодняшний день процесс включает в себя 47 стран-участниц из 49 стран). Это событие положило начало Болонскому процессу как основному пути европейской модернизации образовательных систем. В основу декларации легла программа, подготовленная правительствами Великобритании, Германии, Италии и Франции. С подписанием этой декларации началась эпоха глубоких и масштабных преобразований национальных систем образования в Европе, имеющих целью их интеграцию в единую Европейскую образовательную систему. Основной целью реформ в 47 странах является приближение образования к рынку труда и подготовка человека, который будет жить в единой Европе.

Главной целью Болонского процесса является консолидация усилий научной и просвещенской общественности и правительств европейских стран для существенного повышения конкурентоспособности европейской системы науки и высшего образования в мировом измерении, а также для повышения роли этой системы в общественных преобразованиях. Сегодня меняется сама система предложения и система взаимоотношений в образовании. Для того чтобы практикующему профессору найти свое место в интеллектуальном пространстве, необходимо постоянно работать над тем, чтобы все студенты с интересом слушали его курс, который был бы не только интересен, но и продуктивен.

Правительства ЕС пришли к пониманию, что без координированного взаимодействия систем образования, бизнеса и самих граждан, они не в состоянии обеспечить финансирование всех видов образования и подготовку кадров. Спрос на высококвалифицированную рабочую силу в ЕС существенно опережает темпы роста ее подготовки. Занятость и уровень оплаты труда напрямую зависят от уровня образования и профессиональной подготовки работников. Болонский саммит поставил задачу изыскать дополнительные возможности для обеспечения существенного прироста инвестиций в развитие человеческого капитала, образования и исследований.

Неотъемлемой частью общей стратегии развития Европейского Союза является высококачественное профессиональное образование и обучение, поскольку оно способствует консолидации общества, усилению социальной

активности граждан, их мобильности, расширению возможностей трудоустройства и повышению конкурентоспособности.

Формирование и развитие европейского образовательного пространства стало предметом целого ряда европейских международных программ. Так, в 1986 году, решением Европейского Совета и Парламента была запущена программа ERASMUS. «Леонардо да Винчи» – программа Европейского экономического сообщества. В 2000 году решением Европейского Совета и Парламента одобрена программа «Сократес». Она, в свою очередь, включает восемь подпрограмм: «Комениус» – школьное партнёрство; «Эрасмус» – высшее образование; «Грунтивг» – образование для взрослых; «Лингва» – преподавание иностранных языков; «Минерва» – открытое и дистанционное образование, информационные компьютерные технологии в образовании; «Наблюдение и инновации» – анализ образовательных процессов и внедрение инноваций; «Совместные действия» – кооперация с другими программами Европейского экономического сообщества. Европейским Советом и Парламентом принято решение о создании программы «Эрасмус-Мундус» в 2003 году, основными задачами которой являются расширение межкультурной коммуникации через сотрудничество с третьими странами и повышение качества европейского высшего образования.

Отличительная особенность международных проектов в том, что они нацелены на активное взаимное сотрудничество, результатом которого становится новое качество образования. Участие в международных исследованиях, организация международных проектов – это новые направления исследовательской и педагогической деятельности в отечественном образовании, которые создают необходимую основу для интеграции России в международный образовательный процесс.

Языковые, экономические, социальные и психологические барьеры, разделявшие Европу еще полстолетия назад, ныне считаются вполне преодолимыми. Архитекторами интеграционных преобразований стали не только политики, но и интеллектуальная элита. Сегодня перед профессорско-преподавательским составом стоят первостепенные задачи в реформировании учебных программ, методов обучения, в формировании единого рынка специалистов, способных работать в любой стране Европейского Союза. В настоящее время основным объектом аттестации и аккредитации являются не образовательные учреждения, а образовательные программы (согласно европейской практике).

В Болонской декларации появилось упоминание о совместных образовательных программах как важном средстве достижения гармонизации общеевропейского образовательного пространства. Естественным образом, способствуя мобильности студентов и преподавателей, совместные программы (СП) вносят европейское измерение в образовательный процесс, прививают навыки работы в транснациональных компаниях и мультикультурных средах. СП дают возможность студенту получить те знания и навыки, которые он не получил бы в своем вузе (например, в силу отсутствия современного оборудования, непредставленности в учебном плане соответствующих курсов и т.п.). Вуз не может решить самостоятельно задачу, осознанную как необходимую профессиональным сообществом или социумом в целом.

Болонский процесс повлиял и на возникновение понятийных определений, в частности, такого понятия, как «*Европеизация образования*». Присоединение нашей страны к Болонской декларации однозначно наметило вектор сотрудничества России в международном образовательном пространстве – европеизацию. В условиях европеизации высшего образования страна может учитывать объективные требования развивающегося социума, при этом следуя по своему пути в реализации этих требований.

Ожидаемый результат Болонского процесса заключается в создании единого образовательного Европейского пространства высшего образования. *Европеизация университетов* – есть результат создания Европейского пространства высшего образования. Сегодня необходимо создать условия, при которых члены академических сообществ могут не только путешествовать по Европе как граждане единого научного пространства, но и осваивать знания и квалификации, которые адекватно оцениваются и признаются.

Европеизация (в том числе глобализация) *научно-образовательной сферы* – один из основных вызовов, брошенных отечественной системе высшего образования. Европеизация научно-образовательной сферы подразумевает гармонизацию целей, задач обучения, взаимовыгодное сближение образовательных программ и планов, синхронизацию форм, технологий и методов обучения с использованием нелинейного (асинхронного) построения рабочих учебных планов.

Процессы глобализации и интеграции, прежде всего, подтверждаются образовательной политикой европейских государств. Интеграционные процессы, происходившие в Европе, затронули все сферы жизнедеятельности европейцев, и, соответственно, образование. Европейские страны сегодня интенсивно создают общее образовательное университетское пространство. Так, процесс модернизации образования в Европе связывают с понятием «европеизация образования», которое стало широко использоваться после подписания Маастрихтского соглашения в 1993 году, когда Европейский Союз получил официальные полномочия в сфере высшего образования в Европе. Формирование европейского образовательного пространства и сегодня является предметом дискуссий в среде специалистов, политиков, граждан.

Основанием для происхождения термина «европеизация образования» явилось понятие «европейская модернизация образования». Vogel T. рассматривает соотношение понятия «европеизации образования» с глобализацией и интернационализацией образования. Существует концептуальное понимание европеизации, выраженное Х. Келлен. С точки зрения Хилари Келен, «если интернационализация концептуально неотделима от исторического национального государства, то европеизация высшего образования в регионе, основанная на идее европейского самосознания (как индивидуума и как гражданина), которая добавляется к амбициям национальных государств, но не заменяет их, не может быть частным случаем интернационализации. Она также не может быть и частным случаем проявления глобализации, если эта последняя берет на себя функцию подчинения местных особенностей непреодолимой силе мирового рынка или идеологии». Исходя из данного понимания, Аветисян П.С. дает следующее трактование европеизации: «Под *европеизацией образования* следует понимать

осуществление интеграции национальных систем образования в единое европейское образовательное пространство, основанное на такой саморефлексии национальных систем образования, которая, базируясь на национальной идентичности и своеобразии, включает в качестве компонента европейское самосознание».

Согласно Солдаткину В.И., *европеизация*, как процесс социокультурной образовательной модернизации, это источник идей, смыслов, замыслов, начинаний, проектов для национальных образовательных систем, в том числе для образовательной системы России. И мы согласны с его определением понятия «европеизация»: *это интернационализация в пределах геополитической территории Европы, усиленная специфическими ее интересами.*

Европеизация высшего образования – это важное направление политики западноевропейских стран в области обновления содержания иноязычной подготовки в едином образовательном пространстве. Преподавание иностранных языков сегодня наряду с динамичной диверсификацией характеризует и проблема соответствия содержания учебного предмета условиям обучения. В условиях гуманитарной или технической направленности предметная сторона содержания обучения должна отражать профессиональную сферу общения наряду с темами общей познавательной направленности.

По мнению В.В. Сафоновой, «европеизация» целей и содержания образовательных систем подразумевает: ознакомление с социокультурным портретом Европы; установку на подготовку молодёжи к жизни в многоязычной Европе с богатым культурным наследием; междисциплинарную интеграцию в формировании понятий о «европейской идентичности»; соединение историко-культурной тематики с кросс-культурными акцентами в раскрытии взаимосвязи общепланетарного, общеевропейского и локального элементов в развитии цивилизации; создание дидактических условий для осознания индивидом своей принадлежности к самобытной культуре.

Процесс европеизации образования относится не только к евразийским университетам, но и к самим университетам Европы. Перед ними сейчас также стоит задача интегрирования и при этом они, как и российские вузы, озабочены сохранением своей национальной специфики образования. *Европеизация образования* представляет собой процесс расширения сферы деятельности университетов за пределы своей национальной образовательной системы, развитие международных образовательных и научных связей, когда деятельность вуза приводится в соответствие с международными нормами, что должно способствовать повышению качества образования и благоприятствовать развитию университетской науки. Развитие «образования без границ» в Европе поднимает такие же «безграничные» вопросы, затрагивающие интересы высшей школы. К их числу относится языковое планирование в сфере образования как инструмент и условие доступа к информационному научному обмену и коммуникации знаний.

Образовательные системы Европы характеризуются своим многообразием, в связи с этим европеизацию образования можно соотнести с понятием «ассимиляции образования» – длительным процессом, одним из этапов которого является вычленение «европейских» элементов в национальных учебных планах, программах и методике.

Учебные планы зарубежных вузов расходуют малое количество часов на изучение языков, поскольку, подразумевается, что каждый студент должен не менее одного семестра обучаться в другой стране, что и должно позволить совершенствовать язык. И кредитная система, и европейские студенческие документы нацелены на мобильность студентов. Кроме того, Интернет - университеты могут дополнить физическую мобильность виртуальной. Мобильности студентов может способствовать более целенаправленная подготовка к сдаче языковых тестов типа TOEFL, тестов для поступления в магистратуру, например, по экономике GRE или менеджменту GMAT.

В рамках европеизации образования проводится огромная работа рядом международных правительственных и неправительственных организаций: Консультативным комитетом по профессиональной подготовке; Европейским центром по развитию профессиональной подготовки; Европейским фондом образования; Информационной сетью Eurodice; Европейской ассоциацией университетов (EUA); Международной ассоциацией университетов (IAU); Европейской ассоциацией международного образования (EAIE); Ассоциацией академического сотрудничества (ACA); Европейским студенческим информационным бюро (ESIB). Так, например, Ассоциация академического сотрудничества (ACA) создана в 1993 году и имеет статус международной некоммерческой организации, целью которой является содействие интернационализации в Европе и за ее пределами. В состав ACA входят 20 ведущих национальных агентств из 14 европейских государств: Австрийская служба обменов и Агентство международного сотрудничества в области образования и науки (Австрия); Фламандский совет ректоров и Фламандский межуниверситетский совет (Бельгия); Датский центр международного сотрудничества и мобильности в образовании и обучении «Сириус» (Дания); Центр международной мобильности (Финляндия); Эдю Франс и Французский центр международных обменов (EGIDE) (Франция); Германская служба академических обменов (DAAD) (Германия); Государственный исследовательский фонд (Греция); Общественный фонд «ТЕМПУС» (Трпф) (Венгрия) и т.д. Совокупный бюджет организаций, входящих в ACA, составляет более 1 млрд. евро, что свидетельствует о масштабах ее деятельности. Ассоциация принимает участие в более 700 программах в области международного сотрудничества, академической мобильности, и играет существенную роль в разработке стратегии и политики в сфере образования ЕС.

Академическая мобильность подразумевает 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 к современным условиям проживания в мультикультурном обществе; умение на элементарном уровне устанавливать контакт с носителями языка; способность преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе контакта с чужой культурой и её носителями; умение проявлять толерантность к чужой культуре. Программы мобильности являются важным инструментом формирования европейского образовательного пространства и обеспечения мобильности человеческого капитала.

Анализ отечественных и зарубежных источников позволил нам выделить следующие характерные черты европейского образования: 1) образование, отвечающее стандартам, признанным государствами-членами Европейского Союза; 2) единые критерии оценки уровня знаний студентов с использованием таблицы европейских кредитов; 3) "европейский" учебный план, в котором акцентированы транснациональные и европейские элементы в национальных курсах; 4) сочетание разнообразия, диверсификации и индивидуализации обучения; 5) европейский метод преподавания дисциплин. Направление европейского образования в определенной степени повторяет историю учебного процесса XIX века, одной из главных характеристик которого была индивидуальность.

Из исследований Трегубовой Т.М., Суворовой И.К. и Беляевой С.И. следует, что европеизация не означает унификации образовательного процесса или университетов, она поддерживает диверсификацию образования и направлена на специализацию университетов в разных областях, с учетом реальных потребностей экономики и общества. *Европеизация* – это изменение как результат политической, экономической, юридической и культурной деятельности Европейского Союза, это есть результат взаимодействия норм и институтов стран - участниц Евросоюза.

Европеизацию, как часть глобализации, можно сравнить, на наш взгляд, с некоторыми тенденциями в российском общественном производстве, которое, где бы территориально оно не располагалось, основывается на одинаковых новейших промышленных, информационных и организационных технологиях, и везде качество национальной рабочей силы должно соответствовать международным требованиям.

В России предпринимаются первые шаги в направлении европеизации образования, где одним из условий повышения эффективности европейского образования является мобильность университетских преподавателей и студентов. В будущем курсы европейских дисциплин будут преподаваться межнациональному студенческому сообществу интернациональным преподавательским составом. Интернациональная составляющая во всё большей степени оказывает влияние на содержание образования стран ЕС. Важнейшим требованием является уважение диверсификации, а также региональных и национальных традиций. Для стран бывшего социалистического лагеря академическое сотрудничество выступает как одна из форм «возвращения в Европу», «восстановления культуры демократических традиций».

«Вхождение» в Европу в области образования приведет к естественному международному сближению, будет способствовать обеспечению конвертируемости российских дипломов за рубежом, позволит приобщиться к лучшим научным школам мира. Интеграционный процесс, происходящий в науке и образовании, включает две составляющие: формирование содружества ведущих европейских университетов под эгидой документа, получившего название Великой хартии университетов, и объединение национальных систем образования и науки в европейское пространство с едиными требованиями, критериями и стандартами.

В условиях расширения интеграционных процессов большое внимание уделяется изучению иностранных языков. В первую очередь это касается стран Западной Европы. Государственные границы между ними становятся

прозрачными, но остаются жесткими границы языковые, которые могут стать серьезной помехой укреплению Европейского Союза. *Европеизация ВО в сфере иноязычной подготовки включает:* междисциплинарное ознакомление с социокультурным портретом Европы, междисциплинарное миротворческое и правозащитное образование средствами родного и иностранного языков, изучение образа и стилей жизни европейской и евразийской цивилизации в контексте полилога культур.

По мере укрепления социально-экономического объединения, Западная Европа уже не сможет обходиться без взаимного языкового сближения народов. Сегодня на роль основного языка межгосударственного общения в мире претендует английский язык, но этот факт не везде в Европе принимается однозначно. В ряде стран даже принимались попытки противодействовать расширению сферы использования английского языка.

Согласно данным, предоставленным Европейской комиссией, английский язык – это самый широко-распространённый иностранный язык, изучаемый европейцами, а далее следуют французский, немецкий, и, на третьем месте – испанский. В школах, например, 89 процентов учеников изучают английский, 32-французский, 18-немецкий и 8 процентов – испанский язык. Языковая подготовка рассматривается европейскими педагогами как вклад в воспитание в духе мира и разрешение межкультурных конфликтов.

Универсализация Европейской образовательной системы заставляет нас переосмыслить роль иностранного языка в процессе перехода к новым стратегиям ВО при создании двухуровневой образовательной модели "бакалавр-магистр" и вхождения в Болонский процесс. Обучение иностранному языку облегчается в связи с возникновением новых мотивационных условий, при которых студент видит реальную возможность достижения своих образовательных целей, где язык является самим собой разумеющимся компонентом расширения интеграционного образовательного пространства.

Язык, на котором ведется преподавание, является важным фактором участия будущего специалиста в международном рынке образовательных услуг. Системы ВО с английским языком наиболее привлекательны для иностранных студентов. Учитывая это, ряд европейских стран, таких, как Германия, Финляндия, Швеция, Нидерланды, Дания, стал практиковать учебные программы на английском языке. Согласно плану изучения языков, принятого Европейской Комиссией, предполагается сосредоточение на распространении преимуществ изучения языка в течение жизни на всех граждан, улучшении преподавания языка и создании более дружественной к языкам атмосферы. Данные процессы могут осуществляться лишь при создании условий расширения масштабов и совершенствования способов изучения иностранных языков с учетом контекста современной европеизации, при необходимой интенсификации процессов обучения иностранным языкам, при изучении передового зарубежного опыта посредством академического международного сотрудничества.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Как мы уже отметили, в июне 1999г. 29 европейских стран подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. Ранее, в мае 1998г., была подписана Сорбонская декларация, а в 2001г. состоялись международные встречи руководителей систем образования в Саламанке и в Праге. Таким образом, процесс создания единого образовательного пространства в Европе получил своё начало. Решения, принимаемые руководящими работниками на международном, региональном, национальном и институциональном уровнях, определяются ключевыми словами, характеризующими стратегическое положение высшего образования в обществе и его внутреннюю организацию – соответствие требованиям современности, качество и интернационализация.

Европеизация образования – это важное направление политики западноевропейских стран в области обновления содержания иноязычной подготовки в *едином образовательном пространстве*. Преподавание иностранных языков сегодня наряду с динамичной диверсификацией характеризует и проблема соответствия содержания учебного предмета условиям обучения. В условиях гуманитарной или технической направленности предметная сторона содержания обучения должна отражать *профессиональную сферу общения* наряду с темами общей познавательной направленности.

Стратегическим направлением подготовки конкурентоспособного специалиста становится *повышение качества образования* в контексте требований Болонской декларации. Соответственно, Россия, вступая в Болонский процесс и осуществляя модернизацию профессионального образования, должна руководствоваться общеевропейскими стандартами качества. Сегодня образовательная политика диктует следующие требования к деятельности университетов: модульное построение образовательных программ; проблемно-ориентированное обучение; наличие возможностей для осуществления самоконтроля; более гибкие условия для прохождения курсов обучения (условия для вхождения, прерывания, завершения курса обучения); осуществление сотрудничества и кооперации с социальными институтами и бизнес-организациями; реализация конкретных мер по осуществлению обучения в течение всей жизни для сохранения конкурентоспособности и возможности трудоустройства; эффективность государственной политики в развитии культуры непрерывного обучения.

В связи с данными требованиями нужно отметить, что *модульная организация содержания образования* позволяет устранить противоречие между предметно-дисциплинарным представлением содержания образования в образовательном стандарте и учебном плане, с одной стороны, и необходимостью интеграции знаний, усваиваемых обучающимися в процессе обучения, с другой. При модульном обучении учебный материал представляется законченным блоком, что дает возможность достичь единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели.

Болонские соглашения акцентируют необходимость внедрения личностно-

ориентированной кредитно-модульной технологии обучения в образовательный процесс как необходимое условие повышения качества высшего образования и создания эффективной внутривузовской системы контроля на основе зачетных единиц, позволяющих определять критериальный уровень сформированности базовых компетенций студентов по изучаемой дисциплине с учетом международных образовательных стандартов. Кредитно-модульная технология обучения отвечает современным требованиям, которые обеспечивают сопоставимость национальных документов о высшем образовании в контексте вхождения вузов в единое европейское образовательное пространство, предполагающих академическую мобильность будущих специалистов.

Условием развития единого образовательного пространства и средством интеграции в него российского образования являются *международные исследовательские проекты*. Потребности общества, личности и государства, которые возникают с течением времени в силу изменяющейся социально-экономической и политической ситуации в стране, приводят к непрерывной корректировке содержания учебных дисциплин, выдвижению новых требований к подготовке будущих специалистов, и, соответственно, к иноязычной подготовке в области профессионального образования в частности. Совет Европы уже на протяжении ряда лет осуществляет языковую политику, направленную на *развитие плюролингвизма* в европейских странах. В частности, он организует и финансирует разнообразные проекты в области иностранных языков, помогая странам - участницам в разработке и реформировании своих национальных образовательных программ в области иноязычной подготовки, обмену опытом и технологиями преподавания, разработке современных методик преподавания иностранных языков.

Кабинет министров Совета Европы принял рекомендации странам - участницам, которые касаются современных языков. Правительствам стран - участниц рекомендовано: употребляя все доступные способы обеспечить выполнение приведенных ниже принципов и мероприятий в образовательной и культурной национальной политике. Рекомендации должны выполняться, исходя из национальных и местных особенностей, а также особенностей образовательных систем стран - участниц. Перечисленные в рекомендациях основные мероприятия и принципы направлены на *развитие плюролингвизма* в европейских странах: способствовать всем европейцам в достижении различных уровней общения на нескольких языках и способствовать изучению языков на протяжении всей жизни; поддерживать учебные программы, использующие вариативный подход на всех уровнях; поддерживать использование иностранных языков в преподавании нелингвистических дисциплин (например, истории, географии, математики), создавать благоприятные условия для такого обучения; поддерживать применение коммуникационных и информационных технологий для распространения учебных материалов для всех национальных и региональных европейских языков; поддерживать развитие связей и обменов с учреждениями и отдельными людьми в других странах на всех уровнях образования, для приобретения языковых и культурных привычек на основе аутентичного материала.

В предложениях, которые были названы Комиссией по Культурному Сотрудничеству, приоритетными для вузов являются: профессионально-

ориентированное языковое обучение; образование для взрослых; двуязычное образование; использование информационных и коммуникационных технологий; программа "учить учиться"; автономия в обучении; образовательные связи и обмены; оценка знаний; участие в программе развития языков для международного общения, в той мере, в которой позволяет национальная система образования. Каждый учитель стран - участниц должен иметь возможность проходить тренинги, для которых разработаны эффективные общие программы, с учетом национальной политики и структур образования.

Сегодня в преподавании делается акцент на личностно-ориентированные педагогические технологии, обеспечивающие саморазвитие студентов. В системе непрерывного образования необходима модернизация иноязычной подготовки, которая должна быть направлена на совершенствование учебного процесса и образовательного пространства, как на глобальном, так и на локальном уровнях. *Индивидуализация образовательного пути студента* – одно из наиболее существенных требований Болонского процесса, выступающее в контексте таких глобальных образовательных тенденций, как адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности и ориентация обучения на личность студента, с обеспечением возможностей её самораскрытия. Одна из основных задач системы образования – переориентация на подготовку человека, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения и точно, эффективно, разумно действующего в современном меняющемся мире.

Специфической чертой европейской системы образования является то, что за качество образовательных программ ответственность несет само учебное заведение, а не государство. Основное требование, которое государство и общество предъявляют к учебному заведению системы профессионального образования – открытость и прозрачность деятельности по обеспечению качества предоставляемых образовательных услуг. Стандарты и принципы обеспечения качества европейского образования, разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования, предполагают, что качество должно контролироваться на трех уровнях: институциональном, национальном и общеевропейском.

Тенденция реструктуризации рынка труда, учитывающая процессы европеизации, в которые мы все вовлечены, требует, чтобы студенты учебных заведений высшего профессионального образования получали более прочную языковую подготовку на основе формирования *профессионально-коммуникативной компетентности*. Уровень овладения ключевыми компетенциями выступает одним из основных критериев качества полученного образования и языковой подготовки как неотъемлемой его части. Актуализируется проблема усиления профессиональной и культурологической составляющих содержания языковой подготовки, что предполагает специальную разработку системы педагогических средств и мероприятий, ориентированных на последовательное включение студентов в языковую среду с использованием как общекультурной, так и профессиональной лексики.

Учебно-методическое обеспечение включает разные по направленности и предназначению материалы. Одни из них предназначены для организации

самостоятельной работы студентов, другие – для интенсификации деятельности педагога, третьи – обеспечивают информационную поддержку учебно-образовательного процесса. Часто в систему учебно-методического обеспечения авторы включают и элементы учебно-программной документации, которые являются составной частью учебно-нормативного обеспечения образовательного процесса. Основными же компонентами учебно-методического обеспечения являются: методические рекомендации по изучению курса и проведению занятий, методики контроля организации проведения и результатов обучения, методические пособия, методики организации экспериментальной и самостоятельной работы учащихся; словари, справочники, учебники, опорные конспекты, программное обеспечение, носители информации, учебные пособия и другие дидактические средства обучения.

Реальный «прорыв» в качестве иноязычной подготовки специалиста высшей квалификации возможен при условии внесения существенных изменений в процесс иноязычной подготовки в вузе путем внедрения *инновационных образовательных технологий*, ориентированных на профессиональную сферу и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций.

Совет Европы разработал следующий инструмент для изучения языков: *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком* (Common European Framework of Reference – CEF). Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» или CEF был создан в процессе научных исследований и широких консультаций как практический инструмент для определения четких стандартов, которые должны выполняться на каждом уровне изучения языков, и для оценивания результатов по международной системе. Он включает в себя систему аттестации по пяти навыкам: чтение, письмо, аудирование, устный диалог и устная презентация (монологическая речь). В рамках данной шкалы было выделено шесть уровней владения языком, обозначенных как: A1 – уровень выживания / прорыв (Breakthrough), A2 – предпороговый/промежуточный уровень (Waystage), B1 – пороговый уровень (Threshold), B2 – пороговый продвинутый уровень (Vantage), C1 – уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency) и C2 – уровень владения в совершенстве (Mastery). Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения.

Система требований к уровням владения иностранным языком студентов вузов определяет цели, промежуточные и конечные результаты освоения программы многоуровневой языковой подготовки иноязычной коммуникативной компетенции. Ведущей целью является обеспечение оптимальных условий для развития *коммуникативных умений* студентов в сфере общения, необходимых для изучения и обобщения международного опыта в области решения задач профессиональной деятельности.

Использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах. С

течением времени система уровней и формулировки дескрипторов могут меняться по мере накопления опыта.

В обобщенном виде уровни владения языком представлены в следующей таблице (см. Таблицу 1):

Уровни владения иностранным языком

Таблица 1

Элементарн. владение	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
Самостоят. владение	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.
	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.
Свободное владение	C1	Понимаю объемные сложные тексты по различным тематикам, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединения его элементов.
	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.

На более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, навыков и умений. Даже если уровни кажутся равноудаленными на шкале, для их достижения требуется разное время. Также

существуют разработанные таблицы с более подробным описанием компетенций, которыми нужно овладеть для достижения результатов иноязычной подготовки. Все таблицы оценки уровней составлены на основе «иллюстративных дескрипторов», разработанных и проверенных на практике. Шкалы дескрипторов основываются на подробно разработанной системе категорий для описания того, что значит владение/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем. В основе описания лежит *деятельностный подход*. В нем устанавливается взаимосвязь между использованием и изучением языка. Пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, то есть члены социума, решающие задачи в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности. В *лично-деятельностном* подходе фиксируется изменение схемы общения, которая должна быть *субъект-субъектной*, т.е. студент выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности. Данный подход предполагает, что цель каждого занятия определяется с позиции обучаемого, при этом не только в плане приобретения им знаний, умений, но и с точки зрения прогрессивных изменений в структуре личности.

Таким образом, использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: *общую и коммуникативную*. Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств. *Речевая деятельность* – это практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи. Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению языка здесь выделяются образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы.

Если *языковая компетенция* предполагает знание грамматики и словаря и умение порождать бесконечное количество грамматически правильных высказываний конкретного языка, то *коммуникативная компетенция*, понимаемая в широком смысле как способность к эффективному использованию языка в процессе общения, включает умение вести осмысленный и связный диалог. В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих компонентов: *лингвистического* (знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание); *социолингвистического* (способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства, в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации); *дискурсивного* (способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания

разных функциональных стилей); *стратегического* (вербальные и невербальные средства для поддержания коммуникации, такие, как переспрос непонятого предложения, также жесты и мимика); *социального* (умение и желание взаимодействовать с другими, помочь другому при общении и способность справиться с непониманием в ситуации общения); *социокультурного* (знание культурных особенностей и традиций носителей языка, интеграция в системе мировых культур). Принципиальным является выделение в составе коммуникативной компетенции социокультурного компонента. Этот компонент предполагает знание социокультурного контекста, а также того, как этот контекст может влиять на выбор и коммуникативный эффект употребления лингвистических форм. В этом случае студент показывает свою осведомленность в тех нормах социального поведения, которые определяют исполнение конкретных ролей в иноязычном сообществе.

Коммуникативная компетенция формируется на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме». С этой точки зрения цель языкового образования изменяется. Сегодня совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такой лингвистической компетенции, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности.

Языковые проекты Совета Европы имеют целью разработку более совершенных подходов в обучении иностранным языкам и создание индивидуализированных диверсифицированных методов обучения иностранному языку, наиболее полно учитывающих интересы, способности и потребности обучающихся. Лингвистическая стратегия состоит в том, чтобы каждый выпускник обязательной школы в любой европейской стране мог свободно разговаривать на двух иностранных языках. Цель «Общеввропейской компетенции» – не пропаганда какой-либо уникальной, приемлемой для всех методики обучения, а выработка единого Евростандарта обученности иностранному языку.

Вскоре, после внедрения СЕФ, был запущен второй инструмент – Европейский языковой портфель. Его задача – научить студентов изучать язык(и) автономно, в течение всей жизни, реалистично оценивать собственный уровень владения различными языковыми навыками и объяснять все это учреждениям, где они будут продолжать образование, работодателям и другим заинтересованным лицам. В рамках применения технологии Европейского языкового портфеля (ЕЯП) открываются широкие возможности для модернизации процесса иноязычной подготовки в вузе. В виде проекта ЕЯП внедряется в странах Европы с 1998г. и представляет собой гибкий инструмент, обеспечивающий преподавателя не только разнообразным арсеналом лингводидактических средств, но и системой оценки языковых компетенций обучающихся в зависимости от реально достигнутого ими уровня владения иностранным языком, что дает возможность *уровневого*

проектирования учебной деятельности.

В состав Европейского языкового портфеля включены *дескрипторы* (от лат. *describo* – описываю) *языковых компетенций*, имеющие уровневое деление, что облегчает планирование учебной деятельности в соответствии с международными стандартами. На основе имеющихся дескрипторов общеязыковых компетенций, представленных в ЕЯП, возможна дальнейшая разработка критериев оценки языкового поведения обучающихся языку и применение их в конкретно-профессиональных областях. По мнению экспертов Совета Европы, «такие дескрипторы могут быть контекстуальными, специфическими для определенных целевых групп и, возможно, ориентированными на результат (в зависимости от учебного плана высшего учебного заведения). ЕЯП может быть адаптирован к целям образования и послужить основой различных лингводидактических моделей, обеспечивающих *технологизацию компетентностного подхода* в процессе иноязычной подготовки в условиях неязыкового вуза.

Итак, ЕЯП представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения. Он служит ориентиром для оценки языковой компетенции и представляет собой пакет рабочих материалов, который дает представление о результатах учебной деятельности обучающегося по овладению ИЯ, позволяя оценивать достижения в той или иной области изучаемого языка, а также опыт учебной деятельности в данной области. Структурно языковой портфель включает в себя три части:

- *Языковой паспорт* (информация об обучаемых, обзор достижений в изучении ИЯ, факты межкультурных контактов). Это документ, подтверждающий определенный уровень владения иностранными языками и необходимый для обеспечения академической мобильности (поступления или перехода из вуза в вуз) и при найме на работу.

- *Языковая биография и карты* (описание иноязычной коммуникативной компетенции владельца ЯП на основе европейской шкалы самооценки уровня владения коммуникативными умениями).

- *Досье* (творческие сочинения, проектные работы, итоговые тесты, сертификаты, дипломы, планы по дальнейшему изучению ИЯ).

ЯП вооружает студентов надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, что стимулирует студентов к дальнейшему совершенствованию своих знаний и умений а также обеспечивает *социальную мобильность* в рамках единой Европы. Он не является обязательным языковым стандартом, а представляет стандартизованную общеевропейскую систему оценки уровней владения языковыми компетенциями. В образовательной сфере Европейский языковой портфель выступает не только как *средство мониторинга и оценки* языкового уровня, но и используется в обучении как *гибкий лингводидактический инструмент*. Все модели языкового портфеля построены в контексте единых общеевропейских требований и являются практической реализацией документа под названием: «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком». Полноценное внедрение стандарта языкового портфеля в российских вузах создаст реальные условия для интеграции России в международное научное и

образовательное пространство, будет способствовать организации системы учета и контроля иноязычных знаний на основе международных стандартов.

Основной целью обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является формирование у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. При этом современный специалист, совмещая в своей профессиональной деятельности две компетенции – профессиональную и языковую, получает *лингвопрофессиональную компетентность*, благодаря которой он может посредством компьютеризации и глобальной сети Internet оперативно знакомиться с новейшими достижениями в своей профессиональной области.

ФГОС ВПО не содержат полного перечня обязательных учебных дисциплин с соответствующими дидактическими единицами и трудоемкостями их изучения. Так, всего четыре дисциплины – «История», «Философия», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности» – определены обязательными для программ подготовки бакалавров. Поэтому каждый вуз по каждой из них должен разработать компетентностную модель выпускника, определить перечень, содержание и трудоемкости учебных дисциплин, практик, обеспечивающих формирование необходимых компетенций, учебные программы дисциплин и практик, средства аттестации студентов и оценки достижения результатов образования. Реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных и рабочих программ предполагает использование новых образовательных технологий, т.к. ФГОС ВПО предусматривают ограничение лекций, широкое использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий.

На сегодняшний день степень лингвистической подготовленности выпускников неязыковых специальностей не соответствует необходимому уровню функциональной грамотности, заявленному в Концепции модернизации российского образования. Сегодня необходимо пересмотреть систему обучения иностранным языкам в контексте профессиональной подготовки специалистов – с точки зрения количественной, качественной и содержательной характеристик, которые основываются на *трёх компонентах процесса изучения ИЯ* (изучаемый язык, человек, изучающий ИЯ, и условия изучения ИЯ), учитывая 3 аспекта языка: социальный, личностный и образовательный. Дисциплина «Иностранный язык» призвана сформировать основы коммуникации на иностранном языке в сфере бытового, учебного и социокультурного общения, такой уровень иноязычной компетенции, который позволит специалистам успешно общаться на иностранном языке в ситуациях деловой, научно-популярной и профессиональной сфер общения.

Студенты неязыковых вузов в процессе иноязычной подготовки должны овладеть комплексом речевых навыков, умений и коммуникативных знаний, чтобы быть способными коммуникативно корректно интерпретировать понятийные элементы различных функциональных типов профессионального текста; коммуникативно приемлемо строить, наполнять и варьировать иноязычную речь в зависимости от многообразных функциональных факторов общения; терминологически корректно и литературно правильно перелагать иноязычную специальную литературу на родной язык; использовать различные пути и формы решения иноязычных задач.

Профессор Гребнев Л. предполагает, что в обозримом будущем, в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), появятся единые средства внешнего оценивания общих (непрофессиональных) компетенций бакалавров. Выпускник должен будет проявить развитие компетенций на примере работы с неадаптированным текстом общенаучного или социально-этического содержания на языке межнационального научно-профессионального общения в Европе, т.е. на английском. Ознакомившись с текстом, централизованно формируемым в рамках ЕВПО, он должен будет: выписать ключевые слова; написать аннотацию; сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте; наметить пути её решения и возможные социальные и этические последствия их реализации. К общим компетенциям бакалавров, в соответствии с Дублинскими дескрипторами, относят: способность собирать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; способность доносить информацию, идеи, проблемы и решения, как до специалистов, так и до неспециалистов; способности учиться, необходимые для продолжения дальнейшего обучения с высокой степенью самостоятельности.

Принятие Советом Европы уровней освоения иностранного языка, разработанных Я.Ван Эком (J.A. Van Ek), способствовало унификации требований, учебных программ и курсов в странах-членах Совета Европы.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, показывает, что изменившийся статус иностранного языка в условиях происходящих процессов европеизации в едином образовательном пространстве обуславливает *повышение требований к иноязычной подготовке студентов*, содержание которой должно отражать:

- концепцию «полилога культур», подразумевающую направленность на социокультурные принципы образования, когда культурная среда иноязычной подготовки образуется в ситуации межкультурного обучения;
- аутентичный характер обучения;
- формирование специалиста, который будет способен к социализации;
- стимулирование субъектной позиции обучающихся;
- интеграцию методик обучения иностранному языку в комплексе с теоретической и практической подготовкой, научно-предметных и личностно-ориентированных компонентов деятельности;
- ярко-выраженную коммуникативную и профессиональную направленность;
- ориентацию студентов на самореализацию в контексте вхождения России в единое европейское образовательное пространство;
- интернационализацию знаний и формирование транскультурных навыков;
- содействие развитию потребности в непрерывном самообразовании и самооценке.

Согласно основным современным требованиям к организации иноязычной подготовки в неязыковом вузе, можно выделить следующие принципы иноязычной подготовки студентов:

1. *Принцип профессиональной направленности*, определяющий ориентацию иноязычной подготовки студентов вузов на формирование коммуникативной и

профессиональной компетенций, умение ориентироваться в деловой информации.

2. *Принцип научности*, который означает, что иноязычная информация должна соответствовать уровню развития современной науки, когда студенты учатся создавать научно-обоснованные проектные работы и презентации.

3. *Принцип индивидуализации* как одно из главных средств создания мотивации, предполагающий использование личностной индивидуализации как ведущей.

4. *Принцип системности*, проявляющийся в целенаправленности, детерминированности обществом (государственным заказом), открытости, гибкости, демократизме, центрированности на субъект-субъектные отношения.

5. *Принцип функциональности* как стратегия квантования знаний, предусматривающая профилактику ошибок и помощь обучающимся в процессе обучения, где каждый вид речевой деятельности (функции, выполняемые языком) усваивается на основе упражнений в данном виде деятельности.

6. *Принцип ситуативности* заключается в использовании языка с учетом социального контекста и соответствующих социально-лингвистических норм, когда усваиваются они не только как форма и значение, но и в употреблении в речи, в ситуации.

7. *Принцип гуманизации* как основа гуманизации взаимоотношений между участниками процесса формирования академической мобильности: признание ценности человека как личности, сотрудничество и сотворчество превалируют над авторитарным воздействием. Данный принцип регламентирует отношения преподавателя и студента и предполагает, что эти отношения строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете преподавателя и совместном сотрудничестве.

Все перечисленные принципы составляют общеобразовательную основу овладения умением общаться, способствуют решению познавательных, воспитательных и развивающих задач обучения.

8. *Принцип речемыслительной активности*, согласно которому содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность, способная активизировать мыслительную деятельность студентов и вызвать потребность в обсуждении.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

По мнению исследователя Марка-Антуана Жюльена Парижского (1775-1848), считающегося «отцом» сравнительной педагогики, задача образования должна состоять в сопоставительном изучении педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования в масштабах Европы, а затем и всего мира. В России начало систематическому изучению зарубежных систем образования положил К.Д. Ушинский (1824-1871). Он считал, что необходимо использовать отдельные положительные явления зарубежного педагогического опыта в практике русской школы. 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. В работах по истории методов иноязычной подготовки выделяются основные группы методов, где каждый при определенных условиях обладает объективной ценностью (см. таблицу 2).

Генезис иноязычной подготовки студентов

Таблица 2

Из множества методов, известных в литературе, можно выделить два

Методы иноязычн. подготовки	Период и основатели	Основная характеристика
Переводные (грамматико–переводной и лексико–переводной)	Вольфганг Ратихий (Ratich, 1571-1635) Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия). В первые годы Советской власти (1917 – 1931)	Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал цели обучения лексике и грамматике ИЯ. Обучение грамматике – дедуктивное, то есть заучиваются правила, далее рассматриваемые на примерах в упражнениях.
Натуральный и прямой методы	М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер. Г. Палмер, М.Уэст, В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Б. Эггерт, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно (XIX в.)	При обучении иностранному языку создаются те же условия и применяется тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком, поскольку в основе обучения иностранным языкам должны быть те же физиологические и психологические закономерности, что и при обучении родному языку; главную роль в языковой деятельности играют память и ощущения, а не мышление.
Аудио-лингвальный метод	Р.Ладо и Ч.Фриз (50-60 гг. XXв.)	Имитация преподавателя или диктора, записанного на плёнку.
Метод немого обучения	К. Гаттенъ (середина 60-х гг. XIX в.), Г. Армстронг, Дж. Галлагер, Дж.Дьюи.	Распознавание значения происходит посредством сосредоточения понимания учащихся, а не посредством перевода.
Метод суггестопедии	Г.Лозанов. (60-гг. XX века.)	Внимание сосредотачивается не на формах языка, а на его использовании. Создаётся естественная речевая среда. Ошибки корректируются не сразу, а с течением последующих этапов занятия.
Цельно-общностный метод.	Ч. Карран (XX век)	Использование языка с коммуникативной целью, узнавая больше о собственном процессе познания.
Метод полной физической отдачи	Дж.Ашер (XX век)	Понимание устной речи предшествует ее воспроизведению. Коммуникация осуществляется на основе императивных конструкций на начальном этапе.
Сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы	Л.В. Щерба, М.В. Сергиевский, К.А. Ганшина и др. (XX век)	Осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. Практическое овладение иностранными языками: выработка умения понимать иноязычную речь на слух и при чтении, а также умения выражать мысли на иностранном языке устно и на письме.
Деятельностно-личностно-коммуникативные методы.	Кристофер Кандлин, Генри Уидоусон, Джон Фирф, М.А.К. Холлидэй, Литлвуд, Д. Уилкинс, Д. Филипс, А. Хардинг и др. (XX век)	Формирование коммуникативной компетенции. Активное участие студентов в овладении знаниями.

основных направления в обучении иностранным языкам – *сознательное* и *интуитивное*, наименование которых отражает их связь с психическими процессами овладения языком. В основу коммуникативного обучения иностранному языку положен *принцип ситуативности*. В британской лингвистической традиции, так же, как и в Соединенных Штатах, термин «коммуникативная компетенция» был предложен для обозначения использования языка с учетом социального контекста и соответствующих социально-лингвистических норм, т.е. в центре внимания было не изучение языка, а использование последнего как формы социального поведения. Другой принцип коммуникативного подхода – *принцип функциональности*, поскольку аспектом коммуникативной компетенции является знание функций, выполняемых языком, таких, как обсуждение, сообщение, описание, убеждение и др.

Коммуникативная направленность преподавания иностранного языка впервые стала разрабатываться лингвистами Великобритании и других западноевропейских стран. Обучение по коммуникативно-ориентированной методике должно было сводиться к вовлечению обучающихся в разнообразные ситуации, моделирующие реальную действительность. В Великобритании в первой половине XX века главной целью изучения иностранных языков являлось умение читать великих классиков европейской литературы в оригинале. Большое внимание уделялось изучению грамматики и грамматических структур. Коммуникативная дидактика в Великобритании берёт своё начало с конца 1960г. Британские лингвисты (Кристофер Кандлин, Генри Уидоусон, Джон Фирф, М.А.К. Холлидэй, Литлвуд) сфокусировали своё внимание на функциональном и коммуникативном потенциале языка. Успех в овладении языком обуславливался теперь не только умением строить грамматически правильные предложения, но как минимум двумя факторами: *знанием социального контекста и степенью спонтанности в общении*. Эти факторы привели к вступлению коммуникативно-ориентированного подхода в середине 80-х годов XX века на второй этап своего развития, называемый в зарубежной методической литературе межкультурным этапом коммуникативно-ориентированного метода.

Коммуникативный подход, широко используемый в системе образования, исследовали Д. Уилкинс, Д. Филипс, А. Хардинг, М. Гриффитс, М. Шлеппегрель, Г. Уидоусон, У. Литлвуд. Применение коммуникативного подхода помогает решить важную задачу обучения иностранному языку – научить студентов применять язык на практике, т.е. сделать иностранный язык средством реального общения. Термин «коммуникативная компетенция» сначала широко использовался в западной методике (С.Савиньон, Г.Пифо, Д.Хаймс), затем начал применяться методистами и в нашей стране (М.Н.Вятютнев, Н.И. Гез и др.). Концепция коммуникативной компетенции была разработана Канейл М. и Свэйл М., Уилкинс Д. разработал семантические понятийные схемы, которые в дальнейшем были использованы в проекте «Порогового уровня» («Threshold Level») и Цикло-зачетной системы обучения ИЯ взрослых» («A Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning») и позволили соотнести цели обучения и потребности обучающихся.

Сегодняшнее понимание коммуникативного обучения языку развивалось

параллельно на обеих сторонах Атлантики. В Европе, в течение 70-х годов XX века, когда обозначились языковые потребности растущего количества иммигрантов и наемных рабочих, а также лингвистическая традиция Великобритании, привели к разработке Советом Европы программы для учащихся, основанной на *функционально – понятийном* использовании языка. Позже в 80-90-х годах XX века целью ряда научно-исследовательских проектов стало формирование *системы коммуникативного обучения*.

Коммуникативный подход в отечественной науке теоретически осмыслен и описан Е.И. Пассовым, вопросы коммуникативного подхода рассматривали А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, А.К. Щукин, М.Н. Вятютнев, Г.А. Китайгородская, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, И.А. Зимняя и др.

Как наиболее важные в контексте профессиональной деятельности рассматриваются методы личностно-ориентированного, *«проблемного обучения»* и *«метод проектов»*. Альтернативой «методу проектов» можно назвать *«обучение в сотрудничестве»*, информация о котором начала накапливаться с конца 19 века в США (Триплет) и в Англии (Тернер). Идеологии обучения в сотрудничестве в Северной Америке, с одной стороны, в Израиле и Европе – с другой, несколько отличаются. В Америке обучение в сотрудничестве в большей мере нацелено на формирование определённых навыков, умений, усвоение понятий, академических знаний, предусмотренных программой. В Израиле и в Европе такое обучение в большей мере ассоциируется с проектной деятельностью на уроках, с организацией дискуссий. Метод проектов возник в 20-е годы прошлого столетия в США. Суть данного метода – стимулировать интерес обучаемых к определённым проблемам, показать практическое применение полученных знаний. Технология обучения в сотрудничестве и проектная технология уделяют много внимания устной речи, особенно умению общаться в паре или в группе, принимая на себя различные социальные роли. Само сотрудничество в обучении есть выражение *личностно-деятельностного подхода*. Данные технологии в российских высших школах используются реже, чем в зарубежных школах. Единый подход, нацеленный на создание оптимальных условий для формирования коммуникативных умений, согласно британской Национальной программе, основывается на определённой организации и отборе учебного материала, конкретной постановке целей обучения, рекомендуемых методах и приёмах для достижения этих целей.

Изучив и проанализировав литературу, посвящённую проблемам использования технологий иноязычной подготовки в высших школах России и Европы, мы можем констатировать, что в отечественных вузах традиционно уделяется внимание знанию лексики и грамматических явлений. Технология обучения в сотрудничестве и проектная технология направлены на развитие устной диалогической и полилогической речи.

С проектной технологией и технологией обучения в сотрудничестве хорошо согласуются в применении *метод кейсов (ситуаций)* и *метод мозгового штурма*, поскольку предполагают коллективное участие. Оба этих метода были созданы в США и вскоре стали популярными в западной Европе. Метод кейса заключается в использовании преподавателем банка практических ситуаций, из которых студент выбирает ту, на решение которой он более всего мотивирован и готов предложить

варианты решения ситуативной задачи, с последующим коллективным обсуждением решений. Если изучение ситуации участниками происходит заранее, то занятие по ее анализу переходит в ролевую игру. Подготовка к анализу ситуаций побуждает обращение студентов к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний, вырабатывает самостоятельность и инициативность в решениях. Мозговой штурм – способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – сбор различных идей для решения конкретных проблем. Данный метод также предполагает связь теоретических знаний с практикой, а также формирование способности концентрировать внимание на решении конкретной актуальной задачи. Проблема, которая выдвигается перед студентами для решения как учебная задача, обязательно предполагает возможность многих неоднозначных вариантов решения.

Сильное воздействие на развитие педагогики в других странах оказала *американская коммуникативная теория*. Так, ведущим направлением в педагогической науке Англии и США в 80-е гг. стало «*кооперативное*» обучение в группах. Преимущества кооперативного обучения в группах заключаются в том, что оно способствует академическим успехам, поскольку учащиеся помогают и поддерживают друг друга, а не конкурируют между собой, в таких группах любой учащийся чувствует себя уверенно и испытывает удовлетворение от учения. Все больше используется групповая работа над разными текстами. Например, при изучающем чтении: одному – вполголоса читать текст, другому – выделять незнакомые слова, третьему – искать их значение в словаре, четвертому – перевести предложение, вызывающее трудности для понимания, и т.д. Такая работа готовит к обмену информацией, к оценочным суждениям по поводу прочитанного.

В исследованиях центра прикладной лингвистики в Вашингтоне были описаны условия успешного овладения иностранными языками в таких странах, как Австрия, Чехия, Дания, Финляндия, Германия, Люксембург, Италия, Нидерланды, Испания. Одним из таких условий можно назвать необходимость в четко-организованной языковой политике, подобной «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком», принятым в совете Европы в 1996 году. Данные компетенции являются основой для определения целей, методов и принципов, навыков, инструкций и оценок в обучении языку, и на них опираются при составлении учебных программ, экзаменационных билетов, учебных материалов и программ повышения квалификации учителей по всей Европе. Следующим фактором успешности овладения иностранным языком является престиж, высокий статус профессии учителя. Например, в Финляндии существует конкурсный отбор из лучших выпускников средних школ на педагогические специальности. В некоторых странах, включая Нидерланды и Соединенное Королевство, программы по обучению и работе за рубежом содействуют высокому уровню языковой подготовки среди преподавателей иностранных языков.

Среди инновационных технологий и средств массовой информации большое значение отводится Интернету и специализированным информационным базам данных. Студенты общаются в форумах, чатах, посредством электронной

переписки. Многие телешоу транслируются с субтитрами на языке оригинала. В Дании, например, преподаватели активно используют в аудитории неофициальные источники информации на английском языке, такие, как телепрограммы, фильмы, компьютерные игры, видеоклипы. Широко применяется использование иностранного языка на неязыковых занятиях. В Дании, Германии, Испании и Нидерландах акцент на коммуникативное и межкультурное обучение способствовал совершенствованию устной и письменной речи обучающихся. В Люксембурге практикуются как немецкий, так и французский языки при объяснении и изучении учебного материала. В Европе существуют программы так называемого «двухязычного погружения», где предметы изучения вводятся только на иностранном языке.

Формирование единого европейского пространства связано с решением проблем региональной образовательной политики в Европе. Исходя из осознания поликультурности Европы, Совет Европы разрабатывает и реализовывает различные проекты, связанные с обучением и изучением современных языков. С расширением международных контактов во всех областях человеческой деятельности, с течением стремительного развития телекоммуникационных технологий, с созданием новых условий для области языкового образования, доступ к различным видам информации становится всё более свободным. Синхронный и асинхронный телекоммуникационные виды связи завоевали большую популярность в мире и стали широко распространёнными почтовыми услугами Интернета. Разновидностью таких услуг Интернета являются конференции, которые подразделяют на «открытые», доступные для любого пользователя, и «закрытые» – для отдельного контингента участников, доступ к которым осуществляется под строгим контролем модератора. Такие виды связи сегодня активно используют студенты и преподаватели в странах Евросоюза. Международная практика показала, что специально организованная целенаправленная совместная работа обучающихся в сети может давать высокие педагогические результаты.

Учебные телекоммуникационные проекты любого вида, как и сам метод проекта, следует рассматривать только в общей концепции изучения иностранного языка. Как особую форму таких проектов следует отметить *«тандемное изучение иностранного языка и культуры»*. «Тандемная Европа» – проект, финансируемый Европейской Комиссией, начатый как часть Программы Европейского года языков в 2001. Согласно тандемной методике люди, говорящие на разных языках, работают парами, чтобы учиться языку друг у друга, больше узнавать о культуре своего партнёра, чтобы обмениваться знаниями из разных областей, сфер жизни. Таким образом, в процессе проектной тандемной методике происходит межкультурное взаимодействие, которое осуществляется с позиций различных дисциплин. В тандемном методе языком общения служит язык одного из коммуникантов. Об успехе межкультурной коммуникации можно говорить тогда, когда достигается взаимное удовлетворение со стороны всех его участников.

Комитет министров Совета Европы призвал соответствующие организации различных стран содействовать созданию эффективной Общеввропейской системы информационного обмена по вопросам практического изучения иностранных

языков и теоретических исследований в данной сфере. На примере Национальной программы реформирования британской высшей школы можно выделить единый подход, нацеленный на создание оптимальных условий для формирования коммуникативных умений у обучающихся путем: определённой организации и отбора учебного материала; конкретной постановки целей обучения; рекомендуемыми методами и приемами для достижения этих целей. Отличие британской системы образования от российской состоит в том, что практическая цель обучения иностранному языку в британской высшей школе предполагает, прежде всего, развитие навыков устной речи, самостоятельную работу, широкое использование аутентичных материалов, проведение наблюдений и исследований, общение на иностранном языке с носителями языка.

На сегодняшний день иноязычная подготовка в российских высших учебных заведениях показывает противоречивые результаты: с одной стороны, иностранный язык – обязательная дисциплина, где работают высокопрофессиональные специалисты языкового обучения; книжный рынок изобилует отечественными и зарубежными учебными пособиями, а с другой – уровень овладения языком при окончании обучения в высшей школе соответствует, в лучшем случае, 2-му уровню Общеввропейской компетенции овладения иностранным языком. Причины, вызывающие подобное противоречие, можно подразделить на организационные и научные. Так, если говорить об информационных и коммуникативных технологиях при формировании иноязычной компетенции, нужно отметить, что в вузах нет достаточного количества терминалов, поэтому говорить о массовом использовании персонального компьютера как дидактического средства пока рано. Существующие в России специализированные телекоммуникационные сети по качеству пока не годятся для обучающих целей. Сама методика массового компьютерного обучения и в том числе при помощи телекоммуникационных сетей у нас в стране делает только первые шаги, тогда как наши зарубежные коллеги проводят эксперименты в широком диапазоне. Помимо создаваемых обучающих программ на электронных носителях постепенно внедряется дистанционное образование (ДО) в Российских вузах, что является одним из существенных показателей вхождения отечественной системы образования в единое образовательное пространство. На западе, где открываются и специальные «дистанционные» учебные заведения, дистанционное образование уже давно является актуальным. Например, британский «Open University», германский Hagen University. Таким образом, студент, где бы он ни жил, может учиться по программе любого западного университета. ДО может обеспечить высокие стандарты и качество обучения за счёт реализации комплексных образовательных программ. Организация ДО основывается на тесном и непрерывном взаимодействии образования и науки. Программы ДО допускают модернизацию и адаптацию с учётом социальных задач и специфики контингента обучаемых. Образование становится общедоступным и общемировым. Эффективность использования новейших информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе при формировании навыков иноязычной компетенции зависит от качества дидактической обработки материалов обучения, т.е. методики, направленной на

развитие умения воспринимать иноязычный лингвистический и социокультурный материал. Сегодня также набирает популярность созданная в 1995 году американским профессором Берни Доджем Интернет-технология «Веб-квест», которая представляет собой веб-сценарий проектного задания и включает в себя менее сложные ее составляющие, как: «Hot list» и «Multimedia scrapbook» (списки определенных информационных, мультимедиа и интернет источников по теме), «Treasure Hunt» (к источникам добавляются также вопросы по теме), «Subject Sampler» (предполагает в том числе вопросы проблемного характера, где нужно выразить свое мнение).

Высшей школе предназначена немаловажная роль в иноязычной подготовке, которая направлена сегодня не на усвоение грамматических структур, а на ориентацию на коммуникативное обучение, которое подразумевает овладение навыками живой речи для непосредственного общения на иностранном языке. Сегодня в отечественной системе высшего образования в процессе иноязычной подготовки в государственном вузе в качестве регулирующего, лимитирующего речевое поведение собеседника выступает тема. Она обеспечивает взаимодействие общающихся в содержательном плане (о чем говорить) и ограничивает их в плане выражений (как сказать).

Акцент на автономию и индивидуализацию обучения, ориентир на удовлетворение потребностей обучающихся, принятие участия в формировании обучающей программы, определяются в сущности *модульного обучения*. Содержание и объем модулей варьируются в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучаемых и дидактических целей, что позволяет создать условия для выбора *индивидуальной траектории* движения по учебному курсу.

Теория модульного обучения появилась в 60-е годы в США и распространилась в англоязычных странах и Западной Европе. Большой вклад в развитие модульной технологии обучения внесли зарубежные ученые (J.D. Russel, G.Owens, V. Goldschmidt, M.L. Goldshmidt, S.N. Postlethwait, I. Prokopenko). В нашей стране оно появилось в начале девяностых, благодаря трудам П.А. Юцявичене и её последователей: В.М. Гаряева, Е.М. Дурко, С.И. Куликова, К.Я. Вазина, Л.А. Толкачева, К.Н. Волкова и др. Сущность модульного обучения в том, что обучаемый почти самостоятельно работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции преподавателя варьируются от информационно-контролирующей до консультативно - координирующей.

Сегодня крайне актуальным является тщательное изучение в сопоставительном плане *европейского опыта использования модульных технологий профессионального обучения*. Если обратиться к Открытому университету Великобритании (The Open University of the United Kingdom), имеющему богатый опыт по обучению на блочно-модульной основе, то можно выделить общие характеристики всех курсов обучения: модульная структура, интерактивность и мультимедийность. Здесь предлагается индивидуальная программа с набором курсов по выбору. Слушатели модульного обучения

примерно раз в два месяца приезжают в школу на сессии, которые длятся от трех до семи дней. Между сессиями они учатся самостоятельно по представляемым вузом материалам. На обучение по модульным программам уходит не более 20 часов в неделю. Программа разделяется на несколько этапов; возможно использование элементов индивидуального (модульного по форме) планирования. Все формы обучения по программам Открытого университета делятся на две группы: *традиционные* и *специальные*. Среди традиционных – лекции и семинары. Специальные формы обучения ориентированы на практическое применение глубоких аналитических знаний. При данной форме осуществляются следующие виды учебной деятельности: работа с пакетом модулей, написание эссе, метод кейсов (метод разбора конкретных ситуаций), деловые игры и т.д.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие профессиональной подготовки будущего специалиста Российской Федерации требует не только переосмысления отечественного опыта, но и поиска механизмов адаптации конструктивного зарубежного опыта подготовки студентов к реалиям современной учебно-образовательной практики. Фрагментарность применения учебно-образовательных технологий и недостаточная разработанность принципов отбора и структурирования содержания, направленного на развитие творческих способностей у студентов в отечественной высшей профессиональной школе, обуславливают принципиальную необходимость изучения, анализа и использования богатейшего опыта в этой сфере в зарубежных странах.

Мы предлагаем технологии, которые также применяются и в других смежных гуманитарных областях за рубежом наряду с иноязычной подготовкой. Универсальность технологий, предполагающих межпредметные связи, является, согласно результатам нашего исследования, залогом развития и формирования общепрофессиональных, профессиональных и общекультурных компетенций студентов, обозначенных в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации.

В целях организации эффективности иноязычной подготовки студентов мы рассматриваем *лично-ориентированные технологии*, которые характеризуются антропоцентричностью, гуманистической направленностью. Технологии личностной ориентации помогают найти методы и средства обучения, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучаемого, корректируют содержание образования. Личностно-ориентированный подход как компонент лично-деятельностного подхода обеспечивает исследовательский характер учебного процесса, формирование у студентов опыта самостоятельного поиска новых знаний, развитие рефлексивного творческого мышления.

Язык, как форма человеческого социального поведения, функционирует в ситуативном контексте. Развитие коммуникативного подхода в Европе было сосредоточено на процессе коммуникативной организации занятий. Основной целью подхода является разработка и применение тактики, способствующей

овладению функциональным аспектом языка посредством участия студентов в коммуникативной деятельности. Неотъемлемым компонентом подхода является обучение функциям языка на основе проблемных заданий. Коммуникативная направленность предполагает взаимодействие преподавателя и студентов на равных позициях, побуждая последних быть более самостоятельными и брать на себя больше ответственности за собственный процесс познания.

По мнению Gewehr W., истинная цель образования заключается в том, чтобы обучить студентов ориентироваться в мире постоянных изменений, уметь самим непрерывно добывать и обрабатывать новую информацию. В качестве одного из способов эффективного обучения иностранному языку он предлагает создавать коммуникативные ситуации в аудитории, где студенты взаимодействуют друг с другом в имитированных условиях общения, приведённых из повседневной реальной жизни. Таким образом, они ассимилируют новые приобретённые знания, интегрируя их с уже усвоенными знаниями по теме. Акцент здесь делается на то, как студенты обучаются, что является центром внимания в любом виде комплексного подхода к обучению языкам в Европейском контексте. Одним из самых главных результатов исследования в образовании за последние десятилетия является активизация роли обучающегося в процессе изучения иностранного языка, также как и глубокое осознание студентом потребности в развитии своей способности обучаться самостоятельно.

Мы предлагаем следующие интерактивные *зарубежные коммуникативные технологии*: «Обучение в сотрудничестве», «Метод проектов», Интернет-технологии «Веб-квест» и «Сабджекст сэмпл», «Языковое Портфолио» для оценки результатов иноязычной подготовки; «Кредитно-модульная рейтинговая технология обучения» и «Технология организации индивидуальных образовательных траекторий студентов». Основной целью интерактивных технологий является освобождение самосознания и потенциалов, скрытых в каждом обучающемся.

Вариантами зарубежной коммуникативной интерактивной *технологии* «Обучение в сотрудничестве» являются «Обучение в команде» и «Пила».

При применении технологии «Обучение в команде» деятельность каждого отдельного студента является «прозрачной» для других членов команды и достижение единой общей цели невозможно без индивидуального успеха каждого участника. Данный вид работы можно применять при разборе текстов и заданий к ним на занятии, когда студенты в группах из 3-4 человек распределяют разные виды деятельности между собой (перевод, ответы на вопросы, составление собственных ситуаций с использованием новых выражений из текста) с последующим обсуждением и взаимооценкой результатов.

«Пила» – следующий вид обучения в сотрудничестве, который применяется в иноязычной подготовке студентов. Студенты в разных группах работают над учебным материалом, который разбивается на логически-взаимосвязанные части, либо вся команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый участник получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно. Затем студенты взаимообмениваются изученной информацией. На заключительном этапе проводится контроль полученных знаний в виде письменного тестирования и эссе.

Данный вид работы в сравнении с предыдущим («обучение в команде») отличается большим объемом выполняемого задания, большим количеством участников в пределах одной группы и, соответственно, большим количеством времени, затрачиваемым на него. Таким образом, при применении технологии «обучение в команде» затрачивается одно академическое занятие или два академических часа, при апробировании технологии «пила» может быть достигнута положительная динамика результативности обучения по прошествии не менее чем двух академических занятий или минимум четырёх академических часов.

Студентам 2-го курса юридического факультета, например, для чтения предлагаются материалы по теме «Правовая система Англии». Обучающиеся делятся на две группы, где каждый студент получает определённую часть темы. Изучив информацию, студенты возвращаются к своим группам и пересказывают изученный материал другим студентам. Так, обучающиеся ощущают повышенную ответственность, поскольку выполняют сразу две социальные роли – студента и преподавателя. Такой вид деятельности является одним из способов организации работы в больших группах, в которых обучаются студенты с разным уровнем знаний по английскому языку.

Следует отметить, что все студенты при подготовке заданий всегда могут использовать информационные ресурсы в сети Интернет, при этом, те студенты, которые не укладываются по времени для подготовки задания на достаточное для них количество баллов, имеют возможность добрать необходимые баллы к концу семестра, подготовив отчет выполненного задания в формате Интернет-технологии «*сабджект сэмпл*»: составляют список интернет ресурсов по данной теме и несколько вопросов, раскрывающих содержание темы, и ответы, в которых требуется выразить своё мнение по теме. Студенты должны уметь «защитить» такую работу.

Обучение в сотрудничестве, согласно наблюдению за нашей опытно-экспериментальной работой, более широко отражено в технологии «*Метод проектов*». Обучение иностранному языку с использованием проектной технологии основывается на интеграции знаний, полученных при обучении другим гуманитарным предметам, с учётом междисциплинарных связей, в том числе со специальными, узкопрофессиональными предметными областями. Результатом проектной деятельности выступает «задокументированный труд», выраженный в оформленном стенде, альбоме, стенгазете или организованном вечере, когда предварительно подбирается форма отчета (ролевое исполнение, викторина, репортаж, радиопередача, короткометражный видеофильм, компьютерная презентация). Работа над собственными проектами при изучении иностранного языка студентами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на научно-исследовательскую, поисковую модель изучения, которая приучает студентов самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Ведущим критерием проектной работы является способность студента к взаимодействию и сотрудничеству в процессе решения проектно-исследовательских и проектно-творческих задач.

Студенты детально разрабатывают определённые, актуальные для них

проблемы, следуя следующим этапам при проектном обучении: 1) Целеполагание (выбираются темы проектной деятельности, формируются группы, в каждой из которых должны быть студенты с разным уровнем обученности). 2) Планирование (выдвигаются гипотезы, формулируются задачи, определяются возможные источники информации для решения поставленной проблемы). 3) Выполнение (студенты развивают умения работать с информацией, синтезировать и анализировать идеи, готовят проект к представлению, консультируются с преподавателями по специальным дисциплинам). 4) Защита проекта (студенты совместно с преподавателем обсуждают и оценивают результаты работы над проектами). Творческий процесс, сопровождающий проектную деятельность будущих специалистов, создаёт необходимую среду парного, внутригруппового и межгруппового взаимодействия студентов, взаимодействия между преподавателем и студентами и рождает чувство общности, коллегиальности, взаимоуважения и здоровой конкуренции. Сотрудничество проявляется и в помощи более успевающих студентов менее успевающим, когда последние, из-за пропуска занятий по уважительным причинам, для добора необходимых баллов, готовят к зачету отчет о проделанной работе в формате «веб-квест»: весь сценарий работы (вступление-описание тематической ситуации, задание, этапы выполнения и источники, заключение) представляются в электронном виде, так, чтобы студенты сами могли ответить на составленные вопросы.

Как интерактивные виды обучения вышеописанные технологии обеспечивают интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, доброжелательность, уменьшение количества неаттестованных студентов за счет их активного участия в работе над проектом.

К интерактивному обучению относится зарубежный *метод ситуационного анализа* или «*Кейс-стади*» (*case study method*), который можно применять в процессе реализации технологий «Обучение в сотрудничестве» и «Метод проектов». Наряду с методом «кейс-стади» мы видим необходимость применения *метода «мозгового штурма»* для эффективности осуществления методов командно-групповой работы. Мозговой штурм (мозговая атака) является наиболее свободной формой дискуссии, способствующей проявлению творческой активности студентов. Главная функция этого метода – обеспечение процесса генерирования идей без их анализа и обсуждения участниками. Так, при проведении мозгового штурма, следует придерживаться следующих правил: не показывать, что идея не имеет ценности, игнорируя чью-либо активность; если происходит доминирование одного или двух участников, устанавливать порядок очереди; участник имеет право без объяснения не давать идею или предложение; любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) стоит внимания участников и рассмотрения, так как может вызвать ассоциации у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи; между участниками мозгового штурма поддерживаются демократические и дружественные отношения; все идеи, высказываемые вслух, записываются на доске теми же словами, какие произнёс автор идеи; группе необходимо дать время (час, день, неделю), чтобы обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения к

имеющемуся списку. При подведении итогов мозгового штурма предложенные идеи систематизируются, анализируется их практическая значимость, отбираются наиболее оптимальные для реализации, согласно специфике насущной задачи. Данный метод эффективен при отборе тематик проектных работ и постановке задач для решения поставленных проблем.

В рамках проектной технологии можно также применять метод деловой игры, который показывает свою эффективность при обучении иностранному языку, поскольку моделирование в игре приближено к реальным условиям профессиональной деятельности, когда разбирается конфликтная ситуация и осуществляется обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих определенные роли. При изучении темы «судебная система США», например, студенты могут подготовить ролевую игру-инсценировку «гражданский судебный процесс», которая сделает процесс обучения иностранному языку лично значимым, так как ролевая игра является формой имитационного моделирования условий предстоящей профессиональной деятельности. Игровые формы имеют коммуникативно-ситуативную направленность, где все внимание направлено не на преподавателя, а на студента, причем используются различные способы реализации коммуникативных задач, такие, как работа в парах, диалог, полилог.

Интерактивные зарубежные технологии позволяют успешно сочетать традиционные и альтернативные методы для достижения поставленных целей обучающей программы и стандарта образования. Так, метод мозгового штурма проявляет себя как наиболее эффективный на начальном этапе осуществления метода проектов – при выборе темы, определении гипотез и постановке задач по выполнению проекта. Метод «case-study» (ситуации) показывает свою эффективность при реализации технологии обучения в сотрудничестве в процессе контроля изученного материала. Данный метод может быть и непосредственно частью проектной технологии, с условием его применения на заключительном этапе, с целью контроля знаний обучающихся. Обсуждение небольших кейсов может проводиться небольшими фрагментами в учебном процессе, когда студенты знакомятся с предлагаемой ситуацией непосредственно на занятии. Метод деловой игры хорошо проявляет себя как один из способов показать готовый продукт учебно-познавательной деятельности на заключительном этапе осуществления проектной технологии.

Наиболее оптимальной организацией системы профессионально-ориентированного обучения, получившей широкое распространение за рубежом, является его модульная организация, в основе которой лежит понятие модуля. Модуль (лат. *modulus*-мера) – исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров, законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию; относительно самостоятельная часть системы; организация. *Кредитно-модульная рейтинговая технология* определяется как одна из прогрессивных образовательных технологий в современной системе высшего образования. Данная технология имеет в своей структуре два взаимосвязанных компонента – модульное обучение и рейтинговый контроль. Обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя

познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. Цели, содержание и методику организации модульного обучения определяют такие аспекты, как: выделение из содержания обучения и объединение в модулях обособленных элементов, динамичность, оперативность знаний, гибкость, видение перспективы. Таким образом, под *кредитно-модульной рейтинговой технологией иноязычной подготовки студентов* мы понимаем комплексную, целенаправленную, личностно-ориентированную, специально спроектированную и поэтапно-реализуемую интегративную систему, включающую совокупность методов, средств и приёмов, содержательные и процессуальные аспекты, направленные на формирование, развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в контексте европеизации образования.

Структура модуля состоит из организационного блока (исследование потребностей студентов и определение уровня владения иностранным языком); методического блока (тема и цель курса и интегрирующие дидактические цели модулей, источники основной и дополнительной информации, методические указания по работе с программой); информационно-обучающего блока (собственно обучающий разбитый на модули курс); справочного блока (грамматический и лексический материал); контрольного рейтинг-блока (языковые тесты, интегрированные контрольные и творческие задания). Семестровый курс делится на 10-12 модулей. Количество модулей мы определяем согласно целям учебного курса и количеству смысловых тематических единиц.

Самоконтроль предполагает наличие у студента Языкового Порфолио, в котором прохождение модуля фиксируется по определённым параметрам, согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком».

Содержание учебного модуля подчиняется системе требований к заданиям: задания должны осуществлять непрерывность внутридисциплинарных и междисциплинарных связей, ориентируя на поиск проблем и их решений, включают повторение изученного материала. Языковой уровень предполагает отбор словаря-минимума, необходимого для усвоения в процессе обучения различным видам речевой деятельности и грамматическим явлениям. Речевой уровень предполагает отбор речевых образцов – целостных актов речи как диалогического, так и монологического характера, а также их составляющих. При отборе материала также учитываются профессиональные проблемы общения и социально-коммуникативные позиции собеседников.

Возможности модульного обучения обеспечивают *индивидуальную траекторию обучения* – не традиционную линейную, а в виде «планетарной структуры», представляющей собой гибкую систему организации занятий с учетом личностных особенностей студентов (мотивов, потребностей, уровня подготовки по иностранному языку). Можно работать в двух режимах: с группой (сообщение и объяснение нового материала, демонстрация его использования на практике или активизация изученного) и индивидуально, управляя самостоятельной работой студентов и осуществляя контроль.

Технология индивидуальных образовательных траекторий даёт студенту

возможность: овладеть предлагаемым материалом в удобном для него ритме, темпе и форме, используя подходящие ему способы проработки заданий; создать комфортную атмосферу, чтобы в рамках своих возможностей каждый мог проявить способности без боязни ошибиться, т.к. работа по траекториям предполагает более тесное общение студента и преподавателя в качестве консультанта, а не оценщика; предоставить студентам полную свободу в выборе способов выполнения заданий, что стимулирует активность и способствует приращению знаний; обучить студентов самостоятельности, готовности к преодолению трудностей, ответственности.

Иными словами, индивидуальная образовательная траектория в нашем исследовании – это *маршрут* студента в учебной деятельности, направленной на овладение умениями и навыками иноязычной речи, который формируется в соответствии с системой пошаговых инструкций и учебных действий. Студентам предлагается несколько маршрутов (А, В, С) изучения учебного материала, отличающихся друг от друга сложностью количественного наполнения заданий, детальностью инструкций и предложенных опор, по окончании прохождения которых выставляется итоговая отметка (балльно-рейтинговый показатель).

Личностно-ориентированный компонент личностно-деятельностного подхода, который, наряду с деятельностным компонентом, лежит в основе кредитно-модульной рейтинговой технологии и технологии индивидуальных образовательных траекторий, также является основой формирования *технологии Языкового Портфолио*, которая, как и технологии «Индивидуальных образовательных траекторий», «Обучение в сотрудничестве» и «Метод проектов», интегрирует в «Кредитно-модульную рейтинговую технологию» иноязычной подготовки студентов в контексте европеизации образования. Одной из главных задач Языкового Портфолио является развитие рефлексивных способностей. Очевидным достоинством его является то, что работа над ним представляет активный процесс взаимодействия педагога и студента, оставляющий поле деятельности для самооценки и самокритики студента. «Портфолио студента», как инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда, рефлексии его собственной деятельности, может отразить не только академические успехи, но и коммуникативные, культуру поведения и т. д. Но главное в такой работе – самооценка студента в виде рассуждения, аргументации, обоснования. Языковое Портфолио может быть рассмотрено как основа диалога с возможным работодателем и при поступлении на работу может сыграть роль своего рода резюме. Таким образом, надо найти такую форму подачи материала, чтобы она была понятна, наглядна и не отнимала много времени при просмотре. Информация, предоставляемая в Портфолио, должна быть в рамках единых общеевропейских требований, обеспечивающих преемственность в международных образовательных системах.

Инвариантная структура Языкового Портфолио студентов состоит из *паспорта* (общие данные, квалификационные сертификаты, личный опыт), *биографии* (шкала самооценки, реестр пройденных модулей с рейтинг-оценкой, реестр планируемых модулей) и *досье* (образцы языковых работ, графический показатель прогресса). Самым мобильным элементом Языкового Портфолио

является Досье, поскольку в процессе учебно-познавательной деятельности заменяются образцы работ, выстраивается новый график количественного показателя успешности развития коммуникативной и формирования лингвопрофессиональной компетенции будущего специалиста.

Интегративные отношения между формированием Языкового Портфолио, как рефлексивной, способствующей непрерывному иноязычному образованию технологией оценивания и кредитно-модульной рейтинговой технологией, как оптимальной формой профессионально-ориентированного обучения и количественного показателя качества и их сравнительный анализ показывают, что они совместимы по многим ключевым признакам.

Таким образом, данные технологии смогут обеспечить индивидуализацию обучения студентов иностранному языку по содержанию, темпу усвоения, уровню самостоятельности, когда преподаватель осуществляет рефлексивное управление иноязычной подготовкой, способствует развитию индивидуальной работы, мышлению и самостоятельности.

Показателями эффективности применения технологий «Обучение в сотрудничестве», «Метод проектов», кредитно-модульной рейтинговой технологии обучения, технологий «Индивидуальная образовательная траектория», Интернет-технологий «Веб-квест» и «Сабдъект Сэмпл», а также «Языковое Портфолио» могут выступать: активный интерес к иностранным языкам и зарубежным странам, заключающийся в стремлении и потребности изучать иностранные языки; осознание значимости иностранного языка в академической и профессиональной мобильности; повышение мотивации к учебной деятельности; развитие лингвистических умений, приобретение социокультурных знаний и овладение социолингвистическими умениями; свободное самовыражение и интеракция коммуникантов; развитие плюриязычной и коммуникативной компетенций; способность адаптировать речевую деятельность к изменяющимся социальным условиям; продуктивность в межличностной и в элементах профессиональной коммуникации; сотрудничество в приобретении знаний; развитие творческого потенциала; развитие самостоятельности и способности к самооценке; рост академической мобильности, социализация личности студента; готовность к речевому межкультурному взаимодействию; развитие самообразовательного умения обучаться в течение всей жизни; формирование лингвопрофессиональной компетенции.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Рекомендации по адаптации зарубежного опыта иноязычной подготовки в российской системе высшего профессионального образования

1) Если подойти к реализации зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации образования с точки зрения *социогенетического подхода*, то следует следовать таким принципам адаптации зарубежного опыта иноязычной подготовки в российской системе высшего профессионального образования, как:

– *принцип сродственности*, т.е. совместимость зарубежного опыта с другими элементами системы подготовки, чтобы он мог прижиться в российской высшей профессиональной школе;

– *принцип приживаемости* зарубежного опыта, который включает в себя оценку степени его интегрируемости с отечественным опытом, результаты его использования, показатели эффективности использования;

– *принцип сбалансированности*, означающий, что следует определить разумные пропорции и объем зарубежного опыта, чтобы не наступило чрезмерное насыщение его элементами в ущерб отечественному;

– *принцип развиваемости* необходим для определения возможных последствий и перспектив использования зарубежного опыта иноязычной подготовки студентов, когда тщательно просчитываются проблемы, возможные негативные результаты, предпринимаются меры по тактической корректировке, что может стать стимулом для развития своих (отечественных) новых процессов в системе иноязычной подготовки будущих специалистов;

– *принцип восприимчивости* – адаптации зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов, заключающийся в способности преподавателей воспринимать зарубежный опыт;

– *принцип готовности к адаптации*, заключающийся в возможности педагогических кадров обучать по адаптированным методикам, с учетом новых требований. Такой подход предусматривает расширение информированности, заинтересованности преподавателей вузов в более эффективном и результативном обучении иностранному языку с использованием зарубежного опыта обучения.

Чтобы элементы зарубежного опыта вступили в эффективное взаимодействие с другими элементами системы российского высшего профессионального образования, нужно создать необходимые условия для их использования в российской системе ВО. Использование описанных нами образовательных зарубежных технологий как адаптационного потенциала конструктивного зарубежного опыта иноязычной подготовки студентов в отечественной системе высшего профессионального образования в контексте европеизации образования возможно при реализации *следующих условий*: 1) учет национальных и исторических образовательных традиций в отечественной системе иноязычной подготовки студентов;

2) трансформация традиционного университета в университет инновационного типа, ориентированного на развитие инновационного образования с применением междисциплинарных, проблемно- и проектно-ориентированных технологий обучения;

3) разработка научно-методического инструментария по изучению зарубежного опыта иноязычной подготовки студентов;

4) установление тесной связи между высшими учебными заведениями и производствами для обеспечения реального соответствия знаний студентов их практическим навыкам;

5) готовность преподавательского состава и администрации вуза к использованию зарубежного опыта иноязычной подготовки будущих специалистов, предполагающая готовность сотрудников к межкультурному

взаимодействию, постоянное сотрудничество с зарубежными высшими школами и промышленными компаниями;

6) организация целевой подготовки преподавательского состава высших учебных заведений по овладению зарубежными технологиями иноязычной подготовки, формами и методами активного обучения, открывающими новые перспективы развития базовой и последиplomной профессиональной подготовки для студентов;

7) смена роли преподавателя в зависимости от уровня самостоятельности студента, предполагающая создание таких учебных ситуаций, которые позволяют им как будущим специалистам применить свой опыт иноязычного взаимодействия и учиться на основе опыта других.

Этапы реализации *зарубежного опыта*, заключающегося в использовании учебно-образовательных технологий иноязычной подготовки студентов в российской высшей профессиональной школе, можно осуществлять следующим образом:

1) выбор опытно-экспериментальных площадок для реализации интерактивных зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в вузе;

2) материально-техническое, информационно-библиотечное и издательско-полиграфическое обеспечение процесса реализации зарубежных интерактивных технологий иноязычной подготовки студентов в учебно-образовательном процессе вуза;

3) выявление педагогических условий эффективности реализации зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в учебно-образовательном процессе высшей школы;

4) разработка критериев и критериальных показателей эффективности реализации зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в учебно-образовательном процессе высшей школы на основе изучения отечественного и зарубежного опыта в данной области;

5) адаптация имеющегося отечественного и зарубежного практического опыта реализации зарубежных технологий обучения в образовательном процессе высшей профессиональной школы с учетом особенностей, традиций отечественной системы образования и конкретного вуза;

6) организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, индивидуальных и групповых консультаций, мастер-классов по обмену практическим опытом реализации интерактивных зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в учебно-образовательном процессе высшей профессиональной школы, презентация и обоснование данного опыта.

Реализация зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в вузе требует изменений в стратегии и тактике организации процесса обучения, а именно: изменения функций преподавателя от информирующей к направляющей, координирующей и консультирующей; подготовки базы для самостоятельной работы студентов; организации формирования гибких групп обучаемых в зависимости от их выбора учебных модулей и индивидуальных образовательных траекторий и продвижения в процессе обучения; разработки автоматизированных систем мониторинга качества обучения и методического обеспечения; создания

службы консультирования.

Реализация зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в контексте европеизации образования оказывается наиболее продуктивной при специально подобранных формах занятий, предусматривающих использование интерактивных методов, повышающих активность обучающихся. Использование зарубежных интерактивных технологий обеспечивает эффективное обучение студентов в режиме, при котором преподаватель от обычного инструктирования переходит к консультированию и координированию учебно-познавательного процесса.

У каждой технологии могут быть как преимущества, так и недостатки, но недостатки всех технологий нивелируются благодаря их интеграции в учебном процессе.

2. Рекомендации по применению Интернет-технологии «Веб-квест» или «Сабдъект сэмпл»

Мы считаем, что, согласно разработанным Б. Доджем видам заданий для веб-квестов, самыми эффективными в иноязычной подготовке являются:

1) Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.

2) Аналитическая задача – поиск и систематизация информации.

3) Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме (при проектных заданиях).

4) Оценка – обоснование определенной точки зрения.

5) Журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов).

В системе интеграции технологий Веб-квест может составляться не преподавателем, а самими студентами при закреплении учебного материала. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде компьютерной презентации или веб-страницы, а также в формате ворд-файла с указанием необходимых ссылок на интернет-страницы.

Если веб-квест создается преподавателем, то он должен сопровождаться тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового материала используемых в веб-квесте аутентичных ресурсов. Выполнение таких упражнений либо предваряет работу над квестом, либо осуществляется параллельно с ним.

При составлении веб-квеста в качестве закрепления учебного материала или в качестве описываемого сценария проектной работы можно следовать следующей примерной структуре: введение (краткое описание темы); формулировка проблемной задачи; ссылки на ресурсы (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическая и текстовая информация), по которым можно получить информацию по теме; постановка вопросов, на которые требуется ответ с выражением и аргументацией своего мнения и др.

При групповой работе необходимо разбить одну тему на несколько аспектов. После обсуждения своего аспекта в малой группе студенты могут представить

результаты своего обсуждения всем остальным студентам.

В качестве индивидуальных заданий для студентов по составлению «Веб-квест» или «Сабджект сэмпл», отличие первого от последнего будет состоять в более подробном изложении сценария работы над одной проблемой разных малых групп.

3. Рекомендации по применению технологий «Обучение в сотрудничестве» и «Метод проектов»

- Для начала действуйте постепенно, начинайте с небольших фрагментов: выделите 1-2 задания, требующих после вашего обычного объяснения работы в группе. Задания должны предполагать знакомые умения, которыми хорошо владеют ваши студенты.

- Состав малых групп должен быть разнообразен по учебной подготовке, гендерному признаку и т.д., так, чтобы команды были максимально равносильны друг другу. Если коллектив работает слаженно и не возникает каких-либо психологических конфликтов, то, значит, состав коллектива малой группы не нуждается в заменах.

- При подготовке различных заданий роли участников могут быть распределены по интересам, преподаватель может дать свои рекомендации.

- При оценке задания все члены команды (малой группы) получают одинаковые баллы, так как каждый несет ответственность за работу в группе.

- Подготовка ориентирована на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени.

- Это совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на поиск решения возникшей проблемы. Метод проектов, например, всегда предполагает решение какой-то проблемы.

- Изучение теоретического материала проводится в форме самостоятельной работы на опережающей основе. Это означает, что студенты изучают тему программы, которая ранее могла быть не представлена на занятии, при помощи учебников, справочников, литературы, образовательных Интернет-ресурсов.

- Необходимо использовать ситуационные контексты, максимально приближенные к условиям реального общения, по своему содержанию соответствующие будущей профессиональной деятельности студентов.

- Необходима консультация с квалифицированными специалистами-практиками, а также с преподавателями узкоспециальных профессиональных дисциплин для реализации принципа междисциплинарных связей и непрерывности образования.

- Весь процесс и результаты подготовки задания могут быть представлены самими студентами (не преподавателем, как это обычно предполагается) в форме «Веб-квест» или «Сабджект сэмпл».

- Во время групповой работы студентов функции преподавателя варьируются от консультационно-координирующей до контролирующей.

4. Рекомендации по применению технологии «Языковое портфолио»

Языковое портфолио – пакет рабочих материалов, который отражает

результаты учебно-образовательной деятельности студента по овладению иностранным языком.

Для портфолио могут быть отобраны эссе по темам, проекты, творческие исследовательские работы, как в письменном, так и электронном виде.

Кассандра Дж. Бауэрз и Луиз Гарриот выделяют следующие вопросы, на которые студенты должны ответить, составляя портфолио.

- Что я узнал? Почему я узнал?
- Когда я узнал: при каких обстоятельствах, при каких условиях?
- Каким образом я получил знание?
- Насколько успешным я являюсь студентом?
- Соответствуют ли полученные мною знания намеченному плану работы?
- Насколько полученные знания обогатили меня?
- Способствовали полученные знания моему интеллектуальному, личному, нравственному развитию?

В разделе **«Языковой паспорт»** показываются компетенции владения иностранным языком, согласно европейской шестиуровневой шкале (A1-A2, B1-B2, C1-C2).

В разделе **«Языковая биография»** необходимо сообщить, каким способом студент изучал иностранный язык (языки), была ли практика общения за рубежом, насколько интенсивно происходил межкультурный обмен.

Раздел **«Досье»** - это подборка документов, иллюстрирующих языковые достижения студента, образцы его умений речевой деятельности на иностранном языке.

В современном компьютеризированном обществе, где практически повсеместно используются информационные технологии, удобным может стать создание электронного портфолио. Создание языкового портфолио в электронном виде позволяет:

- представить работы студентов в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов – текстового, аудио, графического, видео;
- хранить, редактировать и демонстрировать работы студентов;
- обеспечить оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам электронного портфеля.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что означает понятие «европеизация образования»?
2. В чем состоит основная цель реформ в странах-участницах Болонского процесса и каковы меры её достижения?
3. Назовите основные группы методов из истории обучения иностранным языкам.
4. Охарактеризуйте процесс становления и развития коммуникативного

подхода в обучении иностранным языкам.

5. Дайте свою оценку интерактивным технологиям и методам реализации профессиональной направленности иноязычной подготовки студентов.

6. В чем сущность проекта «Тандемная Европа» в иноязычной подготовке?

7. Приведите пример европейского опыта использования модульных технологий профессионального обучения.

8. Из каких разделов состоит «Языковое Портфолио» (Европейский языковой портфель) как новая «обучающая» технология мониторинга качества иноязычной подготовки будущих специалистов?

9. В чем суть документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»?

10. Опишите значимость личностно-деятельностного подхода в обучении.

11. Опишите современные требования к иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов.

12. Перечислите основные принципы организации иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей.

13. В чем состоит сущность Интернет-технологий «Hot list», «Subject Sample» и «Web quest» в обучении иностранному языку?

Примерные задания для реализации технологий «Обучение в сотрудничестве», «Метод проектов», «Веб-квест» или «Сабджект Сэмпл» для юридических специальностей при работе над англоязычным художественным фильмом («Убить пересмешника» – «To kill a mocking bird»).

1. Search the Internet to get more information about the Great Depression. What were the race relations in the South of the USA at that period of time? What effects did the Depression have on people's lives? Prepare a presentation for your answer.

(Перевод: Используя Интернет, изучите информацию о Великой депрессии. Каковы были расовые отношения на Юге США в тот период времени? Как повлияла эта Депрессия на жизни людей? Подготовьте презентацию для вашего ответа.)

2. Research the social vision of racial tolerance problem - does the problem exist? Does it bother common people? (The poll should be held among Russians and Americans with the help of the Internet connection).

(Перевод: Исследуйте, как видит общество проблему межрасовой толерантности – существует ли эта проблема? Беспокоит ли она людей? (Проведите опрос при помощи Интернет среди россиян и американцев).)

3. Comment on the Atticus's words: "If you just learn a single trick, Scout, you'll get along a lot better with all kinds of folks. You never really understand a person until you consider things from his point of view...Until you climb inside of his skin and walk around in it." Do you remember the point in the movie when he says them? What lesson does Scout learn? Give other examples to illustrate this idea.

(Перевод: Прокомментируйте слова Аттикуса: «Если ты только научишься

одному приёму, Скаут, ты сможешь ладить намного лучше с любыми людьми. Никогда не понять человека, пока не увидишь вещи его глазами...Пока не поставишь себя на их место». Помните ли Вы, где в фильме он говорит эти слова? Какой урок извлекает Скаут? Приведите другие примеры, чтобы проиллюстрировать данную мысль).

4. Compare Mayella's and Tom's testimony and find contradictions in the two versions of what happened. Comment on them. Describe the trial in the form of a local newspaper report.

(Перевод: Сравните показания Маеллы и Тома и найдите противоречия в этих двух версиях случившегося. Прокомментируйте их. Опишите судебный процесс в форме местной газетной статьи).

5. You should advertise the film «To Kill a Mockingbird». Write the text for a trailer (a short filmed advertisement). Work in small groups. Act out your trailers in front of the class.

(Перевод: Нужно показать рекламу фильма «Убить пересмешника». Напишите текст для трейлера (короткую снятую рекламу). Работайте в малых группах. Разыграйте ваши трейлеры перед аудиторией.)

6. In-class Assignment: Film Reviews. After watching the movie, three teams will be chosen as film critics. Their presentations should be organized as follows: 1. Provide a very brief summary of the film. 2. State your opinion of the movie. What are its strengths and weaknesses? Provide specific examples (scenes, situations) from the film. 3. What character(s) do you most identify with? What are the main personality traits of this (these) character(s)? 4. In your opinion, what was the director's intention or message? 5. Give the movie a "like" or "dislike" and recommend or not recommend it to viewers.

(Перевод: Задание на занятии: рецензии на фильм. После просмотра фильма, отбираются три команды в качестве кинокритиков. Их презентации должны быть подготовлены следующим образом: 1. Приведите краткое содержание фильма. 2. Сообщите ваше мнение о фильме. Каковы его сильные и слабые стороны? Представьте конкретные примеры (сцены, ситуации) из фильма. 3. С какими героями вы больше всего отождествляете себя? Какие основные черты характера у этих героев? 4. По вашему мнению, какого было намерение режиссера или что он хотел донести до зрителя? 5. Определите для фильма символ «нравится» или «не нравится» и порекомендуйте или не рекомендуйте его зрителям.)

7. In groups of two or three discuss the following quotations and comment on them. Make a presentation from your group illustrating any quotation by cases from a real life.

1) Society prepares the crime, the criminals commit it. (H. Buckle)

2) Many commit the same crimes with a very different result. One bears a cross for his crime, another – a crown. (D.J. Juvenal)

3) It's better to risk saving a guilty person than to condemn an innocent one. (F.M.A. Voltaire)

4) One eyewitness is of more weight than ten hearsays. (Т.М. Plautus)

(Перевод: в группах из двух-трёх человек обсудите следующие цитаты и дайте свои комментарии. Подготовьте от своей группы презентацию, поясняя выбранную цитату примерами из реальной жизни.

1) Общество готовит преступление, преступник совершает его. (Х. Бакл)

2) Многие совершают одни и те же преступления с совершенно различными результатами. Один носит за своё преступление крест, другой – корону. (Д.Ювенал)

3) Лучше рискнуть спасением виновного, чем осуждать невинного. (Ф.Вольтер)

4) Из свидетелей лучше один видевший, чем десять слышавших. (Т.Плавт)).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Европеизация образования ставит задачу обеспечения конкурентоспособности европейской системы образования, которая должна основываться на гарантиях его высокого качества. Европеизация целей и содержания образовательных систем подразумевает ознакомление с социокультурным портретом Европы, создание дидактических условий для осознания индивидом своей принадлежности к самобытной культуре, подготовку молодёжи к пребыванию в мультикультурной Европе.

Согласно современным дидактическим требованиям к содержанию иноязычной подготовки студентов высшей школы иноязычная подготовка студентов должна отражать: концепцию «полилога культур»; аутентичный характер обучения; формирование специалиста, который будет способен к социализации; стимулирование субъектной позиции обучающихся; интеграцию методик обучения иностранному языку в комплексе с теоретической и практической подготовкой, научно-предметных и личностно-ориентированных компонентов деятельности; ярко-выраженную коммуникативную и профессиональную направленность; ориентацию студентов к самореализации в контексте вхождения России в единое европейское образовательное пространство; интернационализацию знаний и формирование транскультурных навыков; содействие развитию потребности в непрерывном самообразовании и самооценке.

Иноязычная речевая деятельность как объект обучения ИЯ определила возникновение и развитие ряда методов, относимых к группе деятельностно-личностно-коммуникативных (объединяемых под названием «коммуникативных»). В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей обучающихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса. Основой обучения иностранному языку должно быть не столько запоминание информации, сколько активное участие студентов в овладении знаниями, в формировании у них способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке.

Эффективность содержания иноязычной подготовки студентов в контексте единого европейского образовательного пространства мы оцениваем согласно следующим принципам обучения: *профессиональной направленности* (ориентирование в деловой иноязычной информации); *научности* (соответствие уровню развития современной науки); *индивидуализации* (использование личностной индивидуализации как ведущей); *системности* (детерминированность обществом, демократизм); *функциональности* (стратегия квантования знаний); *ситуативности* (использование языка с учетом социального контекста); *гуманизации* (признание ценности человека как личности, сотрудничество); *речемыслительной активности* (содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность, способная активизировать мыслительную деятельность студентов и вызвать потребность в обсуждении).

Использование зарубежных интерактивных технологий обеспечивает эффективное обучение студентов в режиме, при котором преподаватель от обычного инструктирования переходит к консультированию и координированию учебно-познавательного процесса.

Создание общеевропейского дома, расширение экономических, политических и культурных контактов, совершенствование системы высшего образования на современном этапе требуют нового подхода к преподаванию иностранных языков. Необходимость решения нестандартных задач, как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности студентов требует развития мышления, оперативности, целеустремлённости, инициативности и креативности в решении проблем. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических и общенаучных знаний. Так, константная задача состоит в непрерывной переработке и обновлении учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика, 2005. №10. С. 102 – 109.
2. Бойцова В.В., Бойцова Л.В. Европейский образовательный процесс и Россия // Общественные науки и современность. 2000. №6. С.75 –81.
3. Гребнев Л.С. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса // Высшее образование в России. 2007. №9. С. 3 – 13.
4. Дорошенко В.А. Европеизация или евразийская интеграция: обращаясь к опыту прошлого // Вузы России и Болонский процесс: сб. материалов международной научно-практической конференции УПИ. Екатеринбург, 2005. С.70 – 75.
5. Иванова В.И. Болонский процесс и Российское высшее образование // Педагогика, М.: 2006. №1. С. 97 – 105.
6. Касьянова И.В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд.пед.наук (специальность 13.00.08). Магнитогорск, 2005. 192с.
7. Муратова Ю.Р., Радаев В.В. На полдороге к будущему: оценка включенности группы Российских вузов в Болонский процесс // Вопросы образования. 2007. №3. С. 84 – 114.
8. Мякишева И.А. Сравнительный анализ технологий обучения иностранному языку в школах России, Великобритании и США: дис. ...канд.пед.наук (специальность 13.00.01). Киров, 2004. 189 с.
9. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах европейского союза: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / О.Н. Олейникова. Красногорск: 2003. 53 с.
10. Опыт функционирования и развития учебных заведений профессионального образования Европейского союза (Аналитические материалы) / под общей редакцией академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИПП ПО РАО, 2007. 116 с.
11. Трегубенкова М.В. Развитие иноязычной компетентности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд.пед.наук (специальность 13.00.08). Челябинск, 2005. 199с.
12. Трегубова Т.М. Адаптационно-образовательный потенциал зарубежного опыта подготовки конкурентоспособных специалистов // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе. Самара, 2008. С. 252 – 259.
13. Трегубова Т.М. Диверсификация как ведущий принцип реформирования подготовки компетентных специалистов в условиях международной образовательной интеграции // Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании: материалы Международной научно-практической конференции (г. Казань, 22 апреля 2010 года./Под общей редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина; д.п.н. Р.С. Сафина. – Казань: КГАСУ, 2010. 356с.
14. Трегубова Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и интернационализации // Вестник Тверского государственного университета / Серия "Педагогика и психология". 2011. Вып. 4. С.48 – 56.

15. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Тазутдинова Э.Х., Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции // Казанский педагогический журнал. Казань, № 8. 2008.
16. Финаева Т.С. Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального диалога: автореф. дисс. ...канд.пед.наук (специальность 13.00.01). Казань, 2006. 23с.
17. Andrewes S. The CLT Police: questioning the communicative approach // Modern English Teacher 14/2, 2005. P.5 – 11.
18. Barenfanger O., Tschirner E. Language Educational Policy and Language Learning Quality Management: The Common European Framework of Reference /University of Leipzig // Foreign Language Annals. Vol.41, No.1. 2008. P.81 – 101.
19. Bax S. The end of CLT: a context approach to language teaching // ELTJ 57/3, 2003. P.278 – 287.
20. Ellis G. How culturally appropriate is the communicative approach? // ELTJ. Volume 50/3. 1996. P. 213 – 218.
21. Gewehr W., Catsimali G. Aspects of modern language teaching in Europe. Taylor & Francis e-Library, 2002. 237p.
22. Kuebart F. The European house of education: Education and economy-a new partnership. In O.Anweiler & D.Schulz (Eds.), Von der Paretojka zur Transformation // Berufsausbildung und Hochschulwesen in Russland und Ostmitteleuropa. Leipzig: University Press. P. 75 – 92.
23. Little D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process // Language Testing, 22. P.321 – 336.
24. Pepin L. The history of EU cooperation in the field of education and training: how lifelong learning became a strategic objective // European Journal of Education, 42(1), 2007. P.121 – 131.
25. Vogel T. Internationalization, Interculturality, and the Role of Foreign Languages in Higher Education // Higher Education in Europe, Vol. XXVI, No.3, 2001. P. 381 – 389.
26. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. 1998. 172p.
27. Witte J.K. Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Dissertation. 2006. Chaps/Ut. 654p.

ИНТЕРНЕТ ИСТОЧНИКИ

28. Аветисян П.С. Европеизация образования как инновационный фактор формирования единого образовательного пространства СНГ. URL: http://www.rau.am/downloads/Vestnik/2_07/avetisyan.pdf (дата обращения: 13.06.2010).
29. Дунаев В.Ю. Болонский процесс: история и перспективы. – Адукатар.

№1(17), 2010. С.11–14. URL: [adukatar.net/wp-content/uploads/2010/05/Adukatar_17_Page_11 – 14.pdf](http://adukatar.net/wp-content/uploads/2010/05/Adukatar_17_Page_11-14.pdf) (дата обращения: 05.07.2010).

30. Европейская система уровней владения иностранным языком. URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html (дата обращения: 02.08.2010).

31. Солдаткин В.И. Глобализация высшего профессионального образования // Известия Международной академии наук высшей школы, М.: №3(37), 2006. URL: http://www.ict.edu.ru/ft/003354/vvc_intro.pdf (дата обращения: 05.07.2010).

32. Шадриков В.Д. Жертва высшего качества // Политический журнал. №28(79)/29 августа 2005. URL: <http://www.politjournal.ru/index.php?action=Articles&issue=117&tek=4101&dirid=67&searched=1996+%E3> (дата обращения: 05.07.2010).

33. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (Сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социологические исследования. Январь 2008. № 1. URL: http://isras.ru/socis_2008_1.html (дата обращения: 20.11.09).

34. Шевченко Е.В. Реализация положений Болонского процесса в российской высшей школе. URL: http://www.imop-spbspu.ru/userfiles/file/bp-sh_9_nik2_russ.ppt (дата обращения: 13.06.2010).

35. American Values through Film. Lesson Plans for English Teaching and American Studies/ English Language Office/ Public Affairs Section/ U.S.Embassy Moscow. <http://moscow.usembassy.gov/root/pdfs/twelve-angry-men.pdf> (дата обращения: 11.11.12)

36. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (дата обращения: 11.11.12)

Подписано в печать 07.10.13 г. Печать ризографическая.
Гарнитура Times. Формат бумаги 60x90/16. Объем 3,1 п.л.
Тираж 300 экз. Заказ №

Отдел научно-организационного обеспечения ФГНУ ИПП ПО РАО
420039, г. Казань, ул. Исаева, 12
тел. (843) 560-75-84

