



И.Н. Айнутдинова

**Инновационные технологии в обучении
иностранным языкам в вузе:
*интеграция профессиональной и
иноязычной подготовки
конкурентоспособного специалиста***

**Настольная книга
педагога–новатора**





И.Н. Айнутдинова

**Инновационные технологии в обучении
иностранным языкам в вузе:
интеграция профессиональной
и иноязычной подготовки
конкурентоспособного специалиста
(зарубежный и российский опыт)**

Настольная книга педагога-новатора

Казань - 2011

Научный редактор:

доктор педагогических наук, проф. Г.В. Мухаметзянова

Рецензенты:

доктор филологических наук, проф. Г.А. Багаутдинова

доктор педагогических наук, проф. Э.Р. Хайруллина

Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт)/ Настольная книга педагога–новатора, Казань, Издательство Казанского университета, 2011 – с. 456

Эта монография начинает серию книг об инновациях в современном высшем профессиональном образовании. В работе на основе сравнительно-педагогического подхода рассматриваются и анализируются теоретико-практические основы организации процесса внедрения и реализации инновационных технологий при обучении иностранным языкам в ВУЗе.

В книге сделан акцент на конкретизацию понятийного аппарата инновационных технологий в обучении иностранным языкам, проведена систематизация и классификация основных инновационных тенденций с учётом передового отечественного и зарубежного опыта. Широко представлены различные точки зрения по вопросам актуальности использования инновационных технологий, сформулированы рекомендации по успешному внедрению передового опыта в практику повседневной работы преподавателей иностранного языка в российском вузе, логически выстроенные таблицы по основным вопросам придают работе систематизированный и современный характер (184 таблицы).

Данная книга предназначена для преподавателей вузов, а также всех тех, кто участвует в формировании нового видения современных стандартов образования и воспитательной работы в высшей школе России.



СОДЕРЖАНИЕ:

Раздел	Содержание	Стр.
I	Введение	4
II	Что же такое «инновационные технологии»?	21
2.1	Понятие «технология обучения»	21
2.2	Понятие «инновации в обучении»	32
2.3	Понятие «инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе»	59
III	Личностно-ориентированные инновационные технологии	89
3.1	Общая информация	89
3.2	Технология полного усвоения знаний (The Learning Style Approach)	113
3.3	Разноуровневое обучение	120
3.4	Технология адаптивной системы обучения	128
3.5	Модульное обучение	138
3.6	Технология проектного обучения	149
3.7	Технология тестирования знаний студентов	164
IV	Профессионально-ориентированные технологии	170
4.1	Общая информация	170
4.2	Контекстный метод обучения	207
4.3	Развитие критического мышления через Чтение и Письмо (РКМЧП)	212
4.4	Методы обучения переводу	236
4.5	Метод Case Study (Кейс–стадии или Метод кейсов)	257
4.6	Европейский языковой портфель (портфолио)	267
V	Информационные технологии в обучении иностранному языку в вузе	305
5.1	Общая информация	305
5.2	Интернет – технологии	346
5.3	Дистанционное обучение	375
5.4	e-Learning	397
5.5	Реализация технологии LMS посредством Moodle	402
5.6	Life Long Learning (LLL) или непрерывное образование	411
VI	Заключение	430
VII	Использованная литература	437

I. ВВЕДЕНИЕ

Интеграция профессиональной и гуманитарной подготовки конкурентоспособных специалистов в высшей школе обусловлена, как требованиями современной экономики, так и процессами глобализации и интернационализации. Современный этап развития цивилизации требует специалистов, с одной стороны, способных строить профессиональную деятельность по законам постиндустриального развития, учитывающих органическую связь между экономической продуктивностью и творчеством, с другой стороны, имеющих в структуре профессиональной компетенции общекультурную составляющую, обуславливающую способность и готовность осуществлять профессиональное межкультурное общение.



Процессы реализации Болонской декларации, вхождение России в мировое образовательное сообщество привели к активизации межкультурных коммуникаций и заметно повысили значимость иностранных языков для специалистов разного профиля. В качестве цели обучения иностранному языку сегодня выдвигается формирование способности использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира, как способ билингвистического и поликультурного саморазвития. Это особенно важно в условиях современных реалий, когда смешение народов, языков и культур достигло невиданного размаха, и остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур.

Наряду с интернационализацией педагогического процесса переориентация системы высшего образования, как в США, так и в России, направлена и на новые гуманистические ценности, определяемые межличностными отношениями в сфере профессиональной деятельности. Система профессиональной подготовки специалистов должна соответствовать потребностям общества, а человек, желающий быть востребованным и успешным, должен осваивать новые приемы и способы, виды и формы своей деятельности. В целом, залогом конкурентоспособности личности на рынке труда может стать высокий уровень общего развития, владение коммуникативными умениями,

высоким профессионализмом, умениями принимать самостоятельные решения, нестандартно мыслить и адаптироваться в изменяющихся условиях. В связи с этим, сегодня в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе приоритетными являются творческая деятельность, индивидуальный подход, предполагающий развитие активности, инициативы и самоуправления.

Высокотехнологичные области современной мировой экономики прогрессируют невиданными темпами. На данном этапе человечество в своем развитии находится на стадии создания постиндустриальной экономики, главную роль в которой играют информационные технологии, компьютеризированные системы, высокие производственные технологии и основанные на них инновационные технологии, что в конечном итоге должно привести к формированию динамично развитой инновационной экономики.

Одним из стратегических направлений развития инновационной экономики России (в рамках Концепции долгосрочного развития Российской Федерации до 2020 года (КДР)) является не только мировое лидерство в энергетическом секторе, добыче и переработке сырья, но и создание конкурентоспособной экономики знаний и высоких технологий. Планируется, что к 2020 году Россия должна будет занять значимое место на рынках высокотехнологичных товаров и интеллектуальных услуг в 5 – 7 и более секторах. Для этого будут сформированы условия для массового появления новых инновационных компаний во всех секторах экономики, и в первую очередь в сфере экономики знаний, где под экономикой знаний и высоких технологий понимаются и сферы профессионального образования в том числе.

Со временем экономика лидерства и инноваций должна будет привести к тождеству с экономикой, конкурентоспособной на мировом уровне. Для достижения и закрепления статуса ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции, Россия в ближайшие годы должна будет войти в пятерку стран-лидеров по объему валового внутреннего продукта. Вследствие этого, Россия прочно укрепит свое лидерство в интеграционных процессах на евразийском пространстве, постепенно становясь одним из глобальных центров мирохозяйственных связей и поддерживая сбалансированные многосекторные экономические отношения с европейскими, азиатскими, американскими и африканскими экономическими партнерами.

По мнению авторов Концепции долгосрочного развития Российской

Федерации до 2020 года (Минэкономразвития (МЭР)) создать в стране пока что недостижимую инновационную экономику можно, необходимо лишь сформировать «инновационного человека» – гибкого, адаптирующегося к новым вызовам времени и склонного к постоянному самообразованию гражданина. При этом нужно создать в стране инновационное качественное образование; инновационную научную и деловую среду, благоприятную для инновационного бизнеса; и инновационное государственное управление.

По версии МЭР, помогут оздоровить государственное управление в стране следующие меры. Первая – стимулирование сотрудников госорганов к повышению квалификации: за период до 2020 года будут созданы возможности для получения госслужащими длительных – до двух лет – отпусков с сохранением содержания и должности для прохождения очного обучения в магистратуре, по программам второго высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе в зарубежных университетах. Вторая – обеспечение открытости государственной власти РФ для внешнего мира. Органы власти, ответственные за выработку политики, должны создать к 2012 году полноценные англоязычные версии своих сайтов в сети Интернет. Предполагается перевод на иностранный язык федеральных законов, регулирующих предпринимательскую деятельность в РФ. Наконец, поспособствует открытости российской власти и внедрение такого обязательного требования к чиновникам, которые претендуют занять высокий государственный пост, как свободное владение иностранным языком.

В Основных направлениях деятельности Правительства РФ на период до 2012 года приоритетными направлениями в сфере инновационного образования определены: 1) приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и 2) повышение доступности качественных образовательных услуг. Это в полной мере соответствует и целям Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, обозначенной как «обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации».

Результаты анализа современного состояния российского образования при этом свидетельствуют о том, что отечественная образовательная система, демонстрируя внешнюю целостность, сохраняет

внутри себя проблемы и противоречия. В частности, для современного российского образования характерно рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда. Наиболее явно это выражено в профессиональном и непрерывном образовании. Использование в образовании информационных коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) носит сегодня большей частью эпизодический характер. Целостная электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования пока не создана. Нуждаются в дальнейшем развитии межвузовская кооперация, обмен ресурсами, академическая мобильность студентов, преподавателей и научных кадров, как в РФ, так и за рубежом, и, как следствие, необходима оптимизация содержания обучения иностранному языку в неязыковых вузах в сторону профессиональной направленности и извлечения гуманитарного потенциала предмета «Иностранный язык», который открывает большие возможности для познания иноязычной культуры и др.

Существующие проблемы российского образования требуют комплексного решения. Это решение будет достигнуто с использованием программно-целевого метода (метода целевых программ). В ходе выполнения Программы развития образования на 2011–2015 годы будут осуществляться различные плановые мероприятия, направленные на решение поставленных задач. Для решения в рамках данной программы задачи «Приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда» будут проведены различные мероприятия, такие как: разработка и внедрение программ модернизации профессионального образования субъектов РФ; поддержка программ развития объединений образовательных учреждений профессионального образования (кластерного типа) на базе вузов; улучшение материально-технической базы сферы профессионального образования и др. Мероприятия также предусматривают организацию стажировок и обучение специалистов в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах, с привлечением к этой работе объединений работодателей, коммерческих организаций, предъявляющих спрос на выпускников учреждений профессионального образования.

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы содержит, в целом, большой резерв для модернизации образования путем освоения новой модели – личностно-развивающей и социально-

ориентированной. Сегодня смысл и назначение высшего образования можно сформулировать как обусловленную геополитическими, социокультурными, информационными и экономическими трансформациями данность, где все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы. В совокупности эти элементы представляют законченный цикл при подготовке будущих специалистов, которых следует: учить познавать с увлечением – учить толерантно общаться – учить творчески работать – учить достойно жить.

Такой подход способен обеспечить высокое качество высшего профессионального образования, так как предполагает построение образовательного процесса на принципах универсальности, интегративности, гуманности, коммуникативности и непрерывности через метапредметность, диалогичность, проблематичность, преемственность, дополненность, открытость, творчество, личностную самоактуализацию и самодостаточность студента и преподавателя. Такой подход, безусловно, создаст необходимые и достаточные психолого-педагогические условия для воспитания человека, умеющего жить в единстве с природой и обществом, адаптироваться в новых условиях, при этом адаптация к жизни не означает полной ассимиляции, она не только не исключает, но предполагает развитие индивидуальности, приобретения свойств идентичности.

Подготовка конкурентоспособных специалистов в рамках новой образовательной парадигмы ставит перед руководителями и преподавателями образовательных учреждений ряд задач, а именно: 1) формирование системы обучения нового типа для всестороннего гармоничного развития личности обучающегося с учетом его способностей, мотивов, ценностных ориентаций, потенциальных возможностей самообучения; 2) приобретение студентами высоких профессиональных знаний и умений, соответствующих требованиям ФГОС ВПО и запросам общества и заказчиков рабочей силы; 3) интеграцию содержания профессионального образования с иноязычной профессиональной подготовкой для достижения международных стандартов; 4) обеспечение гибкости, вариативности и непрерывности обучения; 5) обеспечение деятельностного подхода в содержании образовательных программ; 6) формирование высокой профессиональной компетентности; 7) формирование иных социально и профессионально-значимых и важных компетенций.

Если главную задачу системы высшего профессионального

образования на современном этапе можно определить как подготовку востребованных, конкурентоспособных специалистов, то подготовка таких кадров предполагает формирование и функционирование системы обучения нового типа для всестороннего гармоничного развития личности обучающихся. Объективная необходимость создания системы высшего профессионального образования, которая позволила бы гибко и адекватно реагировать на потребности рынка труда, управлять содержанием профессионального образования в реальном времени с учетом индивидуальных особенностей студента, не вызывает сомнения.

В рамках нового мышления следует, вероятно, пересмотреть и существующий подход к обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению, где главный акцент ставился бы на формирование у студентов профессионально-значимых коммуникативных умений и навыков.

В неязыковом вузе изучение иностранного языка сегодня направлено на получение научной, профессионально значимой информации и на овладение видами речевой деятельности, позволяющей пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации в 2010 году, содержат положение о том, что владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого направления подготовки (специальности).

Современная тенденция в обучении иностранным языкам в вузе заключается, в целом, в более активном использовании проективных приемов на основе развития познавательных потребностей, связанных с профессиональными мотивами, так как с помощью иностранного языка студенты расширяют свои профессиональные знания и кругозор. Потребность в получении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда обучаемые осознают, что иностранный язык есть средство извлечения из иностранной литературы лично-значимой и профессионально-ценной информации. Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения в познавательной потребности студентов и положительно влияет на их отношение к иностранному языку.

Научно-техническое развитие современного общества, значительные темпы всех изменений, которые происходят сегодня в производственной, социальной и других сферах нашей жизни, ставят перед вузовским преподавателем иностранного языка сложные задачи по формированию билингвальной и бикультурной личности будущего специалиста. Студенты на занятиях по иностранному языку должны осваивать сегодня не только языковую (иноязычную), коммуникативную и межкультурную компетенции, но и приобретать дополнительные профессионально-значимые знания, умения и опыт.

Сложность стоящих перед педагогом задач объясняется тем, что конкурентоспособность выпускника на рынке труда определяется теперь не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях двуязычной коммуникации, обеспечивающей процессы информационного взаимодействия.

Иностранный язык в этой связи служит инструментом ориентации в современном информационном пространстве и связующим звеном для формирования поликультурного и междисциплинарного мышления, что привело к осознанию важности его освоения. Владение иностранным языком превратилось в значимую личностную и профессиональную характеристику специалиста. Иностранный язык из учебного предмета превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

В условиях расширения связей с зарубежными странами, интернационализации научных знаний, особое значение приобретает хорошо организованная система международной информации, нормальное функционирование которой немислимо без специалистов, реально владеющих иностранными языками, способных быстро извлекать информацию из иностранных источников без переводчика, излагать ее на родном языке и использовать в научной работе и на производстве. Обучение иностранным языкам стало социальным заказом общества и необходимым условием эффективной работы во всех областях бизнеса, производства, науки и техники.

До недавнего времени преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране, в основном, к чтению и переводу текстов. На уровне высшей школы обучение велось на основе чтения и перевода газетных статей, при этом студенты читали («тысячами слов») устаревшие тексты, чаще не соответствующие ни тематике их будущей профессии, ни

требованиям дня, а повседневное общение было представлено лишь отдельными бытовыми темами. При таком методе обучения реализовывалась только одна функция языка – функция сообщения, то есть информативная, и то в очень суженном виде, так как из четырех признанных навыков владения языком развивался только один и то пассивный, ориентированный на «узнавание», а именно – чтение.

Обучение иностранному языку сегодня не может ограничиваться сообщением некоторой совокупности знаков и правил, их комбинирования или некоторого набора речевых стереотипов. Осваивая язык, студент должен проникнуть в иную систему ценностей и жизненных ориентиров и интегрировать ее в собственную картину мира. Образовательные программы большинства вузов определяют изучение иностранного языка как один из основных компонентов подготовки кадров высшей квалификации для всех областей науки и техники с целью обеспечения инновационного развития экономики страны. Это означает, что в течение всего периода обучения студенты и аспиранты должны заниматься изучением иностранных языков достаточно интенсивно и эффективно. И здесь остро встает вопрос об оптимизации и интенсификации учебного процесса. Следовательно, необходим поиск инновационных образовательных технологий, оптимизирующих обучение иностранным языкам и позволяющих сформировать билингвальную и бикультурную личность, способную в дальнейшем успешно конкурировать на профессиональном рынке труда.

На современном этапе информатизации общества невозможно полноценно осуществлять задачи профессионального вузовского образования без внедрения в практику обучения иностранным языкам средств, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий или глобальной распределенной компьютерной сети Интернет. Существуют, как минимум, четыре принципиальных основания для внедрения информационных технологий в высшее образование: социальное, профессиональное, педагогическое и каталитическое.

Повышение качества высшего образования при внедрении информационных технологий не вызывает сомнения. Это усиление общей студенческой мотивации; изменение институциональной культуры; более гибкий доступ студентов к учебным материалам; интенсификация учебного процесса; наличие постоянной обратной связи в учебном процессе; большая индивидуализация учебного процесса; углубленность в

усвоении конкретного материала; устранение рутинной работы преподавателя по контролю знаний студентов и многое другое.

Представляется, что перечень умений или компетенций, определённых ФГОС ВПО для специалистов неязыкового профиля, может и должен быть дополнен при непосредственном участии работодателей, специалистов-практиков и потенциальных клиентов (потребителей образовательных услуг). Необходимо учитывать тот факт, что компетенции достаточно мобильны и существенно изменяются с течением времени. Что ранее являлось желательным в работе специалиста, в настоящее время может приобретать особую значимость и наоборот. Поэтому, в идеале, анализ потребностей в умениях должен стать неотъемлемой и обязательной частью деятельности вуза.

Основной смысл анализа потребностей состоит в выяснении понимания функций – знаний и умений, которые необходимы будущему конкурентоспособному специалисту. Так, новый социальный заказ к образованию отражает возрастающую роль иностранного языка, который становится для будущих специалистов необходимым условием осуществления успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции мирового сообщества. Это ведёт к необходимости формирования и развития у будущих специалистов таких интегративных качеств личности как межкультурная коммуникативная компетенция, информационно-технологическая компетенция, интерактивная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, профессиональная иноязычная компетенция и др. Под компетенцией – в данном контексте – мы предлагаем рассматривать комплексное понятие, суть которого – интеграция знаний, умений, ценностей, установок и отношений, которые являются равнозначно важными для осуществления профессиональной деятельности. Таким образом, центральный аспект компетенции – это способность осуществлять какую-либо деятельность, как привычную, так и новую, на основе единства знаний, умений, опыта, отношений и др.

Все выше перечисленное привело к необходимости переосмысления существующего подхода к обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению в вузе и обусловило актуальность проблемы разработки технологии билингвальной профессиональной подготовки будущего специалиста, в которой главный акцент ставился бы на формирование у студентов профессионально-значимых коммуникативных умений, то есть умений в профессионально-ориентированном общении, а сам процесс обучения носил бы прикладной характер.

Профессиональное билингвальное общение будущего специалиста должно осуществляться в системе его профессиональной деятельности, сущностные характеристики которой, в целом определяют специфику той или иной профессиональной коммуникации. В самом общем виде под профессиональной деятельностью понимают социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а так же профессионально обусловленных качеств личности. Подготовленный профессионал – это работник, обладающий наряду с необходимыми профессиональными знаниями, умениями, качествами, опытом, также способностью к самоорганизации, профессиональному взаимодействию и общению, ответственностью и профессиональной надежностью.

Профессиональное общение специалиста характеризуется тем, что его содержание и цели направлены на решение производственных и социальных задач, при этом под определяющим содержанием такого общения понимают совместную профессиональную деятельность. Профессиональное общение специалиста в контексте своей эффективности предполагает: 1) адекватное владение профессиональным языком; 2) знание и умение учитывать в общении специфику культурной принадлежности собеседника; 3) умение строить профессиональное общение в контексте принципов взаимопонимания и сотрудничества. Профессиональное общение специалиста характеризуется следующим: 1) в профессиональном общении реализуются два уровня отношений специалиста – общественный и межличностный. Общественный уровень отношений обусловлен характеристиками той или иной формальной профессиональной группы и соответствующей профессионально обусловленной (деловой, служебной) информацией. Межличностный уровень отношений обусловлен индивидуальными характеристиками личности, связанными с культурой общения как таковой. 2) Профессиональное общение едино с профессиональной деятельностью, а общающийся человек – это деятельностный человек, ибо его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей, с профессиональной деятельностью в том числе. Суть профессионального общения раскрывается лишь в том случае, когда констатируется не просто сам факт общения, но его содержание, обусловленное предметом профессиональной деятельности. Средством профессионального общения при этом является профессиональный язык.

Иноязычная коммуникация специалистов предполагает также и

научно-профессиональное общение. К его особенностям относят: 1) сочетание разных видов речевой деятельности, так как научно-профессиональное общение включает в себя чтение научных текстов, переписку, общение на конференциях; 2) реализацию устной разновидности научно-профессионального общения в форме монолога, диалога, полилога; 3) сочетание в устной научно-профессиональной речи разновидностей делового общения некоторых черт разговорной и письменной речи; 4) реализацию устной научно-профессиональной речи в таких жанрах, как деловая беседа, переговоры, совещания и др.; 5) более формализованный (по сравнению с монокультурным) характер деловых совещаний, в которых участвуют представители разных культур; 6) необходимость владения подязыком специальности, который включает в себя общеупотребительную, общенаучную и терминологическую лексику, грамматику для чтения и письма.

Билингвальное профессиональное общение представляет собой двуязычное общение, содержанием которого является соответствующая профессиональная деятельность. Билингвальное профессиональное общение основано на способности специалиста применять в профессиональном взаимодействии родной и иностранный языки, в зависимости от конкретных ситуаций общения. При этом владение иностранным языком является функционально обусловленным, то есть билингвизм и билингвальность специалиста должны рассматриваться в широком, социолингвистическом контексте, как относительное (в разной степени) владение неродным языком, достаточное для достижения общей успешности профессионального общения.

Билингвальность будущего специалиста формируется на основе развития «вторичной языковой личности» в контексте функциональных и процессуальных требований смешанного билингвизма. При этом формирование обозначенной билингвальности должно учитывать следующее: 1) билингвальное профессиональное общение осуществляется на формальном, собственно профессиональном и неформальном межличностном уровне в рамках коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения. Обозначенные аспекты задают определенные качественные характеристики деловым отношениям, в рамках которых осуществляется билингвальное профессиональное общение; 2) качественные характеристики делового, билингвального профессионального общения задают определенные требования к личности специалиста в контексте его способности успешно преодолевать

коммуникативные барьеры: барьеры понимания, социокультурные барьеры и барьеры отношений.

Билингвизм, в узком смысле, – это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения.

Говоря о процессе обучения иностранному языку, правомерно напомнить о понятии «искусственный билингвизм». Искусственный билингвизм представляет собой владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения. Искусственный билингвизм может выступать как сформированный искусственный билингвизм, то есть представляющий собой результат процесса научения, так и формирующийся билингвизм. С позиции обучения иностранному языку в фокусе рассмотрения обычно находится формирующийся билингвизм – изучение эволюции коммуникативной личности человека, овладевающего новым лингвокультурным кодом.

Преимущество билингвизма в том, что попеременное использование двух лингвокультурных кодов обязательно влечет за собой процессы диффузии, интерференции, трансформации, синергии на уровне языка и культуры. Приобретение еще одного лингвокультурного кода способствует расширению лексических и грамматических знаний, обогащению фразеологического фонда, синтаксическому и стилистическому разнообразию речевой деятельности. Овладение новым кодом предполагает как познание новых языковых явлений, так и приобретение стратегий оперирования языковыми знаниями, что отражается в коммуникативной компетенции искусственного билингва и эксплицируется в его коммуникативном поведении. Освоение нового языкового кода означает, вероятно, дальнейшее развитие единой, целостной языковой личности, при котором она получает основные ориентиры отражения действительности средствами другого языка, подчиняясь законам другой языковой системы, сохраняя при этом свою национальную идентичность как инвариант. Естественно допустить взаимовлияние национального инварианта и вариативного межкультурного кода.

В условиях глобализации и расширения поликультурного мирового пространства, когда человечество все больше интегрируется в единую целостность, постоянно сталкивающуюся с необходимостью культурного плюрализма при решении проблем современности формирование

билингвальности будущего специалиста представляется нам актуальным и своевременным.

Большинство работ в языковой педагогике длительное время были сконцентрированы на описании монолингвальной иноязычной коммуникативной компетенции, которой должен овладеть человек, чтобы использовать иностранный язык как инструмент общения и познания в обществе. Необходимо отметить, что иноязычная коммуникативная компетенция может быть представлена в таких разновидностях, как монолингвальная коммуникативная компетенция и билингвальная коммуникативная компетенция. В первом случае имеется в виду иноязычная коммуникативная компетенция, которая необходима и достаточна для использования иностранного языка как средства общения и познания в инокультурной языковой среде. И если в функциональные обязанности человека не входит какая-либо переводческая работа, то до последнего времени считалось, что нет необходимости выходить за рамки монолингвальной коммуникативной компетенции. Однако в настоящее время (особенно в профессиональных сферах жизнедеятельности людей) начинает ощущаться необходимость формирования билингвальной коммуникативной компетенции, в том числе у людей, которые не являются профессиональными переводчиками, что является следствием движения человеческой цивилизации к открытому информационному обществу.

В последние десятилетия выполнен ряд исследований, посвященных профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам. В исследовании И.А. Цатуровой разработана многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе (1995); О.Г. Поляковым разработана концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку (2004); Л.П. Халяпиной – система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет–коммуникации (2006); В.В. Аитовым создана модель формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов на основе проблемно-проектного подхода (2007); Н.М. Громова разработала лингвометодические основы системы обучения специалистов-международников (2007); М.Г. Евдокимова – систему обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии для студентов технического вуза (2007) и др.

Несмотря на большую значимость проведенных исследований, не все вопросы обучения иностранным языкам, обеспечивающие

профессиональный рост специалиста и определяющие его возможности приобщения к мировому опыту, получили научную проработку. Сохраняется потребность в комплексном исследовании проблемы иноязычной подготовки специалистов, способных обеспечить позитивные изменения в области своей профессиональной деятельности и, в конечном итоге, в экономике и социальной сфере России. Это представляется возможным посредством формирования у студентов умений обогащать знания и опыт, получаемые на родном языке в процессе профессиональной подготовки и последующей профессиональной деятельности, знаниями и опытом зарубежных стран, получаемыми на иностранном языке.

Представляется, что большинство противоречий современного периода могут быть разрешены и значительные успехи достигнуты в сфере формирования истинно конкурентоспособного специалиста через билингвальное и бикультурное обучение иностранным языкам в вузе. Такое обучение, как нам видится, способно обеспечить синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности, а также стать базой адаптации высшего образования России к процессам интернационализации в рамках Болонского процесса.

Осуществление вышеназванных задач требует проведения большой работы по изменению не только самого процесса обучения, но и осознания руководителями и преподавателями вузов необходимости внедрения инновационных подходов для оптимизации и интенсификации обучения иностранным языкам. Ведь понятие «инновация» имеет смысловое значение не только как создание и распространение новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан.

Известно, что инновации в сфере образования уже длительное время рассматриваются как фактор социальной гарантии подготовки конкурентоспособного специалиста в системе высшего образования США. Большой интерес в этой связи вызывает поддержка инновационных процессов со стороны правительства США. В частности, недавно Конгресс США объявил о создании Национального центра исследований передовых информационных и цифровых технологий (National Center for Research in Advanced Information and Digital Technologies), который призван как можно быстрее перевести государство, экономику и общество на цифровые технологии. В первую очередь это касается образования, как

сообщает портал американского научного сообщества EurekAlert. По мнению экспертов, это решение позволит США в ближайшее время выйти в международные лидеры в области инноваций.

Как нам известно, президент Медведев Д. А. поставил перед российским научным сообществом схожую задачу по созданию и запуску Российского национального центра исследований передовых информационных и цифровых технологий в Сколково, что, несомненно, является своевременным и важным шагом.

Нет сомнений, что вектор развития высшего образования России подталкивается к англо-саксонской модели системы высшего образования, наиболее ярко реализованной в США. В конце XX века Соединённые Штаты превратились в державу, во многом диктующую правила игры на рынке образовательных услуг. Завораживающие успехи американской высшей школы, ее рекордные показатели, создают иллюзорные представления о том, что прямое копирование структуры, уровней образования, методик образовательных технологий и иных атрибутов, присущих высшей школе США, позволят не только повторить ее достижения, но и добиться существенного продвижения вперед. Дискуссии вокруг американизации современной российской высшей школы, плюсы и минусы этой тенденции подтолкнули нас к глубокому изучению и сравнительному анализу систем высшего образования России и США, при этом приоритетный интерес у нас вызывает проблематика инновационных образовательных технологий.

Создание в США Национального центра исследований передовых информационных и цифровых технологий на базе Министерства образования США имеет прецедентное значение и представляется очень своевременным шагом, особенно в контексте мирового экономического кризиса, поскольку подобного рода структуры, созданные в прошлом, позволяли американской экономике и образованию совершать значительные рывки вперед. Сотрудники центра призваны заниматься анализом последних достижений в цифровой области и искать пути их применения в образовательной сфере, чтобы сделать процесс образования более современным, индивидуализированным и продуктивным. Американские работодатели прекрасно понимают, что им необходимы образованные кадры, чтобы конкурировать с активно развивающимися рынками труда Китая, Индии и Европы.

В педагогике инновационные технологии рассматриваются в связи с формированием готовности личности к быстро наступающим переменам в

обществе, что происходит за счет развития творческих способностей и умения самообучения. Темпы же значительных изменений, которые происходят в производственной сфере, в сфере услуг, во всех других сферах современного общества, возросли настолько, что человеку, желающему быть востребованным и успешным, приходится многократно осваивать новые приемы, способы, объекты, виды и формы своей деятельности.

Инновационные образовательные технологии в этой связи играют роль своеобразной лаборатории по развитию у студентов способности понимать приоритетность технологического совершенства страны и инновационную активность в каждой из отраслей профессиональной деятельности. Они формируют восприятие новых технологических решений, умение выдвигать идеи, отстаивать свои позиции, проводить различные тренинги, разрабатывать и внедрять концептуальные программы, формулировать потребность в самосовершенствовании и самореализации и др.

Многие инновационные технологии, инициированные американскими педагогами и психологами, давно и успешно применяются в российской высшей школе. Например, технология полного усвоения знаний (Mastery learning), которая впервые была заявлена американским психологом Дж. Кэрроллом, и получившая своё развитие в работах Б. Блума, Дж. Блока и Л. Андерсона. Здесь следует упомянуть и другие важнейшие технологии направления The Learning Style Approach такие, как: разноуровневое обучение, обучение в сотрудничестве, технологию адаптивной системы обучения, технологию креативности, технологию модульного обучения, метод проектов, доказавшие свою эффективность и применяемые на протяжении многих лет в разных странах мира. С 1997 г. в России реализуется Международный образовательный проект технологии РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), который реализуется такими международными организациями, как Консорциум демократической педагогики, Международная ассоциация чтения, мировая сеть Институтов «Открытое общество» (Фонд Сороса). В авторскую группу проекта входят – Д. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер и др.

Научно-техническое развитие современного общества требует информатизации образования и ставит задачу формирования личности и подготовки специалиста с достаточным уровнем профессионализма. На современном этапе информатизации профессионального вузовского

образования происходит внедрение в практику обучения средств, функционирующих на базе мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий. Особый интерес представляют инновационные технологии обучения, базирующиеся на применении глобальной распределенной компьютерной сети Интернет, которая объединяет мировые информационные ресурсы и обеспечивает доступ к ним. Интернет создает информационный поток, представляющий собой инфраструктуру «цифрового» будущего с внедрением средств масс-медиа, обеспечивающих прозрачность и открытость в межкультурной коммуникации, и основу для полилингвального общения.

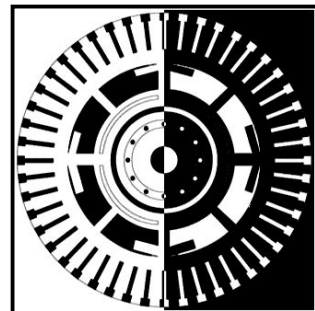
Актуальность использования инновационных технологий для формирования профессиональных умений у студентов не вызывает сомнения, однако, ставит и немало вопросов: какими должны быть содержание и практика применения в учебном процессе инновационных технологий, которые бы обеспечивали эффективность формирования профессионально важных умений у студентов и, следовательно, их подготовку как конкурентоспособных специалистов в системе высшего образования США и России? Какова роль государства на современной стадии развития общества как социального гаранта востребованности и конкурентоспособности молодых специалистов? Как адаптировать позитивный опыт США по внедрению инновационных технологий с целью подготовки конкурентоспособных специалистов в практику российской высшей школы с учётом глубоких социальных и политических различий двух стран и социумов?

В своей работе мы попытались осмыслить, проанализировать и предложить практические рекомендации по применению в российской высшей школе передового позитивного опыта США, России и ряда стран Европы по внедрению инновационных технологий при обучении иностранным языкам в высшей профессиональной школе. Нами также проведена работа по мониторингу практики применения некоторых образовательных технологий, наиболее адаптированных к российским условиям, и предложена научно-обоснованная, доступная для каждого тематическая линейка основных понятий, категорий и классификаций. Работа дополняется таблицами, описанием практики применения основных инновационных обучающих технологий по иностранным языкам в вузе и глоссарием наиболее употребляемых понятий (см. Айнутдинова И.Н. Глоссарий педагога-новатора, Казань, Изд-во Каз. ун-та, 2011 – 320 с.)

II. Что же такое «инновационные технологии»?

2.1 – Понятие «технология обучения»

Существует великое множество и разнообразие мнений относительно трактовки как отдельно взятых понятий «инновация» и «технология», так и совокупного понятия «инновационные технологии». Давайте попробуем разобраться, что же такое «инновационные технологии» и насколько они, в действительности, новы, технологичны, и адаптированы к применению при обучении иностранным языкам в вузе?



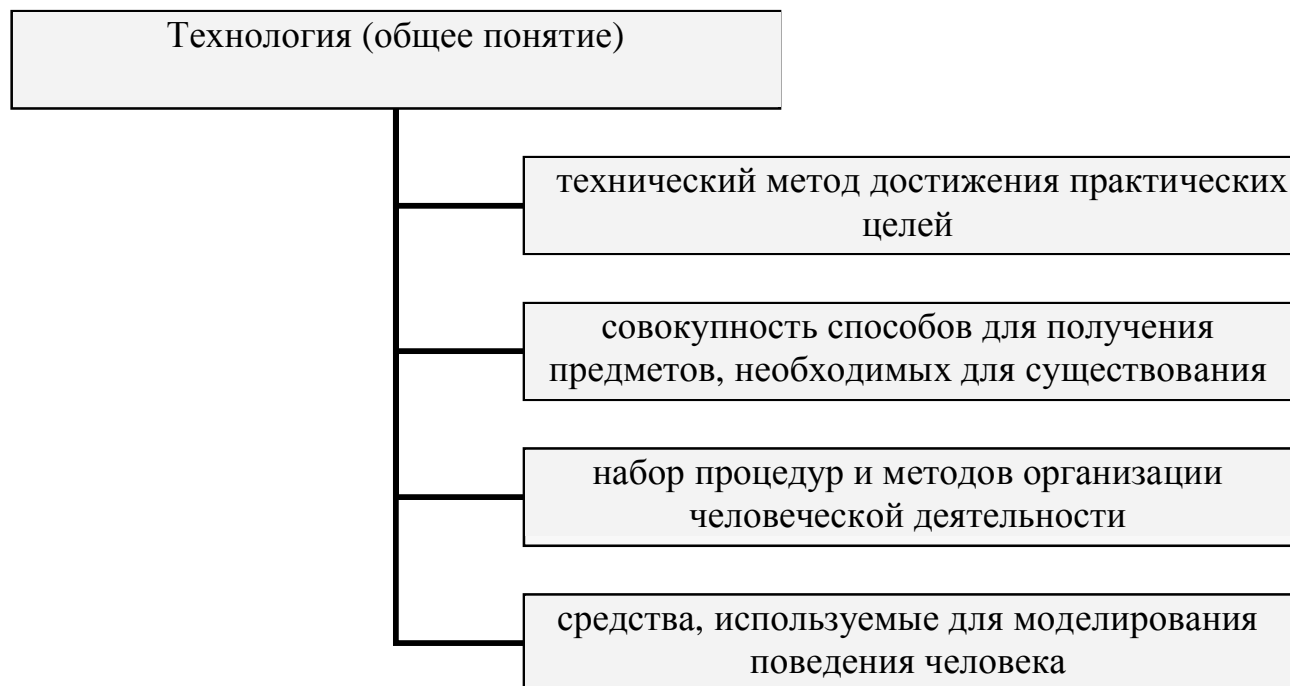
Технология – термин, происходящий от греческих слов *technè* – искусство, ремесло, наука и *logos* – понятие, учение. С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений. Технология – это и способы деятельности, и то, как личность участвует в деятельности. Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, а технология – на науке. С искусства всё начинается, технологией заканчивается, чтобы затем весь процесс начинается снова.

Термин «технология обучения» часто употребляют просто как «технология», не заботясь о точных определениях, в лучшем случае поясняя, что следует понимать под технологией в самых общих чертах. Неудивительно, что существует множество различных толкований этого термина – от технологии как объекта материальной культуры до технологии как области прикладных научных знаний. Всем этим широко распространенным определениям присущ общий недостаток: они настолько широки, что нечего и пытаться получить с их помощью содержательные выводы или конкретные результаты.

В педагогике термин «технология» первоначально связывался лишь с применением техники (имелись в виду технические средства обучения, программированное обучение, информационные технологии и др.). По мере того, как весь образовательный процесс стал постепенно «технологизироваться», понятия «технология» и «технология обучения» получили более широкое распространение и, в первую очередь, в теории обучения. В документах ЮНЕСКО «технология обучения» рассматривается уже как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия.

В самом общем виде, технология – это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в конкретный вид продукции или её составную часть. Суммарное определение может включать следующие характеристики, а именно, технология – это: 1) технический метод достижения практических целей; 2) совокупность способов, используемых для получения предметов, необходимых для существования человека; 3) набор процедур и методов организации человеческой деятельности; 4) средства, используемые для моделирования поведения человека.

Табл.1



Проанализируем некоторые варианты определения термина «технология» из научной и методической литературы. В педагогической литературе существует множество формулировок понятия «технология». В качестве примеров можно привести следующие: «... технология – набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» (В. М. Монахов, 1997). «... технология – это целевое применение системы педагогических средств, направленное и однозначно определяющее получение заданных характеристик некоторого педагогического феномена (качества личности, содержания предмета, усвоения знаний)» (Н. В. Акинфиева, 1999).

Термин «технология обучения» в педагогике наиболее часто используется теперь для обозначения последовательного (пошагового) применения различных приемов, обеспечивающих решение поставленных педагогических задач. Большинство авторов, говоря о «технологии обучения» сегодня, акцентируют внимание на гарантированном конечном

результате при выполнении определенного набора действий, ибо, именно с помощью технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата (цели) в развитии личностных качеств на фоне усвоения знаний, умений и навыков.

Тенденции развития образовательных технологий в России сегодня напрямую связаны с интеграцией российского высшего профессионального образования в мировую и европейскую системы образования и обусловлены глобализацией, интернационализацией и гуманизацией образовательных процессов. Современные технологии в образовании рассматриваются сегодня как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма, которая ставит перед системой образования важную задачу: подготовить образованного, творческого человека, умеющего адаптироваться к быстро меняющейся социально-экономической среде, рационально организующего самостоятельную деятельность и готового к раскрытию своего личностного потенциала через самоактуализацию и самореализацию.

В целом ряде научно-методических и научно-популярных педагогических источников авторами делается попытка соотнести понятие «технология обучения» с понятием «методика обучения». Причем в большинстве случаев авторы почему-то стремятся противопоставить их друг другу. Для проведения различия между методикой и технологией обучения и во избежание подмены одного понятия другим, следует, на наш взгляд, помнить, что если методика позволяет ответить на вопрос: «Каким путем можно достичь требуемых результатов в обучении?», то технология скорее отвечает на вопрос: «Как сделать это гарантированно?». Если методическая система направлена на решение следующих задач: «Чему учить? Зачем учить? Как учить?», то технология обучения отвечает, прежде всего, на вопрос «Как учить?» с одним существенным дополнением: «Как учить результативно?» Кроме того, понятие «методика» отражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, как правило, безотносительно к деятелю, их осуществляющему. Технология обучения, напротив, предполагает присовокупление к процедуре обучения ещё и личности преподавателя во всех её многообразных проявлениях, то есть технология обучения носит ярко выраженный персонифицированный характер и по своей сути очень близка к понятию «авторская методика обучения».

По мнению Образцова П.И., технология обучения – это не что иное, как более высокая стадия развития «методики», где наряду с

персонификацией производится детальная разработка основных составляющих учебного процесса – целеполагание, целеобразование, прогнозирование, выбор оптимальных форм, методов и средств обучения, организация взаимодействия участников учебного процесса, оценка, контроль и коррекция знаний, навыков и умений (ЗУН) обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей. В учебном процессе опытным путем (в соответствии с поставленными целями) определяется возможность достижения дидактических целей с помощью избранных педагогом форм, методов и средств обучения, способов взаимодействия с обучающимися и др.

Если не сразу удастся добиться необходимого дидактического результата, целесообразен этап уточнения и коррекции основных параметров методики: может, например, потребоваться применение более совершенных дидактических средств, методических приемов и т. п. Процесс обычно завершается нахождением оптимальных, с точки зрения достижения поставленных целей, составляющих методики обучения. Когда многократное ее воспроизведение в педагогической практике позволяет преподавателю получать заранее прогнозируемый и проектируемый результат, то можно вести речь уже не просто о методике, а о технологии обучения.

Напрашивается вывод, что, вероятно, любая методика обучения может быть доведена до уровня технологии. Для этого необходима лишь ее последовательная оптимизация на основе наличия обратной связи и коррекции основных составляющих. Так на смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения разорванным на части, приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения, в частности. Если технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым, то современный подход к преподаванию заключается в построении его на технологической основе.

Общие принципы и правила технологии преподавания видятся в следующем:

1. Принцип педагогической целесообразности, сформулированный А. С. Макаренко: «Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей».
2. Взаимосвязь и взаимообусловленность преподавания и учения как двух неразрывных сторон процесса обучения. Преподавание – это организация педагогически целесообразной самостоятельной деятельности учащихся.

Главная задача учителя, как её видел К. Д. Ушинский, – превратить деятельность ученика в его самостоятельность.

3. Предельная конкретизация учебно-воспитательных и развивающих целей в содержании, методах, средствах обучения, в организуемых учителем способах деятельности учащихся.

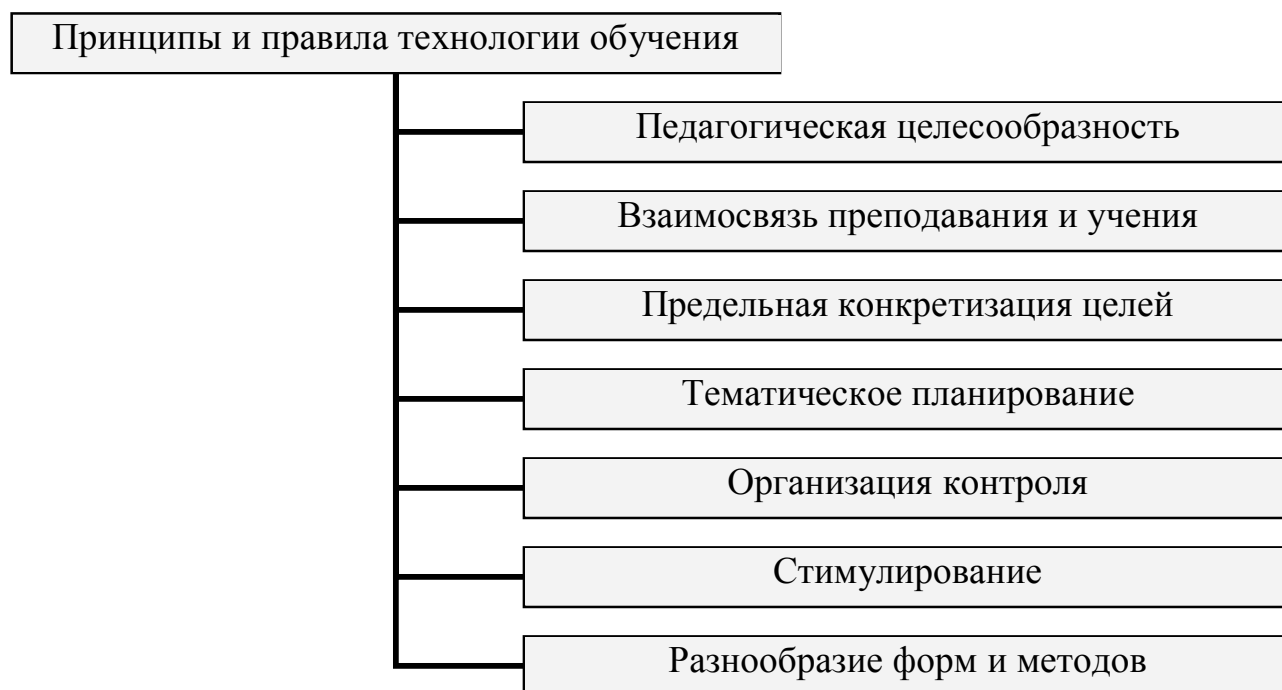
4. Необходимым элементом технологии преподавания является тематическое планирование, включающее краткую характеристику конечных результатов и построение всей цепочки отдельных занятий, связанных одной логикой.

5. Организация контроля на каждом этапе учебно-познавательной деятельности учащихся.

6. Стимулирование творческой деятельности учащихся, ориентация на ученика не только знающего, но и умеющего.

7. Разнообразие форм и методов обучения, недопущение универсализации отдельного средства или формы.

Табл.2



Пока технология не создана, господствует индивидуальное мастерство. По мере совершенствования индивидуального мастерства растёт, развивается «коллективное творчество», «коллективное мастерство», концентрированным выражением которого и является технология.

Разработка современных технологий в образовании должна вестись в соответствии со следующими принципами:

- 1) принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему;
- 2) принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;
- 3) принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем;
- 4) принцип адаптации процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;
- 5) принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщённых знаний.

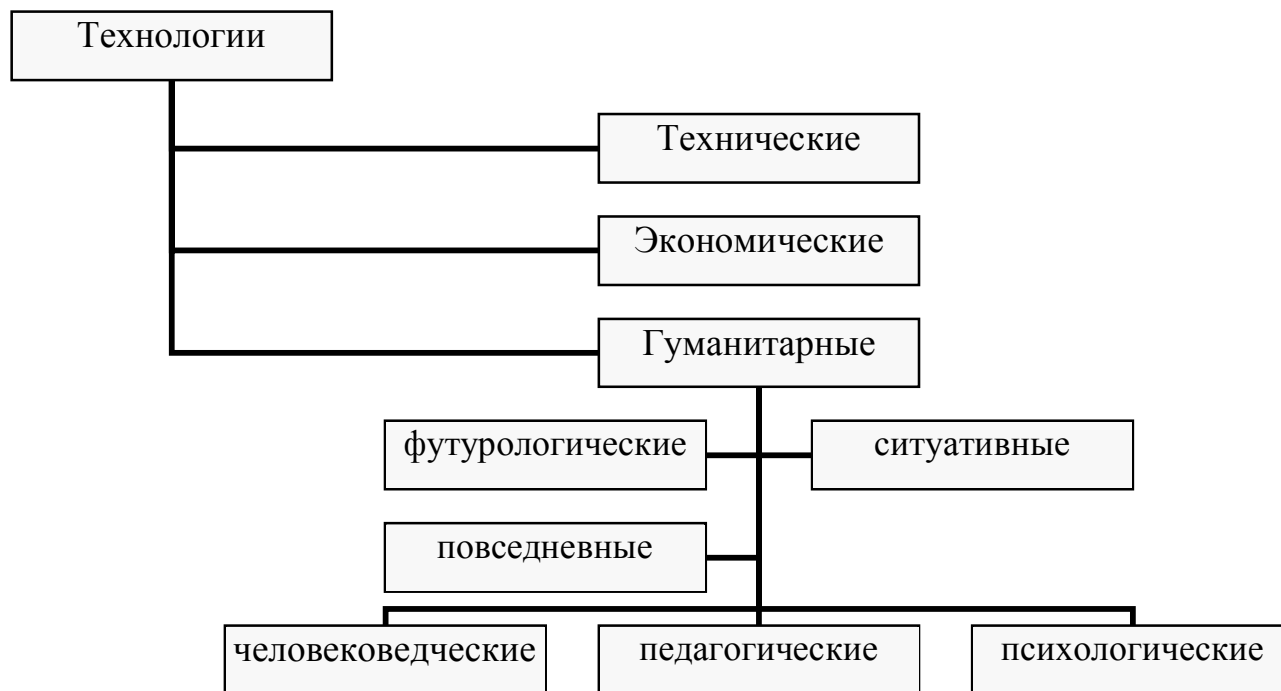
Табл.3



В современной научно-теоретической литературе и практической деятельности выдающихся отечественных педагогов выделяются три основных вида технологий: технические, экономические и гуманитарные.

Гуманитарные технологии – это технологии самовыражения людей, самореализации их интеллектуальных качеств. Гуманитарные технологии подразделяются на управленческо–гуманитарные (человековедческие), педагогические и психологические.

К гуманитарным технологиям также относятся: футурологические, ситуативные и повседневные технологии. Универсальными являются повседневные гуманитарные технологии: например, технологии профессионального обучения, технологии поиска одарённых людей и др.



Известно, что не всякое гуманитарное знание технологично. Попытки перевести истинно гуманитарную информацию в знаковые формы пока малоэффективны, а полученные результаты весьма условны. Всё это подтверждает, что гуманитарная информация трудоёмка для технологической обработки, как по содержанию, так и по форме. На наш взгляд, это самые наукоёмкие технологии.

Разработка каждой технологии нуждается в огромном объёме информации, специальном её отборе, использовании результатов новейших научных исследований. Ошибки на теоретическом уровне необходимо свести до минимума, чтобы не нанести ущерба здоровью или личному достоинству людей, ведь на практике этого достичь трудно. Для этого необходимо при их разработке многократное логическое осмысление по схеме «концепция – гипотеза – версия – вариант», ибо гуманитарные технологии – трудно алгоритмизируемые. Принцип операционности, характерный для многих технологий, в них применяется очень ограниченно. Процесс реализации замысла часто невозможно разбить на последовательный ряд операций или алгоритмов.

Гуманитарные технологии имеют низкий коэффициент гарантированности достижения замысла. Проблема гарантированности «конечного» результата гуманитарных технологий обусловлена противоречивостью и уникальностью их объекта, который подвержен воздействию такого количества внутренних и внешних детерминант, что

четко определиться в них зачастую не представляется возможным.

Говоря о сущности и содержании гуманитарных технологий, следует подчеркнуть, что гуманитарные технологии – это система научно-гуманитарных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный человековедческий замысел при помощи определённых условий, средств и способов. Гуманитарные знания характеризуются познавательной направленностью, им свойственны абстрактность, возможность произвольного толкования, и также им присуще богатство художественного языка, символическое разнообразие, подтекст и др.

Гуманитарные технологии – это особый вид профессиональной деятельности. Овладение ими доступно людям, обладающим незаурядными личностными и деловыми качествами, имеющим жизненный опыт, прошедшим специальную подготовку. Обращение к гуманитарным технологиям правомерно для тех, кто испытывает потребность в общении с людьми, обладает развитой интуицией, коммуникабельностью и эмпатией.

Важной особенностью гуманитарной технологии является диалогичность. Условия диалога в гуманитарной технологии обеспечиваются путём преднамеренного конструирования субъект–субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений отношений между преподавателем и студентами. Результатом такого взаимодействия будут состояния, в которых участники педагогического процесса смогут услышать, понять смыслы друг друга, выработать доступный язык общения.

Гуманитарной технологии свойственна открытость целей работы с человеком, отсутствие манипулятивности в деятельности педагога. Открытость можно обеспечить через прояснение смысла совместных действий, коллегиальность в формировании и выборе цели, предъявление целей для экспертизы всем заинтересованным лицам, возможность их коррекции, изначально заложенную в алгоритм технологии.

В основании гуманитарной технологии лежит внутренняя логика развития прогнозируемого качества, а не внешнее формальное следование умозрительно запланированным этапам работы или закономерностям гипотетического построения той или иной образовательной модели.

Более всего, на наш взгляд, идеологию и практику современных технологий обучения иностранным языкам в вузе отражают нижеприведённые принципы, описанные голландским психологом Карлом ван Парререном:

Принцип 1: вызвать у учащихся устойчивую мотивацию к учебной деятельности; это может основываться на личном опыте учащихся.

Принцип 2: учить диалогично, то есть в сотрудничестве с учащимися, а не по принципу «сверху вниз».

Принцип 3: учить диагностично: необходимо проводить постоянное наблюдение за учебной деятельностью учащихся; поправлять и поддерживать в случае необходимости.

Принцип 4: следует разделять содержание образования на подходящие учебные единицы и задачи. Этот подход должен быть вариативным для различных категорий учащихся, чтобы обеспечить возможно полную ориентировочную основу для разнородных категорий учащихся и для переформирования структуры их учебной мотивации (или познавательного интереса).

Принцип 5: следует обеспечивать учебное содержание (действие – обучающая модель: предметно ориентированная; личностно-ориентированная) на разнородных уровнях (материальный, перцептивный, умственный). Это нужно для того, чтобы процесс интериоризации шёл как можно более эффективно.

Принцип 6: обучать следует в соответствующем темпе, используя подходящие средства или медиаторы (например, устная речь, письменная речь, искусственный язык, а также графические модели и символы).

Принцип 7: следует обучать и помогать учащимся на уровне их фактических способностей (например, на базе набора коммуникативных и мыслительных действий и их способа обращения с жизненным опытом), а не на уровне внешних характеристик (ответов учащихся) при выполнении учебных задач.

Здесь Ван Парререн противопоставляет механическое запоминание несвязанных фактов оценке прогресса учащихся на основе осознанной трактовки всяких понятийных инвентарей.

Принцип 8: следует поощрять и развивать способность к рефлексии и оцениванию самими учащимися своего прогресса (формирует чувство компетентности).

В этом контексте Ван Парререн выдвигает необыкновенное предложение, которое заключается в том, что принятая система отметок заменяется набором критериев оценивания, разработанных совместно учащимися и преподавателем. Согласно Ван Парререну, предложенная система не заменяет, а лишь дополняет традиционную систему оценки.

Принцип 9: следует обеспечивать набор заданий для группы перед тем,

как учащиеся начнут работать самостоятельно. Содействие нужно для того, чтобы избежать «ригидности» действий, речи, мысли.

Принцип 10: следует стимулировать инициативу и творчество учащихся для того, чтобы они овладевали предметным содержанием гораздо глубже, чем по традиционной методике.

Принцип 11: следует способствовать действительному формированию субъективности, которая выражается в положительном отношении учащихся к предметам академической программы, и в особенности в их самоопределении, самоответственности, самостоятельности по отношению к познавательной деятельности.

Принцип 12: следует обеспечивать условия для психологического климата в аудитории, ведущего к формированию социально интегрированной личности учащегося.

Табл. 5



Таким образом, технология обучения это сложная и многогранная система или комплекс средств, методов, приёмов обучения, которая предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения с учётом современных вызовов времени. Причём все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Если одно звено даст сбой, это сразу же скажется на всех остальных.

Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная

и продуманная отладка всех её составляющих, а в силу того, что технология обучения носит ярко выраженный персонифицированный характер, очевидно, что любая дидактическая задача может быть эффективно решена с помощью технологии, спроектированной и реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом, так как технология обучения неразрывно связана с педагогическим мастерством преподавателя. Совершенное владение ею и есть мастерство. Но педагогическое мастерство, с другой стороны, и является, по сути, высшим уровнем владения технологией, хотя оно и не ограничивается только операциональным компонентом.

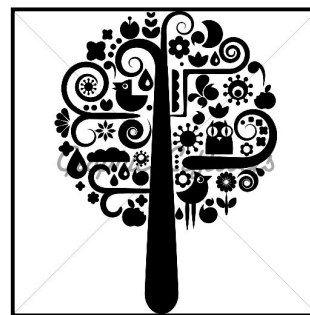
В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако если рассматривать технологию обучения не как педагогический процесс, а как его проект, своеобразный инструментарий для организации и осуществления педагогической деятельности, то со всей очевидностью можно утверждать, что технология может реализовываться не только ее автором, но и его последователями. При этом, конечно, она будет уточняться с учетом личных профессиональных качеств и параметров, но основные её структурные компоненты всё же будут оставаться неизменными, поскольку они связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых проектировались.

Табл. 6



2.2 – Понятие «инновации в обучении»

Прилагательное «инновационный», часто используемый сегодня в различных как научных, так и методических публикациях, характеризует и отражает инновационные процессы, происходящие в современном мире. Для понимания этих процессов необходимо определиться в понятиях «новшество», «новация» и «инновация». Кратко эти понятия означают следующее.

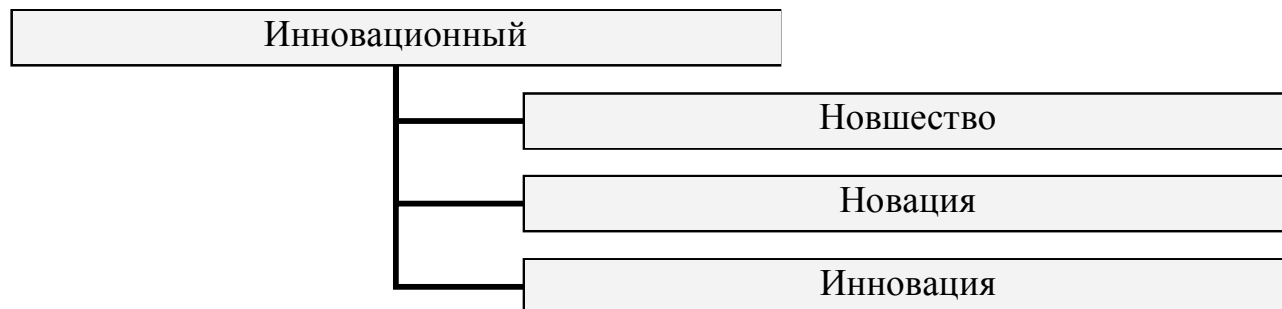


Новшество – это новое (новая идея) в практике какой-либо деятельности, в частности, в образовании.

Новация – это первая реализация новшества в естественных условиях, то есть новация – это новшество, которое опробуется в рамках экспериментальной работы.

Инновация – это внедренное, распространенное в практике образования новшество.

Табл.7



Особенности распространения новшества заключаются в следующем:

- 1) новшество адекватно осознается не сразу;
- 2) готовность новшества к распространению связана с наличием образца;
- 3) новшество в процессе распространения меняется, превращаясь в семейство схожих инноваций, воспринимаемых специалистами первоначально как одно и то же, и только затем дифференцируемых;
- 4) общественные настроения и общественное мнение выступают катализаторами распространения новшества.

Под нововведением понимают целенаправленный процесс внесения изменений в определенную социальную единицу, приводящий к появлению новых стабильных элементов.

Сегодня в научной литературе имеется немало трактовок понятий

«новшество» и «нововведение», но все они сходятся в одном: внедрение нового – это инновация и наоборот.

Инновации в сфере образования направлены на формирование личности, ее способности к научно-технической и инновационной деятельности, на обновление содержания образовательного процесса. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателя и учащегося. Под инновационностью в образовании подразумевают возможности включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем таким образом, что они позволяют готовить специалистов, способных осуществлять самостоятельно дальнейшие инновации в ходе своей научной и практической карьеры.

Инновационными образовательными программами принято называть систематический набор учебных курсов, включающих самые актуальные разработки в области науки и технологии в данной выделенной области, целью которых является подготовка специалиста, способного не только освоить, но и творчески развить переданные ему в результате обучения навыки и результаты. Внедрение в учебный процесс инновационных технологий является определяющей чертой современного образования.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека в стремительно развивающемся мире и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и дальнейшего внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных педагогов и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в организации и управлении.

Каждая педагогическая эпоха порождает свое поколение инновационных технологий. Первое поколение образовательных технологий в обучении иностранным языкам, например, представляло собой традиционные методики. Технологии второго и третьего поколений представляли собой модульно-блочные и цельно-блочные системы обучения. К четвертому поколению образовательных технологий можно с уверенностью отнести интегральные или интегративные технологии.

По мнению ряда ученых понятие «инновация» возникло ещё в 19-м веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. На протяжении XX века разные подходы к обучению иностранным

языкам калейдоскопом сменяли друг друга, но каждый последующий не вытеснял предыдущего, а включал в себя некоторые его черты.

Преподаватели иностранных языков, работавшие в СССР, получили уникальный и крайне полезный опыт обучения иностранному языку, находясь за «железным занавесом». Действительно, как можно было обучать, например, английскому языку, когда обучаемые и сами преподаватели были полностью изолированы от тех стран, где говорили на этом языке? Это было время, когда не было практически никаких аутентичных материалов, не говоря уже о какой-либо возможности доступа к радио, аудио, видео и телевизионным материалам на иностранном языке. Интернет же был не просто недоступен, его в то время ещё просто не было, да и никто не помышлял о таких технологических возможностях. Из газет была доступна только «Moscow News» (перевод газеты «Московские новости») или в лучшем случае – «Morning Star» («Утренняя звезда» – газета британских коммунистов). Процесс обучения иноязычному общению происходил в отсутствие носителей языка (стажеров или приглашенных преподавателей), обучающих курсов (зарубежных УМК) и книг. Контакты с иностранцами строго контролировались и не поощрялись, и безопаснее было сидеть за печально известным «железным занавесом» и учить «мертвый» английский язык (по определению Л.В. Щербы, С.Г. Тер–Минасовой) по романам Дж. Голсуорси, Т. Драйзера, С. Моэма и других. Современные европейские языки были также «мертвыми», так как мир их носителей для многих просто не существовал.

Л.В. Щерба пишет, «мертвыми языки становятся тогда, когда они перестают служить орудием общения и мышления внутри какого-либо человеческого коллектива: они перестают тогда развиваться и приспособляться к выражению новых понятий и их оттенков; в них прекращается то, что может быть названо языкотворческим процессом». С ним соглашается С.Г. Тер–Минасова, «без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. Его можно изучать как копилку, способ хранения и передачи культуры, то есть как мертвый язык».

Постепенно с развитием науки и техники ещё в СССР появилась и укрепилась идея об иностранном языке как о независимом средстве профессиональной коммуникации, как об инструменте профессии. Поэтому очень многие специалисты стали заниматься только специальными или узкоспециальными текстами. В процессе изучения иностранного языка обучаемые получали представление о его системе и приобретали умения использовать языковой материал для составления

грамматически правильных языковых форм и структур.

До недавнего времени в преподавании иностранных языков главенствовал структурный подход, целью которого являлось овладение иноязычным опытом в виде усвоения грамматической и лексической систем иностранного языка. В результате такого обучения не достигалась практическая цель обучения – умение общаться, умение адекватно выражать собственные мысли и понимать собеседника в реальной ситуации общения.

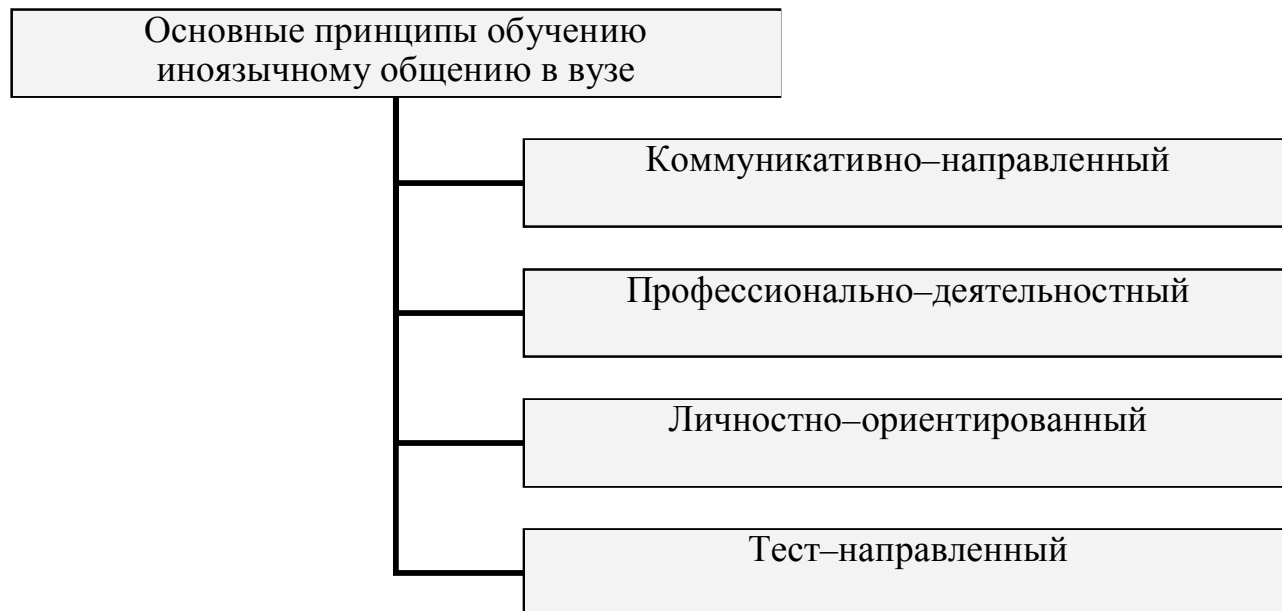
После периода полного триумфа LSP (иностранные языки для специальных целей) и, в частности, ESP (английский для специальных целей) наступил период коммуникативного обучения. Начало разработки такой методики пришлось на 70-е годы XX века. Коммуникативный подход при обучении иностранным языкам был предложен во всем мире как новый и инновационный способ обучения, цель которого – развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). По определению, коммуникативное обучение – это подход к обучению иностранным языкам, направленный на обучаемого, коммуникативные потребности которого создают основу для разработки целей программы с точки зрения функциональной компетенции. Это подразумевало глобальную, качественную оценку достижений обучаемого в противоположность количественной оценке его отдельных лингвистических достижений и характеристик. Культурологический аспект коммуникации, однако, воспринимался тогда при обучении иностранному языку лишь в качестве дополнительного и факультативного компонента. Все попытки привлечь страноведческий материал носили, в основном, иллюстративный характер и не рассматривались, как органическая часть обучения общению.

Научно-методические исследования последних десятилетий, такие, как исследования общих и частных закономерностей и особенностей функционирования языковых знаков, формирование вербальных навыков продуцирования и рецепции мыслей, изучение языковых явлений на основе социального контекста и национально-культурной специфики речевого поведения, а также интерес к межличностному общению оказали положительное влияние на дальнейшее развитие теории и практики коммуникативного подхода и расширили грани его взаимосвязи с другими подходами, функционирующими сегодня.

Современная российская методика обучения иноязычному общению базируется, в основном, на следующих основополагающих подходах: 1) коммуникативно-направленном, 2) профессионально-деятельностном, 3)

лично-ориентированном и тест-направленном. Вызывает интерес работа в этом направлении таких учёных, как В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Ю.Г. Татур, И.А. Цатунова и др.

Табл. 8



Коммуникативная направленность обучения – это принцип и характеристика обучения иностранному языку в вузе, состоящая в том, что учебно-воспитательный процесс должен быть организован, целенаправлен и реализован так, чтобы в результате обучения учащиеся овладели необходимым минимумом знаний, умений, навыков и опыта для пользования иностранным языком как средством общения в рамках программы обучения. Коммуникативно-деятельностный подход (иногда называемый лично-деятельностным подходом) – это система обучения иностранному языку, где в центре обучения находится субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности; организация занятий направлена на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи, где объектом обучения выступает речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, что ориентирует на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями, при этом потребность в общении поддерживается профессионально значимой и общекультурной лексикой и информацией.

Личностно-ориентированное обучение – это определенным образом спроектированная организация процесса обучения, создающая условия

для развития способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации; позволяющая более полно проявить и реализовать возможности каждого человека в соответствии с его подготовкой, способностями и психофизиологическими особенностями.

На основе изучения и применения личностно-ориентированного подхода к образованию исследователи пришли к выводу о том, что необходимо методологическое признание личности обучаемого в качестве системообразующего фактора. Усилия педагогов должны быть направлены на личностные потребности, мотивы, цели, способности, активность, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности обучаемого, которые следует максимально учитывать при разработке содержания образования, образовательных программ, разнообразных технологий обучения, организации учебно-пространственной среды и др. При таком подходе, безусловно, принципиально изменяется и модель взаимодействия обучаемых и преподавателей: они становятся равноправными субъектами процесса обучения.

В рамках профессионально–деятельностного подхода при обучении иностранным языкам в вузе обычно говорят о формировании профессионально-значимых языковых (иноязычных) компетенций будущих специалистов того или иного направления подготовки (специальности), которые включают следующее: 1) умение вести деловые переговоры; 2) читать деловую корреспонденцию; 3) составлять деловые письма и контракты; 4) делать заметки на иностранном языке; 5) письменно оформлять и передавать информацию; 6) участвовать в дискуссиях, собраниях, конференциях; 7) воспринимать на слух большой объем информации и трансформировать ее.

Тест–направленный подход предполагает применение разнообразных методов диагностического контроля знаний, умений и навыков обучающихся с помощью тестов (рефлексии) и иных форм контроля со стороны преподавателя, а также формирование у студентов навыков устойчивой самооценки (саморефлексии) своих достижений.

Многие ученые полагают, что единство всех выше перечисленных подходов позволяет говорить о возникновении нового интегративного подхода при обучении иностранным языкам в вузе, чаще называемого компетентностным подходом. Формально компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм

качества высшего образования, где под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются для каждого модуля программы и для программы в целом. При этом компетентность (лат. *competentis* способный) – это способность личности осуществлять деятельность определенного вида в соответствии с установленными требованиями при наличии совокупности компетенций. А под компетенциями (по И.А. Зимней) следует понимать некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.

Возникновение компетентностного подхода связывают с исследованиями известного американского лингвиста Н. Хомского, который сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, а затем Р. Уайт наполнил категорию компетенции собственно личностными составляющими, включая мотивацию. Компетентностный подход вошел в систему образования России в связи с участием в Болонском процессе, что в свою очередь обусловлено общеевропейской и общемировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики.

Так почему нужны и так ли уж нужны нам сегодня инновационные подходы, модели, технологии, если существует некая разработанная концепция интегративного обучения и в арсенале практически каждого преподавателя имеется набор традиционно применяющихся методов обучения, которые к тому же неплохо себя зарекомендовали? Отвечая на этот вопрос, констатируем, что мир, в котором мы живем, за последние полвека стал совершенно другим.

Высшее образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей, и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Рост международной открытости национальных культур, основные мировые тенденции развития человеческой цивилизации своеобразно преломляются в системе образования.

Постоянно растущие в объемах и все более расширяющиеся по содержанию мирохозяйственные связи формируют потребность в универсальных кадрах (специалистах), получающих профессиональную подготовку в национальных университетах. Это приводит к тому, что содержание национальных систем высшего образования естественно

стремится к так называемым мировым стандартам, вырабатываемым мировой наукой и техникой. Новые современные технологии, с их мощной инфраструктурой, делающей доступным для информации практически каждый уголок земного шара, универсализируют содержание высшего образования, обеспечивают трансляцию знаний, обучение из ведущих мировых образовательных центров.

Глобализация, которая, невзирая на различия во мнениях, представляет собой объективную реальность, требует от национальных систем высшего образования новой целевой ориентации, учитывающей потребности в международной солидарности, основанной на ценностях общечеловеческой этики. Происходящее почти во всех странах расширение демократии и усиление правового статуса государства повышают роль образования в воспитании молодежи и взрослых в духе демократической гражданственности. Изначально свойственные науке и высшему образованию идеи академической свободы и равноправия с ростом масштабов высшего образования транслируются на все общество, универсализируя его политическое устройство в разных странах.

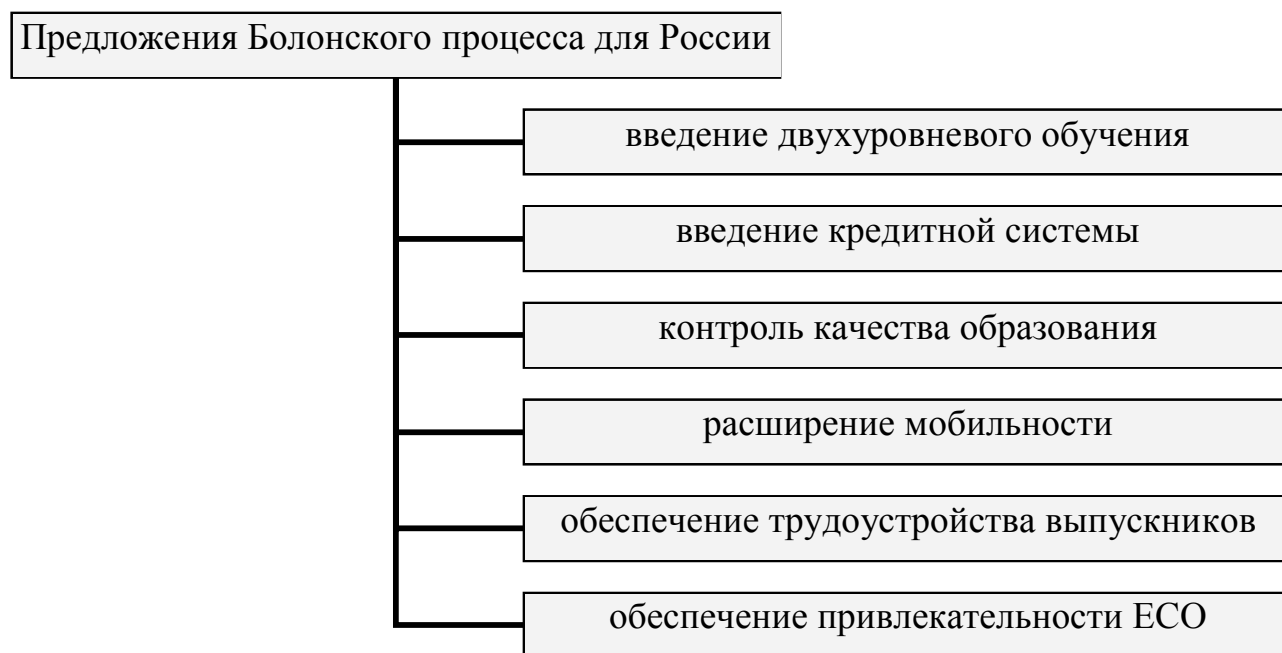
Формирование новых социокультурных ценностей, разделяемых большинством стран, входящих в мировое сообщество, таких как цивилизованный свободный рынок и гуманизация общественных отношений, не только меняет структуру высшего образования, расширяя подготовку экономистов, менеджеров, юристов, социологов, политологов, но и меняют всю его парадигму (систему идей, взглядов и понятий). Новая образовательная парадигма, в данном контексте, венчает переход от сциентизма (системы убеждений, утверждающей основополагающую роль науки как источника знаний и суждений о мире) к гомоцентризму (системе убеждений, означающей выдвижение на первый план прав и интересов человека). При этом она не ставит шлагбаум нравственному релятивизму специалистов, то есть убеждению в том, что единого ответа на вопрос о том, «что такое хорошо, а что такое плохо» нет и требующему вести себя согласно обстоятельствам и велениям времени.

Вызовы современной эпохи, особенности международной жизни, несомненно, инициируют и порождают основные тенденции в высшем образовании. Важнейшей тенденцией, связанной с возрастанием роли науки в производстве и обществе, является рост масштабов высшего образования. Формирование общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса основано на общности фундаментальных принципов функционирования высшего образования.

Болонский процесс – это движение, целью которого является создание единого образовательного пространства Европы. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на Берлинской конференции, обязавшись до 2010 года воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса. Попробуем проанализировать, что же из намеченного удалось претворить в жизнь, а что так и осталось нереализованным.

Предложения, рассматриваемые в рамках Болонского процесса для российского высшего образования, сводятся к следующему: 1) введение двухуровневого обучения; 2) введение кредитной системы; 3) контроль качества образования; 4) расширение мобильности как для студентов, так и для преподавателей; 6) обеспечение трудоустройства выпускников; 7) обеспечение привлекательности европейской системы образования и её конкурентоспособности в мировом масштабе.

Табл. 9



Во всех развитых странах в последние десятилетия наблюдаются сходные тенденции в высшем образовании, поэтому часть назревших проблем и процессов в российском высшем образовании объективно совпадает с рекомендациями Болонской Декларации, то есть проблемы и процессы, стимулирующие Болонский процесс, во многом характерны и для России. Очевидно также, что самоизоляция от мирового образовательного пространства может иметь отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы. Необходимо развивать международную интеграцию, сохраняя, однако, все лучшее из

собственного опыта. Иначе говоря, следует объединять усилия по развитию образования в Европе и мире, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Такой подход позволит сделать российское высшее образование более конкурентоспособным.

Следует, однако, отметить, что в связи с новыми экономическими условиями в России прекратилось приоритетное финансирование вузов. Новые формы финансирования – использование образовательных кредитов, фандрайзинг, венчурное финансирование и др., являющиеся, по сути, основными за рубежом, не получили пока должного развития в России в связи с текущим состоянием экономики и низким уровнем доходов населения. По данным Министерства образования США, более трех четвертей студентов получают финансовую помощь в той или иной форме от государства, общественных или частных организаций. Существует четыре основных вида помощи финансирования высшего образования: 1) стипендии (*fellowships & scholarships*); 2) гранты, т.е. дотации (*grants*) – например, *Pell Grants Supplemental Educational Opportunity Grants (SEOG)*; 3) займы (*loans*) – например, *Perkins Loans Stafford Loans PLUS Loans Supplemental Loans for Students (SLS)* и 4) приработок (*work-study*) – например, *College WorkStudy (CWS)*. Различие между этими типами помощи состоит в следующем: 1) стипендии даются обычно на основании академических достижений студентов; они не зависят от степени финансовой нужды (*financial need*) и их не надо возвращать; 2) гранты также не надо возвращать, но они не зависят от успеваемости студента и обычно даются в том случае, если студент продемонстрирует невозможность оплаты обучения на свои средства или средства своей семьи; 3) займы (обычно на льготных условиях, на длительный срок и под небольшие проценты) также предоставляются на основании финансовой необходимости, но их нужно возвращать, причем выплата начинается еще во время обучения; 4) приработок по месту учебы позволяет покрывать расходы на образование за счет работы в свободное от учебы время. Получить такую помощь можно из разных источников. Главное собрать необходимую информацию о том, откуда конкретно студент может ее получить.

Высшее образование в России обладает ещё одной принципиальной особенностью, какой нет ни в Европе, ни в Америке. Это – сосредоточение элитных вузов в Москве, Петербурге и в ряде академических центров. Это, несомненно, создает принципиальную проблему подготовки специалистов современного уровня в регионах.

Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации.

Несмотря на неоднозначные оценки европейского образовательного пространства и неоднородность отечественного высшего образования, очевидно, что развитие Болонского процесса является инструментом гармонизации систем высшего образования стран-участников и может со временем стать взаимовыгодным способом формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Участие России в этом процессе может позволить добиться равноправного положения наших вузов и специалистов не только в европейском, но и в мировом сообществе, решить проблему признания российских дипломов и укрепить наши позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Целесообразно, на наш взгляд, рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ отечественной системы образования.

Табл. 10



Участие в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования. Оно лишь обозначает стремление к сопоставимости систем образования, к тому, чтобы сделать более динамичным и

отвечающим потребностям времени и рынок труда, и систему высшего образования европейских стран.

Далее рассмотрим приоритетные направления Болонской декларации (1999 г.) для России подробнее.

Среди задач Болонского процесса основной для России считается переход на двухуровневую систему. Введение двухуровневой системы предусматривает первую ступень – бакалавр (не менее трех лет), вторую ступень – магистр (два года). Принятие этой системы основано, по существу, на функционировании двух основных циклов: предварительного – pregraduate и выпускного – graduate, где доступ ко второму циклу требует обязательного успешного завершения первого цикла обучения. Степень и квалификация, присуждаемые после первого цикла, должны быть востребованы на рынке труда как степени и квалификации соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

Введение в России двухуровневой системы столкнулось с некоторыми серьезными проблемами. Так, проблемой, затрагивающей жизненно важные для студентов моменты, является то, что на 2 курсе магистратуры истекает 5-летняя отсрочка от призыва в армию, связанная с традиционным пятилетним обучением. По оценкам российских экспертов в области образования, присоединение России к Болонскому процессу порождает путаницу с учебными программами и возможные проблемы в трудоустройстве людей с дипломом бакалавров. Ведь трёх–четырёхлетний бакалавриат воспринимается как неполное высшее образование из-за существенно укороченной программы обучения в сравнении с программами специалиста (5-6 летнее обучение) и магистра (6-летнее обучение), при этом получение образования магистра является только платным. С введением двухступенчатой системы возникает искусственное различие в параллельных программах.

Переход на двухступенчатую систему высшего профессионального образования становится финансово-затратным как для Министерства образования и науки РФ, так и для самих вузов. Разработка и принятие ФГОС ВПО легло тяжким бременем на российских налогоплательщиков. Но внедрение новых стандартов потребует колоссальных моральных и финансовых затрат от вузов – это и новое лицензирование для всех вузов, и выработка новых критериев реализации бакалаврских и магистерских программ, расчет конкретной стоимости подготовки бакалавров и

магистров по различным направлениям подготовки, организация и разработка образовательных программ и др.

Некоторые вузы на стадии введения новой системы пытались адаптировать своеобразную эклектичную (характеризующуюся внутренне несоединимыми элементами или основанную на противоречивых принципах) систему образования со следующими особенностями: одинаковая подготовка велась на первых четырех курсах и по специальности, и по направлению; почти все выпускники-бакалавры поступали на 5-й курс; в магистратуру поступали как бакалавры, так и дипломированные специалисты (на второй курс), то есть выпускники формально того же уровня, что и магистры. Эта трехуровневая система представляется более гибкой для российской высшей школы, так как сохраняет традиционные элементы (5 лет) и обеспечивает стыковку с европейской системой (бакалавры – магистры). В начале 90-х годов, когда в России впервые вводилась система «бакалавриат – магистратура», речь шла о том, что эта двухступенчатая система в наших университетах ориентирована на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы. Присоединившись к Болонскому процессу, Россия начала развивать эту систему, но по-новому. Возникает вопрос, будет ли ранее предложенная некоторыми вузами система по-прежнему нацелена на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы? Если же нет, то в чем ее особенность по сравнению с системой пятилетней подготовки специалистов?

Система подготовки бакалавров порождает массу вопросов. Есть предложение рассматривать обучение на бакалавра в базовом формате, после которого учащийся работает там, где его диплом признают, или, если он не востребован, то доучивается на специалиста или магистра. Нетрудно соблюсти формальное требование и сократить преувеличенный срок базового образования. Но при этом надо помнить, что неверное понимание стандартов, к которым Россия присоединяется в рамках Болонского процесса, может привести к опасным последствиям.

Так, нельзя допустить, чтобы переход на бакалавриат означал высшее образование для бедных в три года. Мы не должны отказываться от принципа фундаментальности нашего образования, который выгодно отличает нашу систему образования. В этом смысле многое зависит от учебного плана, а не от того, сколько лет мы на него отводим. В советский период расцвета нашей системы образования студенты в реальности учились в целом менее 5 лет. Поэтому, чтобы дальше сохранить и

развивать наше фундаментальное образование, надо пересмотреть программы, учебные планы и методические ресурсы, рассмотреть возможности интенсификации и оптимизации учебного процесса.

Следующая проблема связана с так называемой системой перезачёта кредитов (ECTS), которая позволяет проводить рейтинговый учёт достижений студентов и сопоставление образовательных программ и которая уже давно применяется в западноевропейских и американских университетах. Казалось бы, кредитная система делает прозрачными, а главное – сопоставимыми достижения различных людей и учебные программы разных вузов, что позволяет повышать академическую мобильность студентов. Однако, как сообщает *Neue Zürcher Zeitung*, в Санкт–Галленском университете (Швейцария), первым перешедшим на новую систему ECTS, большинство профессоров и доцентов не скрывают, что реформа негативно отразилась на образовательном процессе. Наиболее ощутимо стандартизация учёбы и введение системы зачётных баллов ECTS (European Credit Transfer System) ударили по гуманитарным отделениям.

Тем ни менее, кредиты – важная составляющая общеевропейской системы образования в рамках Болонского процесса. В соответствии с «принципом перезачёта» для каждой учебной дисциплины в зависимости от объема работы, ее значимости с точки зрения освоения будущей профессии эксперты определяют кредитный балл или оценку. В случае успешного освоения каждой дисциплины студент «набирает» кредиты, общая сумма которых позволяет ему получить степень бакалавра или магистра. Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы в разных вузах, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в любом европейском университете. Кредиты отражают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для освоения программы полного академического года в университете, включая семинары, лекции, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты. В европейской системе перезачета кредитов 60 кредитов по объему нагрузки представляют один академический год, 30 – семестр, 20 – триместр. Пересчет используемого в России академического часа (45 минут) в зачетные единицы трудоемкости (кредиты) можно выполнить на основании рекомендации Министерства образования и науки РФ, по которой одна зачетная единица

равна 36 академическим часам.

Каковы же перспективы функционирования системы кредитов в России? Как известно, у нас все ГОС пишутся с учетом учебных часов. Многие считают, что наша трудоемкость ничем не хуже системы евро-американских кредитов. Однако в приложении к диплому необходимо не только указывать трудоемкость теоретической подготовки, но и добавлять туда трудоемкость экзамена (а это – 36 часов за один семестровый экзамен). Здесь следует отметить, что одной из серьезных проблем интеграции российской системы образования в Болонский процесс является недостаточно полная информированность должностных лиц как о текущем положении дел в российском и европейском образовании, так и о целях Болонского процесса.

Если мы будем вводить систему кредитов в полном объеме, то есть как механизм формирования студентом своей образовательной траектории, то это потребует коренной ломки, по крайней мере, в двух плоскостях. Во-первых, придется менять подход к структуре всех наших стандартов; а во-вторых, – всю нормативную базу, причем закон не об образовании, а о труде. Потому что, если выбирать предметы для изучения станут сами студенты, придется каждый год формировать содержание образования в зависимости от того, что они выбрали. И основным преподавателем у нас, по существу, станет «контрактник», а вузу уже не понадобится столько штатных преподавателей, как сегодня. Преподавателей будут набирать под ту конкретную образовательную программу, которую пожелало реализовать в данном году большинство студентов.

При всех недостатках и проблемах, ECTS – это всё же эффективный механизм сопоставления количественных и качественных показателей уровня подготовки студентов, позволяющий на основе объективных критериев устанавливать по итогам обучения индивидуальный рейтинг каждого студента. Для участия в системе ECTS ведущие европейские университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, кафедр, ведущих подготовку. Информация должна включать также полный план по данному уровню подготовки и сведения об административных процедурах для регистрации на программу. В российских вузах введена и действует автоматизированная система рейтингового контроля знаний студентов вуза типа «Студент» (automatized rating assessment system of student's knowledge) –

информационная подсистема вуза, предназначенная для автоматизированного учета каждого вида работы студента по дисциплине в рейтинговых баллах. Усвоение каждой изучаемой студентом за семестр дисциплины максимально оценивается в 100 рейтинговых баллов, которые распределяются по дисциплинарным модулям в зависимости от их значимости и трудоемкости. Пересчет рейтинговых баллов в оценки по 6-балльной системе: менее 50 –неудовлетворительно (неуд.); 51 до 60 – посредственно (посредств.); 61 до 70 – удовлетворительно (удов.); 71 до 80 – хорошо (хор.); 81 до 90 – очень хорошо (оч. хор.); 91 до 100 – отлично (отл.).

Несмотря на проблемы, возникающие в процессе адаптации к кредитной системе ECTS, очевидно, что учреждение системы кредитов расширяет совместимость российского образовательного пространства с европейским образованием, повышает конкурентоспособность и привлекательность российского образования.

Достижению большей совместимости и сравнимости систем высшего образования способствует и принятие системы понятных и сопоставимых степеней. В настоящее время существуют значительное расхождение в системах научных степеней. В Европе их три – бакалавр (или лицензиат), магистр и доктор философии PhD (где под философией понимаются науки вообще), присуждаемых аккредитованным высшим учебным заведением. В России на данный момент применяется смешанная система номенклатуры учёных степеней: частично новая и частично унаследованная от Советского Союза система германского образца, в целом, составляющая четыре степени – бакалавр, магистр, кандидат и доктор. При этом, степень кандидата наук присуждается диссертационным советом и утверждается (принимается решение о выдаче диплома кандидата наук) Высшей аттестационной комиссией Минобрнауки России, а степень доктора наук – присуждается президиумом ВАК на основании ходатайства диссертационного совета. Некоторые ректоры российских вузов высказывают опасения, что от нас потребуется упразднение докторской степени. Этот вопрос обсуждался на конференции в Берлине, в ходе которой было принято решение о создании рабочей группы для анализа содержания научных степеней во всех странах Европы и предоставления отчета и предложений по приведению всех существующих степеней к единой системе. Продвигаясь в этом направлении, Россия, например, подписала соглашение с Францией о приравнивании дипломов российского кандидата и французского доктора

наук. Однако, между российским кандидатом наук и европейской степенью доктора PhD есть содержательное расхождение, поэтому мы должны быть готовы при необходимости скорректировать программы аспирантуры и докторантуры. Эта же проблема касается учёных званий. Учёные звания в настоящее время разделяются на звания доцента или профессора по специальности и доцента или профессора по кафедре. Первые присваиваются ВАКом, вторые – Минобрнауки России. В настоящее время ведётся дискуссия относительно возможности передачи научно-квалификационных полномочий ВАКа учёным советам вузов и НИИ (в том числе негосударственных), как это сделано во многих западных странах. Противниками такой передачи высказывается мнение о неизбежной девальвации системы учёных степеней и званий в результате утраты государственного контроля над аттестацией научных и научно-педагогических кадров.

Одним из ключевых вопросов, обсуждаемых в рамках Болонского процесса, является вопрос о сопоставимости дипломов, при этом особое внимание уделяется Приложению к диплому. Приложение к диплому, подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Шаблон существует на 11 языках и даёт полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: 1) информации о владельце диплома; 2) полученной квалификации; 3) уровне квалификации; 4) содержании программ; 5) результатах; 6) информации о функциональном назначении квалификации; 7) дополнительной информации об образовательных достижениях; 8) информации о национальной системе образования. Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда. Одновременно с этим, защищая автономию университетов, приложение даёт общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнёрские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

В настоящее время при отсутствии существенной разницы в содержании программ обучения получить признание российского диплома для работы за рубежом очень сложно. В России признание диплома осуществляется через систему государственной аккредитации, в то время как в Европе этим занимаются профессиональные ассоциации. И

реальность такова, что, несмотря на конвенции, эти ассоциации не хотят признавать российские дипломы. Совместимости российских дипломов с европейскими дипломами мешает неоднородность российского образования. Это сложная проблема, которая требует немедленного решения. В настоящее время Министерство образования и науки России рассматривает вопрос о внедрении в перспективе Приложения к диплому (Diploma Supplement) на всей территории Российской Федерации.

Опыт семи западнобалканских стран, включая Косово, участвующих в деятельности программы «Темпус» (TEMPUS – программа с общей задачей содействия развитию сотрудничества в области высшего образования между Европейским Союзом и странами-партнерами в контексте реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса), показал, что в какой-то степени ими были достигнуты те цели и приоритеты, которые сформулированы в Болонской декларации. В этих странах были предприняты меры, которые позволяют сблизить национальные системы образования с европейской системой. Вместе с тем, собственной усовершенствованной системы кредитов или новой образовательной системы в этих странах создано не было.

США не только наблюдают за процессом европейской образовательной интеграции, но и достаточно активно участвуют в нем. В 1992 году при ЮНЕСКО была создана рабочая группа по разработке нормативной базы для обеспечения возможности взаимного признания документов об образовании стран Европы и Америки. Однако, за два года не удалось прийти к консенсусу, выяснилось, что одной из главных проблем на пути конвергенции двух образовательных систем, является проблема сопоставления Европейской системы взаимного признания зачётных единиц (ECTS) с американской системой зачетных единиц (credits). В США применяются более разнообразная и гибкая система учёта учебной нагрузки, состоящая из: системы зачётных единиц (credits), подсчёта суммарных оценок по критериям количества (GPA) и качества (QPA), а также дополнительных баллов за успешную учебную и научную работу (Honors).

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в России в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется, следующим рядом обстоятельств:

1. Происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных

заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности преподавателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает сегодня средством обновления образовательной политики.

2. Усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания преподавателя.

3. Наука, особенно прикладная с ее обязательными спутниками – проектированием, моделированием, выдвижением и разработкой гипотез – процедурами, необходимыми для разрешения проблемных ситуаций, внедрения, принятия разумных и адекватных решений в нетиповых ситуациях, становится массовой сферой профессиональной деятельности выпускников вузов (ВПО).

4. В России начинает функционировать и развиваться современный, конкурентный рынок труда. Выпускник ВПО, чтобы быть успешным должен уметь правильно предложить себя, но главное (и это относится ко всем странам) должен обладать совокупностью значимых свойств и качеств, востребованных на рынке труда.

5. Темпы изменений, которые происходят в производственной сфере, в сфере услуг, во всех других сферах современного общества, возросли настолько, что человеку, желающему быть востребованным и успешным, приходится многократно осваивать новые приемы, способы, объекты, новые виды и формы своей деятельности.

6. Либерализация российского образования, глобализация и интеграция в общемировое образовательное пространство изменили отношение общества к образовательным ценностям, а также и характер отношения преподавателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподаватель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает избирательный, исследовательский характер, склоняется к личностно-окрашенному авторскому подходу.

7. В результате превращения России в открытое общество изменился

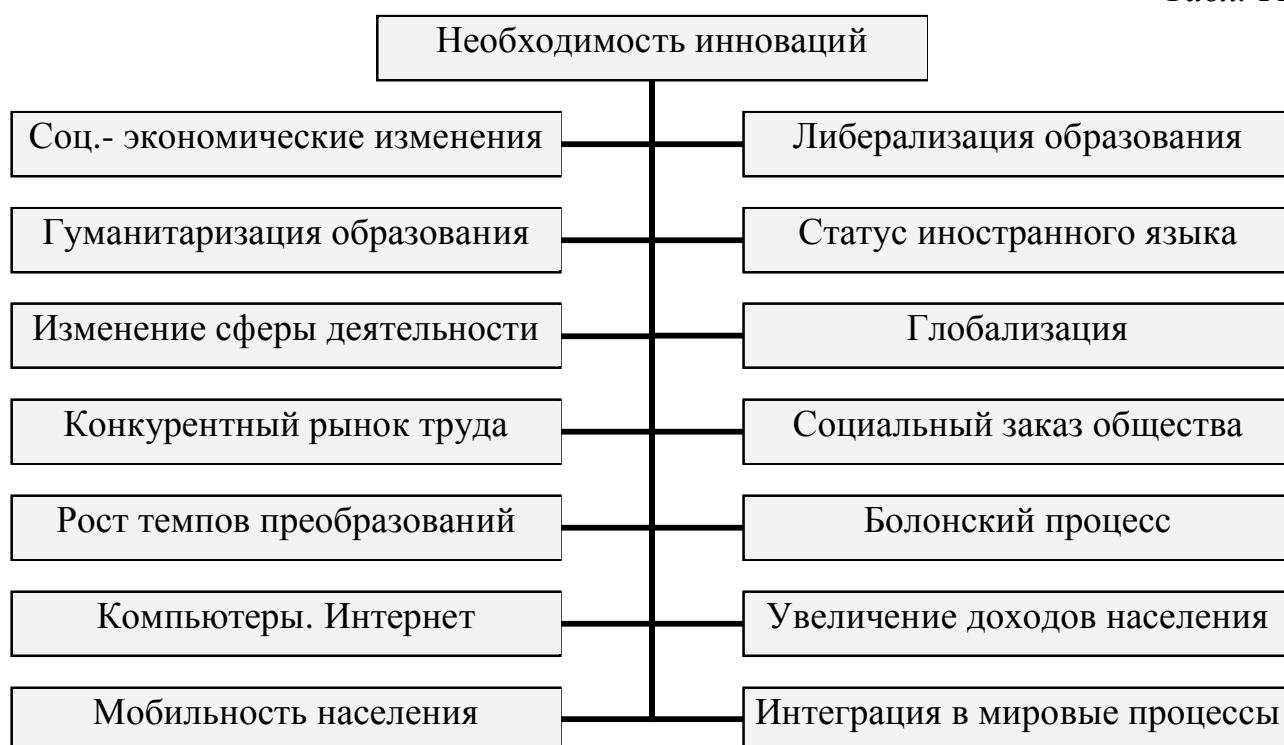
социальный статус иностранного языка, что привело к осознанию важности его освоения как инструмента ориентации в современном информационном пространстве, владение которым превратилось в значимую личностную и профессиональную характеристику специалиста.

8. Вступление России в Болонский процесс и переход на двухуровневую систему образования сопровождается общей реформой высшего профессионального образования (ВПО). Всё это вызывает необходимость решать проблемы совмещения образовательных программ по содержанию, качеству наполнения и количеству часов, отводимых на подготовку по направлениям (специальности) с европейскими университетами, а также предполагает разработку инновационного методического инструментария по различным формам обучения, в том числе по дистанционным формам обучения.

9. Социальный заказ общества подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком, способного говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка можно в рамках минимального количества часов в действующем учебном плане, лишь применяя комплекс методов и технологий как традиционного, так и инновационного характера.

10. Увеличение доходов населения, доступность компьютеров и выход в Интернет-пространство диктуют новые формы, способы и технологии обучения иностранным языкам в ВУЗе.

Табл. 11



Внедрение инноваций в российское образование наряду с положительной динамикой и объективными предпосылками отражает и ряд трудностей. Следует отметить, что появление и распространение инновационных технологий в обучении иностранным языкам в России, к сожалению, традиционно носит заимствованный характер, а источником таких технологий зачастую является англо-саксонская система образования Великобритании и США. Следует также отметить, что заимствуем мы чаще не саму практику применения, а понятийный ряд, сопровождающий ту или иную инновацию. Кроме того, появление инноваций в российском образовании часто сопровождается созданием вокруг некоторых из них искусственной атмосферы ажиотажа и сенсационности. А в ряде случаев преподаватели российских ВУЗов сталкиваются с непреодолимыми сложностями в применении на практике теоретически уже изученных высокотехнологичных инноваций либо из-за недостаточного материально-технического оснащения вузов, либо в силу своей личной некомпетентности в применении подобных технологий или нежелания овладевать таковыми, либо того и другого факторов взятых вместе.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса, следовательно, существенно возрастает роль преподавателя как непосредственного носителя новаторских процессов и идей. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за преподавателем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных инновационных технологий преподаватель вынужден менять как профессиональные, так и социальные стереотипы и активно включаться в процесс социально-профессиональной мобильности. Процессы такой трансформации обычно меняют профессиональный и социальный статус преподавателя, мотивируя его осваивать новые для него ролевые функции консультанта, советчика и воспитателя. Всё это требует от преподавателя стремления к восходящей социально-профессиональной мобильности и, как следствие, специальной профессиональной и психолого-педагогической переподготовки, так как в профессиональной деятельности преподавателя должны реализовываться не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе в дальнейшем и формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Важнейшим условием совершенствования учебного процесса является повышение педагогического мастерства преподавателя, который был и остаётся стержневым звеном любой педагогической системы. Повышение педагогического мастерства преподавателя неразрывно связано с совершенствованием его педагогической деятельности. Согласно педагогической закономерности цикличности, основными циклами развития педагога в процессе самостоятельной деятельности являются: 1) освоение профессии; 2) её совершенствование; 3) утверждение и проверка работоспособности освоенной социально-профессиональной модели; 4) дальнейшее совершенствование; 5) обобщение опыта; 6) передача опыта; 7) подведение итогов. Как нетрудно заметить, совершенствование в деятельности должно занимать важнейшее место в данных циклах. В первую очередь оно связано с поиском нового, с творчеством преподавателя, а значит и с новаторством в его деятельности.

Табл. 12



С одной стороны, существует особенность педагогической деятельности, связанная со спецификой её объекта, которым является человек (он же субъект деятельности), в виде постоянной изменчивости педагогических ситуаций, что не позволяет педагогу опираться на какую-то одну, раз и навсегда усвоенную систему действий. С другой стороны,

при разработке методологических основ учебного процесса возникает проблема соотношения творчества педагога и определённого алгоритма действий, которые преподавателю надо постоянно осуществлять для оптимизации процесса обучения и улучшения качества образовательных услуг.

В вопросе формирования мастерства преподавателя необходимо обратить внимание на два проблемных момента. Известно, что решающее место в системе социального взаимодействия, характеризующего образовательный процесс, занимают взаимоотношения между преподавателем и студентом. Следует отметить, что этим отношениям изначально присуще некоторое неравенство: статус преподавателя неизмеримо выше статуса студента, то есть первый, по сути, занимает господствующее положение, второй же – положение подчиненного. Доминирующее положение преподавателя обусловлено тем, что он организует учебный процесс и управляет им, является источником знаний для студентов и зачастую – моральным авторитетом. Господствующая позиция преподавателя в учебной группе нередко порождает авторитарный стиль в преподавании, означающий безусловное подчинение учащегося авторитету преподавателя. Именно этот стиль взаимоотношений многие столетия господствовал в системе формального образования вплоть до последнего времени, что, безусловно, в значительной мере снижало эффективность образовательного процесса.

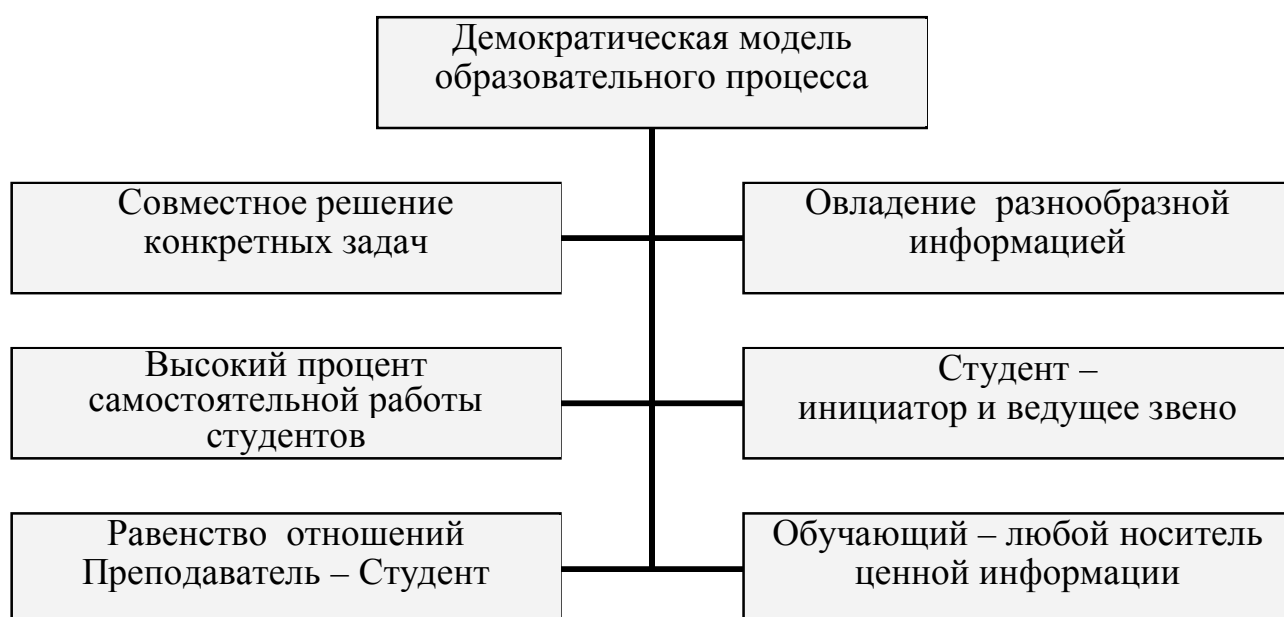
Следующей проблемой является то, что содержательной основой авторитарного стиля преподавания в педагогике является традиционное понимание целей образования как процесса передачи знаний от преподавателя к студенту. Преподаватель, будучи специалистом в определенной области знаний и культуры, считает, что главная его задача заключается в том, чтобы передать учащемуся определенный объем знаний и научить пользоваться этими знаниями. Роль учащегося здесь сводится лишь к пассивному усвоению и запоминанию той информации, которую даёт ему педагог.

В современную эпоху, однако, традиционный авторитарный стиль в обучении оказывается все более неэффективным и закономерно утрачивает свою былую популярность. Объясняется это тем, что современное высокоразвитое индустриальное общество в силу большой сложности хозяйственного механизма, уникальности новейшей техники, ее громадного воздействия на все стороны общественной жизни, включая и окружающую природную среду, требует нового типа специалиста, будь

то предприниматель, инженер, экономист или юрист. Этот специалист должен не только обладать большими познаниями в соответствующей области, но и быть творческой, инициативной личностью, умеющей принимать смелые и нестандартные решения, учитывать множество факторов, связанных с использованием новейшей техники и технологии, с ее социальными и культурными последствиями. Необходим пересмотр вертикали отношений преподаватель-студент в сторону демократизации стилевого построения образовательного процесса, который, на наш взгляд, мог бы характеризоваться следующими особенностями:

1. Формальный процесс передачи знаний заменяется решением конкретных задач, которые совместно обсуждают преподаватель и студент.
2. Сущность передаваемого содержания более не сводится к пассивному запоминанию со стороны студента, а заключается в овладении разнообразной информацией, самостоятельной в том числе.
3. Формой общения преподавателя со студентом становится не научение, а взаимный обмен информацией, что, соответственно, предполагает большую самостоятельную работу студентов;
4. Инициатором и ведущим в образовательном процессе выступает учащийся.
5. Характер отношений между участниками смещает вектор отношений к попеременному и динамическому доминированию студента или равенству преподавателя и студента.
6. В роли обучающего может выступать не обязательно преподаватель-профессионал, но и любой носитель ценной информации.

Табл. 13



Очевидно, что такого рода нетрадиционная, демократическая модель образовательного процесса может успешно применяться в процессе обучения взрослых людей, имеющих сознательную мотивацию к образованию, желающих творчески овладеть изучаемыми предметами. Без демократического стиля, предполагающего уважительное отношение к студенту, сочетаемое со стремлением помогать ему и сопереживать вместе с ним, трудно пробудить у молодых людей интерес к учебе, привить им необходимые моральные качества.

Переход к новым, демократическим субъект–субъектным взаимоотношениям с опорой на гуманистические принципы является важнейшим звеном процесса перестройки образования, но это станет реальностью лишь тогда, когда и всё общество в целом будет реформировано на принципах рыночной экономики, а демократические институты окончательно утвердятся в стране. Только тогда возрастет ценность образования в стране, повысится престиж профессии преподавателя, а различные категории населения будут сознательно ориентированы на получение образования.

Демократическая модель взаимоотношений субъектов образовательного процесса, на наш взгляд, может быть также успешно реализована при условии создания образовательной среды, отвечающей современным требованиям. Образовательная среда, в целом, рассматривается педагогической общественностью сегодня как выделенная часть социокультурного пространства общества, некая зона взаимодействия образовательных систем и их элементов. Образовательная среда обладает большой степенью сложности, поскольку имеет несколько уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и группы. Современная образовательная среда складывается на базе взаимодействия образовательных комплексов-систем, инновационных и традиционных моделей, систем стандартов образования, содержания учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных средств и образовательного материала, нового качества взаимоотношений в виде диалогического общения между субъектами образования. Образовательная среда создается также индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное личностное пространство познания и развития.

Для реализации мер по улучшению преподавания иностранных языков в вузе и создания условий для внедрения новых инновационных

технологий в учебный процесс следует, по мнению Фефилова А.И., для начала изменить структуру учебного или аудиторного пространства. Необходимо ликвидировать традиционное размещение учащихся «затылок в затылок». Следует уравнивать пространственное размещение преподавателя с пространственным положением студентов. Для этого нужно оснастить учебное помещение круглым столом, за которым все получают возможность сохранить неприкосновенным свое личное пространство и смотреть друг другу в лицо.

Учебное пространство «лицом к лицу» позволит восполнить такой недостающий компонент речевой деятельности как эмотивность, то есть достижение такой ситуации, когда эмоциональные реакции наступают быстро и достигают большой силы. В результате данного преобразования речевая деятельность, в форме которой протекает большая часть занятия, примет более естественный характер, а понимание будет более полным. Кроме того, диалоги и полилоги, характерные для обсуждения какой-то проблемы на иностранном языке, будут лишены искусственности, не будут восприниматься как безжизненные и обязательные реакции. Пространственное равенство будет способствовать превращению аудитории из безликой, подчиненной массы в сообщество, в котором каждый обучающийся почувствует себя личностью и попытается проявить себя и самовыразиться. Круглый стол как учебное средство будет также способствовать уменьшению возможности уклонения от учебной работы, побуждая обучающегося к участию в совместной работе.

С учётом выше сказанного, следует также обратить внимание на повышение лингводидактических требований к качеству учебных текстов и учебников по иностранному языку. Учебные тексты должны быть не только «декларативны», то есть представлять определенные образцы языкового устройства, но и динамичны, информативны, интересны и эмоционально окрашены. К сожалению, даже в самых современных отечественных учебниках по иностранному языку очень бедно, скудно представлена типология вопросов к учебным текстам, которая часто предопределяет «подневольную», «подконтрольную» роль студента в качестве «ответчика», а не равноправного участника обсуждения темы. Каскад вопросов к тексту, на которые должен ответить учащийся, превращается иногда в своеобразный допрос на иностранном языке и мало способствует развитию разговорных навыков и речевых умений. При этом интеррогативный диалог не подкрепляется эмотивностью. В учебниках преобладают языковые упражнения, нацеленные, главным

образом, на знания о языке. Так называемые речевые упражнения представляют собой, по сути дела, оторванные от речевой ситуации образцы учебной, а не живой речи, и поэтому являются малоэффективными. Активное знание языка благополучно подменяется, таким образом, знанием о языке. Обучая новое поколение профессиональному владению иностранным языком, следует учитывать большую заинтересованность наших студентов политическими, экономическими, социологическими, психологическими и другими проблемами современности, их желание использовать язык как еще одно средство самовыражения, общения и научного исследования.

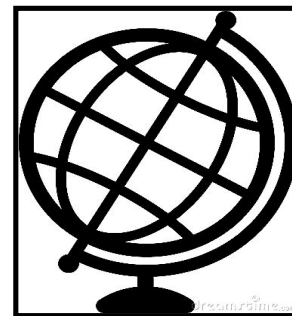
В целях обновления подходов при обучении иностранных языков в вузе следует, на наш взгляд, отказаться и от явных аналитических подходов в теории и практике преподавания дисциплины «Иностранный язык». Аналитизм приводит к искусственным междисциплинарным и межуровневым барьерам, что пагубно сказывается на методике обучения иностранным языкам. Переход от аналитизма к синтетизму потребует пересмотра основных научных аксиом, изменения номенклатуры учебных дисциплин, перераспределения учебного времени, введения инновационных технологий обучения, таких как компьютеризация учебных материалов (как лекционных, так и семинарских) и свободный доступ к ним, введение лекций-консультаций по самостоятельно проработанным студентами учебным материалам, систематизация и алгоритмизация контрольных испытаний и др.

Табл. 14



2.3 – Понятие «инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе»

Научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, обусловила вовлечение возрастающего числа специалистов в непосредственное осуществление международных научно-технических связей и расширение культурных и деловых контактов.



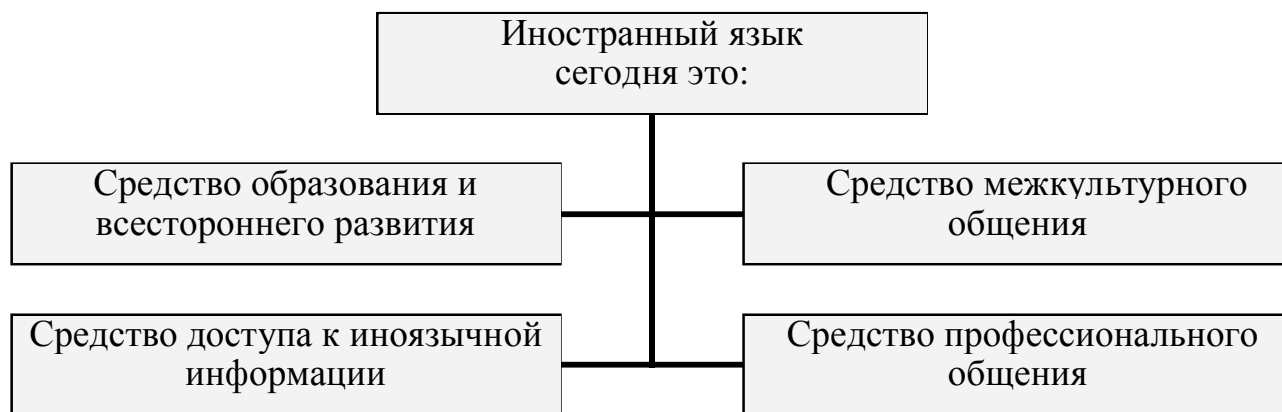
В условиях расширения связей с зарубежными странами, а также интернационализации научных знаний, особое значение приобретает хорошо организованная система международной информации, нормальное функционирование которой немислимо без специалистов, реально владеющих иностранными языками, способных быстро извлекать информацию из иностранных источников без переводчика, излагать ее на родном языке и использовать в научной работе. Обучение иностранным языкам стало социальным заказом общества и необходимым условием эффективной работы научной и научно-технической интеллигенции.

Приоритетные области современной мировой экономики прогрессируют невиданными темпами. На данном этапе человечество в своем развитии находится на стадии создания постиндустриальной экономики, главную роль в которой играют информационные технологии, компьютеризированные системы, высокие производственные технологии и основанные на них инновационные технологии, инновационные системы, инновационная организация различных видов деятельности. Конечным результатом создания постиндустриальной экономики должно стать формирование инновационной экономики, являющейся стратегическим направлением развития экономики Российской Федерации на ближайшие годы.

И здесь важно, чтобы наши специалисты были, во-первых, в курсе развития мировой науки и техники и не тратили сил и средств на создание того, что уже существует в других странах, и, во-вторых, использовали в развитии нашей экономики все ценное и передовое, что уже существует в мировой науке и технике с наименьшими затратами. Вследствие этого изменилась и резко возросла роль иностранного языка в обществе, и из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Иностранный язык становится необходимым компонентом, как системы обучения, научных контактов, так и залогом будущей успешной научно-профессиональной деятельности студентов, аспирантов и соискателей. Возможности иностранного языка расширяются, превращая его: а) в средство образования и всестороннего развития личности; б) в средство доступа к иноязычной информации, что обусловлено наднациональным характером научных знаний, превратившихся в достояние всего человечества; в) в средство осуществления межкультурного общения в контексте профессиональной деятельности людей.

Табл. 15



Общеизвестно, что распространение и изучение иностранных языков является одним из важнейших условий человеческого прогресса. Языки нужны для того, чтобы получать знания и уметь использовать их в профессиональном общении. И естественно, что образовательные программы по направлениям подготовки (специальности) рассматривают обучение иностранному языку в вузе как один из основных компонентов подготовки научных кадров высшей квалификации для всех областей науки и техники с целью обеспечения инновационного развития экономики страны. Это означает, что в течение всего периода обучения в вузе студенты и аспиранты должны заниматься изучением иностранных языков достаточно интенсивно и эффективно. В этой связи остро встает вопрос об оптимизации и интенсификации учебного процесса.

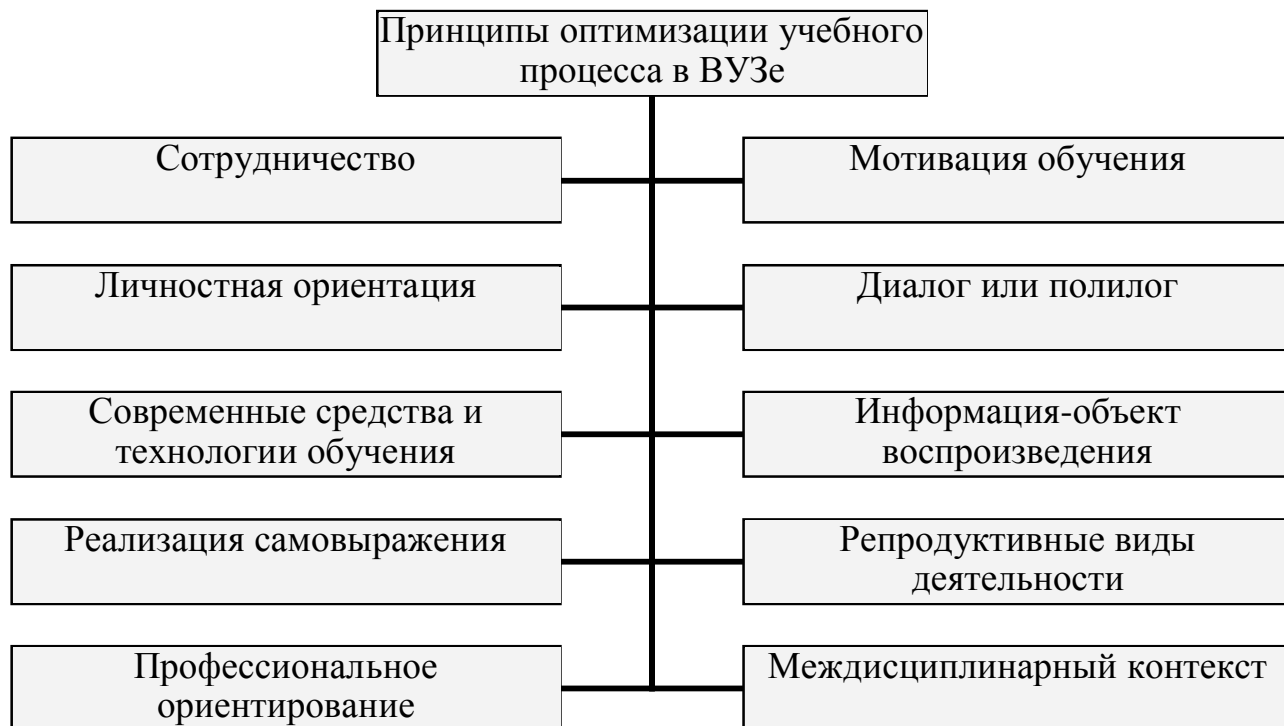
Процессы реализации Болонской декларации, вхождение России в мировое образовательное сообщество привели к активизации межкультурных коммуникаций и заметно повысили значимость иностранных языков для специалистов разного профиля. В качестве цели обучения иностранному языку в вузе сегодня выдвигается формирование способности использовать иностранный язык как инструмент общения в

диалоге культур и цивилизаций современного мира, инструмент общеевропейского и общепланетарного сотрудничества, как способ билингвистического и поликультурного саморазвития. Это особенно важно в условиях современных реалий, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур.

Существуют различные методологические предпосылки изучения иностранного языка как средства иноязычного общения. А улучшение преподавания иностранных языков в вузе зависит, по мнению Фефилова А.И., от реализации таких принципов оптимизации учебного процесса как: 1) отказ от авторитарного стиля преподавания; 2) ориентация на личностные качества обучающегося; 3) совершенствование технологий обучения учебным дисциплинам, а именно: отход от монолога как традиционно преобладающей формы учебной деятельности, и развитие такой формы общения как полилог и диалог (в форме общения, беседы, обсуждения); 4) понимание иноязычной коммуникации не только как умения облекать информацию в структуру и формы иностранного языка, но и как побуждения партнера к какому-то действию речевого и неречевого порядка, а также как реализацию самовыражения говорящего; 5) понимание, что знание – это не голая, безличностная информация, а совокупность навыков, актуализируемых в системе деятельности субъекта; 6) исключение из образовательного процесса ситуации учебного меркантилизма (отсутствие перспективной мотивации в обучении); 7) исключение из учебного процесса ситуации, когда изучение каких-то дисциплин превращается для обучающегося в запоминание и воспроизведение языковых текстов, то есть когда процесс обучения подменяется тренировкой языковой памяти, так как тексты усваиваются лишь на уровне языковых значений; 8) осознание того, что «владение языком» не должно подменяться «знанием о языке», то есть объектом воспроизведения должен стать не текст на иностранном языке, а информация, заключенная в нем; 9) признание того, что нужно регулярно упражняться в репродуктивных видах речевой деятельности, таких как слушание, чтение и письмо, чтобы у обучающегося появилось «чувство» иностранного языка; 10) осознание того, что важно не столько понимание устройства самого языкового инструментария, сколько понятийного содержания, выражаемого с его помощью; в противном случае акценты

обучения переместятся на усвоение знаковой организации языка, на правила соединения слов и их нормативного воспроизведения, а коммуникативная функция языка будет сведена к нулю; 11) осознание того, что лишь системность, целостность знаний, получаемых в междисциплинарном контексте, может гарантировать успешное освоение и достижение поставленных целей и задач обучения.

Табл.16



До недавнего времени преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране в основном к чтению текстов. При этом на уровне высшей школы обучение велось на основе чтения газетных статей, при этом студенты читали («тысячами слов») устаревшие тексты чаще не соответствующие по тематике ни их будущей профессии, ни требованиям дня, а повседневное общение было представлено лишь бытовыми темами: «В гостинице», «В ресторане», «На почте» и т.п. При таком методе обучения реализовывалась только одна функция языка – функция сообщения, то есть информативная, и то в очень суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание»– чтение.

Обучение иностранному языку, однако, не может ограничиваться сообщением некоторой совокупности знаков и правил, их комбинирования или некоторого набора речевых стереотипов,

необходимых для коммуникации, потому что, осваивая язык, студент должен проникнуть в иную систему ценностей и жизненных ориентиров и интегрировать ее в собственную картину мира. Следовательно, необходим поиск инновационных образовательных технологий, оптимизирующих обучение иностранным языкам и позволяющих сформировать билингвальную или «вторичную языковую личность», обладающую языковой, коммуникативной и межкультурной компетенциями.

Языковая компетенция – включает в себя соблюдение норм литературной, грамотной речи, фонетические особенности (четкость артикуляции, корректная интонация, темп, громкость, полезность, паузирование, соответствие орфоэпическим нормам), лексические особенности (богатство и разнообразие словаря, точность в употреблении слов, стилистическая уместность, использование средств лексической выразительности), морфологические особенности (морфологические и словообразовательные нормы и категории), синтаксические особенности (разнообразие используемых синтаксических конструкций, правильность их построения, использование средств синтаксической выразительности).

Коммуникативная компетенция – это умение продуцировать и воспринимать письменные и устные тексты различных жанров в разных ситуациях общения. К особенностям коммуникативного поведения языковой личности следует отнести также четкое определение стратегической цели речевого общения и выбор наиболее эффективных тактических приемов (например, соблюдение речевого этикета, умение пользоваться невербальными средствами общения и пр.). Коммуникативная компетенция – это также и владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе, знакомство с различными социальными ролями.

Понятие «межкультурная компетенция» (в работах Л.Н. Талановой, И.А. Уваровой, В.М. Шаклеина и др.) вбирает в себя не только совокупность навыков, но и определенное отношение к чужой культуре, понимание ее базовых аксиологических приоритетов, овладение языком другой нации, принятие другой культуры, использование ее богатств.

В общем понимании, компетенция (от лат. *competere* соответствовать, подходить) – это личностная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально выдвигаемые требования к личностным, профессиональным и иным качествам специалиста.

Исходя из определения компетентности (от англ. *competence*) – как

совокупности компетенций, то есть наличия знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, – полагаем возможным дополнить список необходимых компетенций, которые должен осваивать студент при изучении иностранного языка в вузе, следующими её видами: учебно-познавательной, профессионально-ориентированной (иноязычной) и информационной.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность умений и навыков познавательной деятельности. Это владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности. Владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Владение навыками анализа и синтеза, использование статистических и иных методов познания.

Модернизация российского образования одной из целей ставит подготовку квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и готового к постоянному профессиональному росту, имеющего социальную и профессиональную мобильность, то есть профессионально компетентного специалиста. Общеизвестно, что в современном мире невозможно быть успешным, не имея в арсенале основ компьютерной грамотности и умений общаться на иностранном языке.

Информационная компетенция – это способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их, решать задачи.

Профессионально-ориентированная иноязычная компетенция предполагает способность осуществлять профессиональное общение с зарубежными партнерами, используя систему релевантных языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Главными составляющими профессионально-ориентированной иноязычной компетенции являются межкультурная и прагматическая компетенции. Межкультурная компетенция предполагает способность специалиста жить и работать в поликультурной профессиональной среде. Овладение данной компетенцией создает основу для интеграции личности в систему мировой и национальных культур. Прагматическая компетенция в лингвистическом контексте предполагает способность использования языковых средств в

определенных функциональных целях в соответствии со схемами профессионального взаимодействия.

Табл. 17



Билингвальный тип обучения – это один из подходов к преподаванию иностранных языков, при котором основой обучения является перестройка речевых механизмов человека и создание механизма переключения с одного языка на другой с упором на развитие памяти. Интересен в этой связи опыт разработки и внедрения концепция развития лингвистического образования в УГТУ-УПИ. Концепция развития современного профессионально-ориентированного билингвистического (билингвального) образования в вузе, с позиции коллектива кафедры иностранных языков в области экономики и управления УГТУ-УПИ, видится следующим образом. Сама концепция состоит из трех главных блоков, а именно:

- 1) Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов, магистрантов и аспирантов на основе компетентностного подхода и модульного принципа обучения.
- 2) Повышение профессионально-ориентированной иноязычной компетенции на основе дифференцированного подхода. Формирование и развитие профессиональной компетенции в переводе оригинальной технической литературы по специальности, в чтении лекций и докладов, в написании научных статей на иностранном языке.

3) Формирование в университете активной информационно-обучающей языковой среды.

Главная цель – обеспечить личностно-ориентированную языковую подготовку студентов, аспирантов, преподавателей, направленную на формирование нового качества иноязычного профессионального общения и межкультурной коммуникации, а также на интеграцию образовательной и научной деятельности университета в мировое академическое сообщество. Комплексная программа создания активной обучающей языковой среды имеет несколько принципиальных особенностей:

Во-первых, в ней речь идет об обучении не какому-то конкретному, а любому иностранному языку, в связи, с чем выделяются параметры, признаки и свойства, присущие процессам обучения всем иностранным языкам: 1) общая конечная цель; 2) общие промежуточные цели и задачи; 3) общие качества предметного и языкового материала; 4) общие организационные и управленческие принципы; 5) методы и технологии, характерные для обучения всем иностранным языкам.

Во-вторых, программируется не введение и закрепление языкового материала, не отработка и развитие речевых умений и навыков, а учебный процесс в целом, комплексный предметно-понятийный и языковой материал, разработанный в виде отдельных модулей (где подача и отработка иноязычных средств и способов, включая, все виды речевой деятельности, структурируются внутри самих модулей), соотнесенных с пятью сферами общения: 1) повседневной; 2) общеобразовательной (страноведческой и культурологической); 3) деловой; 4) специальной (профессиональной); 5) научной.

Мы полагаем, что выше описанная модель профессионально-ориентированного билингвистического (билингвального) образования может найти широкое применение в вузовской среде и тиражироваться как эталон передового педагогического опыта.

Для освоения студентами необходимых компетенций с целью формирования билингвальной личности, следует, искать новые формы, способы и методы обучения, не умаляя, однако, и традиционных методов обучения иностранным языкам в вузе, которые уже успели себя неплохо зарекомендовать. Необходимо искать мотивы и стимулы, которые увлекли бы студентов в мир билингвального образования.

Таково веление времени, и оно относится не только к нашей стране, но и к любому развитому обществу, что, естественно, предполагает определенные требования к образовательным системам. В настоящее

время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования национальных систем образования с тем, чтобы учащийся, действительно, стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная и творческая активность студента находилась в центре внимания преподавателей-исследователей, разработчиков образовательных программ и средств обучения, административных работников.

Новая парадигма образования побуждает преподавателя выступать больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, в роли компетентного консультанта и помощника, развивающего у обучаемых потребность в самостоятельном приобретении знаний (с созданием предпосылок для автономного изучения иностранных языков), а не только выполнять функцию компетентного источника знания или контролирующего субъекта познания. Профессиональные умения преподавателя должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений студентов, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, нежели её аналог при традиционном обучении, что требует от преподавателя более высокой степени мастерства.

В книге «Приоритеты реформирования образования» американский педагог Шлехти Ф.С., ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей и функционеров, подчеркивает, что на вопрос: «Что вы хотите от обучения?» он получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно». Это и понятно, рассуждает автор, если человек знает, как учиться, способен достигать цели, если он умеет получать знания, искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать самые разнообразные источники информации для решения этих проблем, то ему легче будет повысить свой профессиональный уровень, переквалифицироваться, приобрести любые необходимые дополнительные знания, а ведь именно это и нужно в жизни. Конечно, добиться этого значительно труднее, чем научиться просто читать, писать, считать и усваивать сумму разнообразных знаний по различным предметам. Здесь уместно привести мнение одного из ведущих экономистов мира Лестера Туроу о том, что «знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного

преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции; но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов».

Современный и будущий работодатель заинтересованы в таком работнике, который: 1) умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (то есть применять полученные знания для решения возникающих проблем); 2) обладает критическим и творческим мышлением; 3) владеет богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний и др.

Человек, который будет жить и трудиться в третьем тысячелетии, в постиндустриальном обществе, должен обладать определенными качествами личности, в частности:

- 1) уметь гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- 2) уметь самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии;
- 3) четко осознавать, где и каким образом приобретённые знания могут быть применены в окружающей действительности;
- 4) быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- 5) уметь грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассмотрения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе выявлять и решать новые проблемы);
- 6) быть коммуникабельным, контактными в различных социальных группах, уметь работать «в команде» и сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них;
- 7) уметь самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Очевидно, что научно-техническое развитие современного общества требует информатизации образования и ставит задачу формирования и подготовки личности специалиста с достаточным уровнем профессионализма, конкурентоспособность которого на рынке труда

определяется теперь не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях, по крайней мере, двуязычной коммуникации, обеспечивающей процессы информационного взаимодействия. Многофункциональная и межпредметная специфика языка делает его универсальным средством коммуникации и способствует его «включению» во все сферы человеческой деятельности. При этом речь идёт о коммуникативной компетенции как в родном, так и в иностранном языке, то есть, по сути, мы говорим о билингвальной компетенции. В настоящее время подчёркивается практическая и социальная значимость многоязычной компетенции (то есть полилингвальной компетенции), обладая которой, индивидуум способен использовать различные языки на функциональном уровне при выполнении разнообразных социальных ролей и видов деятельности.

Табл. 18



Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. В этом видится его основное отличие от обучения языку для

общеобразовательных целей и социализации (разговорного общения, выживания за границей и т.д.). Тем не менее, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов не сводится только к изучению «языка для специальных целей». Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которыми студенты, вероятно, встретятся в реальных ситуациях общения. Вместе с тем, необходимо учитывать, что знание профессиональной лексики и грамматики не могут компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих его осуществить при несформированности базовой коммуникативной компетенции.

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

В процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, различные виды коммуникации и использование многочисленных вербальных и невербальных средств педагогического воздействия на студентов, поэтому моделирование профессиональной коммуникации следует рассматривать как руководство к действию, как механизм управления профессиональной направленностью личности в образовательном процессе. В связи с этим возникает необходимость более тщательного проектирования образовательных траекторий студентов неязыковых факультетов на базе современных информационных технологий в совокупности с другими средствами и формами организации учебного процесса, характерных для проведения аудиторных и внеаудиторных занятий в вузе.

Основные аспекты и дидактические принципы применения инновационных технологий в педагогическом процессе, совершенствование технологий обучения иностранному языку занимают

основное место среди многочисленных новых направлений развития образования, привлекающих в последние десятилетия особое внимание исследователей проблем высшей школы. Технологии обучения иностранным языкам лежат в основе определения образовательной политики всех развитых стран мира и являются, как справедливо утверждают многие исследователи, составным элементом дидактики.

В последние годы этой проблеме большое внимание уделяют также и в России. Согласно Положению о Государственном комитете Российской Федерации по высшему образованию, инновационная политика в области технологий обучения является одной из приоритетных его функций. Ещё в решении коллегии Госкомвуза России от 6 апреля 1994 г. «О технологиях обучения в высшей школе» было прямо указано, что в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования значительно возрастает роль подсистемы, обеспечивающей разработку и внедрение новых технологий обучения в вузовскую практику. Это было вызвано назревшей необходимостью привести существовавшие теории обучения в соответствие с требованиями современной педагогической практики, чтобы придать им более операциональный и инструментальный характер с точки зрения современных целей и задач подготовки специалистов.

За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Если следовать гипотезе, что инновационная технология обучения иностранному языку – это не что иное, как более высокая стадия развития методики обучения, то обзор накопленного опыта в этом направлении, приведённый ниже, может быть не только интересен, но и полезен для преподавателей иностранного языка и всех тех, кто интересуется прогрессивными и инновационными методами и технологиями обучения иностранным языкам в вузе.

Немного истории. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым «мертвым языкам» – латыни и греческому, в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу. Именно такой метод, основы которого были заложены просветителями еще в конце XVIII века, оформился к середине XX-го под названием «Grammar-translational method» (Грамматико-переводной метод). Середина XX века вплоть до конца семидесятых прошла под знаком «грамматико-переводного метода», целью которого было изучение грамматики, чтобы через нее научиться читать и понимать тексты на

иностранном языке. На занятиях студенты, в основном, делали грамматические упражнения и переводили тексты на иностранный язык и обратно. Преподавателя объясняли грамматику чаще всего на родном языке, обязательно ругали за ошибки и старались исправить их все до единой. Если студент не мог исправить свою ошибку сам, преподаватель это делал за него. Согласно данному методу, владение языком есть владение грамматикой и словарем. Процесс совершенствования понимался как движение от одной грамматической схемы к другой. Преподаватель, планируя курс по данному методу, сначала думал о том, какие грамматические схемы он хочет осветить. Затем под эти темы он подбирал тексты, из которых обычно выделялись отдельные предложения, а заканчивалось все переводом. Сначала – с иностранного языка на родной, затем – наоборот. Отсюда у обучаемых формировалось представление, что иностранный язык – это скучные и трудные грамматические правила и некие длинные списки слов, которые необходимо заучивать наизусть. Что касается текста, обычно это были так называемые искусственные тексты, в которых практически не уделялось значения смыслу, по принципу – не столь важно, что ты скажешь, важно то, как ты это скажешь. В итоге студент получал знания о языке, а не сам язык; он умел хорошо отличать одну языковую конструкцию от другой, но был не в состоянии вести полноценный диалог. Традиционный метод, иными словами, создавал идеальные предпосылки для возникновения, так называемого, языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения переставал выражать самого себя и начинал не говорить, а просто-напросто комбинировать слова посредством некоторых правил.

Главным недостатком данной методики является то, что человек так и не приобретает навыков устной речи, а познания грамматики без их осмысленного применения быстро забываются. Вместе с тем, несмотря на некоторые заслуженные нарекания, традиционный метод обладает рядом достоинств. Во-первых, он действительно позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне. Во-вторых, этот метод весьма хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул.

В середине 50-х стало очевидно, что традиционный метод не отвечает сформировавшимся к тому времени требованиям лингвистики. Результатом стало зарождение огромного количества альтернативных методик. Говоря о нетрадиционных методах изучения языка того периода,

следует выделить два основных, характеризующих их момента.

Во-первых, некоторые нетрадиционные методы изучения иностранных языков были основаны на принципах суггестологии: они использовали эффект сверхзапоминания, когда человек воспринимал и усваивал информацию без критического её осмысления (например, работа болгарского ученого Г. Лозанова). Эти методы базируются на работе подсознания. Скажем, метод «25 кадра» – это не что иное, как подсознательное восприятие информации в виде пар слов на русском и английском языках. Однако, практика доказала, что подобный вариант простого запоминания значения слов, не может помочь заговорить.

Или, скажем, достаточно спорная методика обучения языкам во сне. Возможность обучения иностранным языкам во сне, по мнению сторонников этого метода, вовсе не вымысел. Для этого необходим союз гипнолога и преподавателя. В процессе обучения задействуется способность мозга к воспоминанию и воспроизведению. Человек вспоминает, допустим, всю французскую речь, которую слышал за жизнь – фразы из песен, фильмы, обрывки школьных знаний и прочее. Ведь наш мозг запоминает абсолютно все, что мы видели, слышали и чувствовали, только большинство этих сведений прячутся так глубоко, что в обычном состоянии мы не можем извлечь их на свет. А под гипнозом вся эта «машина» ранее услышанного всплывает на уровень сознания и пускается в дело. Таким образом, огромное количество новых слов запоминается без всякого труда. Сравнить этот метод можно лишь с обучением в раннем детстве, когда память, как губка, моментально впитывает все услышанное и увиденное. Поэтому знания, полученные в детстве или под гипнозом, забыть можно тоже лишь под гипнозом.

Во-вторых, нетрадиционные методы чаще всего предполагают быстрое и интенсивное обучение языку, когда изучение теоретических моментов сведено к минимуму или вообще отсутствует, а главное внимание уделяется живому общению, то есть разговорной речи. В России в настоящее время насчитывается около 20-ти различных разработанных и апробированных методик преподавания иностранных языков. Каждая методика имеет немало плюсов и минусов, ограничивающих ее применение. Остановимся на некоторых из этих методов.

Конец 1970-х – 1980-е годы – это бум суггестопедии. Сам метод, используемый болгарским психиатром Г. Лозановым, означает «лечение внушением, суггестией». В применении к изучению иностранных языков

суггестопедия придает очень большое значение психологическому настрою и эмоциональному состоянию учащихся. Роль преподавателя чрезвычайно важна и трудна: он должен создавать атмосферу, при которой пропадают стеснение, робость, страх ошибок, увеличивается вера в собственные силы. В этой методике активно используются музыка, движения, сценические действия. Суггестопедия в нашей стране, к сожалению, часто принимала карикатурные формы из-за недостаточной квалификации преподавателей. В настоящее время дискуссии по поводу суггестопедического подхода стали редкими и потеряли прежнюю напряженность, хотя дальнейшая разработка методических основ педагогической суггестологии и применение последней в учебных заведениях и исследовательских лабораториях Болгарии, нашей и других стран продолжается. Это говорит, по-видимому, о том, что удалось выявить в суггестопедии некоторые наиболее характерные и не вызывающие возражений концептуальные элементы. Вероятно, сказался и практический эффект, оправдывающий в определенных случаях суггестопедический подход.

Системы обучения иностранному языку Г. Китайгородской и И. Шехтера были разработаны отчасти под влиянием идей Г. Лозанова. Основной смысл изучения языка, согласно Г. Китайгородской, заключается в обучении через общение. Учащиеся занимаются группами по 10-12 человек под руководством преподавателя. На занятиях проводятся ролевые игры, на них много движения, используется специально подобранная музыка. Рекомендуются даже, чтобы стены были покрашены в определённые цвета. Главная цель таких занятий – научиться общаться на языке, избавиться от языкового барьера. Однако, метод Галины Китайгородской, называемый методом «активизации резервных возможностей личности и коллектива», предусматривает только групповое обучение. Кроме того, он не пригоден для слушателей, начинающих обучение иностранному языку «с нуля», так как для включения в учебный процесс необходимо иметь хотя бы пассивное базовое знание языка.

Метод И. Шехтера основан на эмоционально-смысловом освоении языка. И.Шехтер – ярый противник того, чтобы учиться языку путём «конструирования» предложений по образцам, что является, кстати, одним из основополагающих элементов грамматико-переводного метода. Представления Игоря Шехтера об изучении языка (сам он говорит об «освоении») расходятся с традиционными. Его теория всерьез

противоречит положениям классической методики. Метод Игоря Шехтера основан на том, что иностранный язык должен восприниматься как родной. Для реализации этой цели студентов на первых порах учат выражению своих мыслей в высказываниях в различных гипотетических ситуациях, а в дальнейшем добавляется и различный грамматический материал. Грамматические курсы служат мостами-связками между ступенями обучения (всего их 3). Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго – не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии. Однако, «эмоционально-смысловой» метод Игоря Шехтера не подходит для учащихся до 16 лет. Дело в том, что до основных грамматических правил студент должен «дойти самостоятельно», а на занятиях ему придётся выражать свои мысли в рамках гипотетических ситуаций, что, на самом деле, не так уж и просто, хотя Шехтер заявляет, что свободное языковое общение преподавателя со студентами возможно с первого занятия.

Когнитивно-мотивационный метод Дениса Рунова тоже не может быть использован при обучении учащихся до 14 лет, так как требует уже достаточно развитого мышления студента, то есть этот метод обречён на ограниченную возрастными требованиями аудиторию. Метод лингвиста и психолога Дениса Рунова базируется на обучении грамматике с использованием графических символов и заучивании новых слов по методу прямых ассоциаций. Автор заявляет о создании оригинального подхода к обучению иностранного языка на базе уникальных способов подачи информации, технологии ее сжатия и представления, особых способов изучения слов с применением методики поддержки памяти. Благодаря оригинальному подходу, по мнению автора методики, любой человек с нуля может овладеть иностранным языком на высоком уровне всего за 8 месяцев. Имеется мнение, что в данный момент преподавание по этому методу искажено в сравнении с теми изначальными постулатами, которые выдвинул сам Денис Рунов.

Методика Михаила Шестова «Блиц-курсы английского языка Supreme Learning», напротив, может быть использована только при индивидуальном обучении. Курс обеспечивает скоростное комплексное изучение (освоение «с нуля») беглого устного и письменного языка или совершенствование любого уровня владения английским языком с параллельным освоением принципов системы «Как научить себя учиться» (эффективная пошаговая инструкция по освоению любого навыка или

учебного предмета, также разработанная М. Шестовым). Занимаясь по «Supreme Learning», выполняя в течение 1-3 месяцев незамысловатые упражнения – построенные, по элементарной схеме: «правильно произнес – безошибочно записал (или проговорил по буквам) ключевые фразы», обучаемый, по утверждению автора метода, научится одновременно хорошо понимать любые устные или письменные тексты, правильно говорить и качественно писать на разговорном английском, при этом обучаемый полностью избавлен от необходимости думать, запоминать или прилагать хоть какие-либо элементарные усилия. Метод вызывает неоднозначные оценки и оправданный скепсис.

Метод Владислава Милашевича позволял овладеть грамматической структурой языка в очень сжатые сроки (до 30 часов). И этих знаний было, якобы, уже достаточно, чтобы научиться быстро и грамотно переводить тексты любой сложности, в частности научно-технические. Метод был разработан только для русскоговорящих студентов, уже изучавших выбранный иностранный язык хотя бы в школе. К недостаткам метода можно отнести то, что он включал только грамматическую часть; чтобы заговорить на языке, пришлось бы воспользоваться другими курсами. Методики, созданные по методу Милашевича и практикуемые сегодня, дают, главным образом, базисные знания в структуре языка, грамматике и структурной лексике.

Далее нельзя не остановиться и на так называемом «методе погружения» (Sugesto pedia). Согласно этой методике, овладеть иностранным языком можно, став (хотя бы на период обучения) совершенно другим человеком: этот метод предполагает отказ учащегося от общения на родном языке, кроме того, учащийся выбирает себе другое имя, ассоциируя себя с совершенно другим человеком – носителем языка. В результате создается иллюзия того, что обучаемые находятся в мире изучаемого языка, они полностью расслабляются, и их речь становится максимально похожей на оригинальную. Считается, что подобный приём особым образом воздействует на человека, раскрепощает его. Впрочем, этот же приём применяется и в системах Китайгородской, и Шехтера.

Сеанс «погружения» в иностранную языковую среду является одним из побочных вариантов суггестивной методики. Группа учащихся, прошедшая предварительную языковую подготовку, проводит 10 суток в условиях «барокамеры»: без родного языка, без обучения как такового (то есть без учебников и упражнений), живя по сценарию, составленному специально для данной группы. Виды работы при «погружении»,

естественно, разнообразны, так как рабочий день реально длится с завтрака до отхода ко сну, то есть 12–14 часов. В течение десяти дней звучала иноязычная речь – в виде диалогов, песен, игр, скетчей, проблемных ситуаций, обсуждений, пресс-конференций, интервью, докладов, презентаций, вечеринок, празднований и др. Главным результатом сеанса «погружения» считалось снятие психологических барьеров и сопутствующие этому положительные эмоциональные реакции, связанные с элементарным овладением иностранным языком. Экономические реалии сегодняшнего дня делают этот метод обучения недоступным для большинства из-за высокой цены. Необходимо также пояснить, что ни один методический прием не подвергался такому искажению и даже извращению, как прием «погружения». Это происходило из-за того, что «погружение» требует от преподавателя высочайшего профессионального уровня, которому могут соответствовать далеко не многие.

Согласно следующему методу, под названием «Silent way» (метод молчания), появившемуся в середине 60-х годов, принцип обучения иностранному языку состоял в следующем: знание языка изначально заложено в том человеке, который хочет его изучить, и самое главное – не мешать учащемуся и не навязывать ему точку зрения преподавателя. Следуя данной методике, преподаватель изначально не говорит ничего. Обучая на первых уровнях произношению, он пользуется сложными цветными таблицами, на которых каждый цвет или символ обозначает определенный звук, и так презентует новые слова. Например, чтобы «сказать» слово table (стол), нужно сначала показать квадратик, обозначающий звук «т», затем – квадратик, обозначающий звук «эй» и т.д. Таким образом, манипулируя в процессе обучения всеми этими квадратиками, палочками и подобными им условными обозначениями, обучаемый отрабатывал материал. В чем же достоинство данного метода? Наверное, в том, что уровень знания языка преподавателя практически не оказывает влияния на уровень знания языка студента, и в конце концов может оказаться так, что ученик в результате будет знать язык лучше, чем его преподаватель. Кроме того, в процессе обучения студент вынужден достаточно свободно самовыражаться. Следует отметить, что данный метод очень хорош для любителей высоких технологий.

Следующий способ изучения иностранных языков появился в конце 70-х годов XX века. Называется он «Audio-lingual method» (аудиолингвистический метод). Суть его состоит в том, что на первом

этапе обучения студент многократно повторяет услышанное вслед за преподавателем или фонограммой. И только начиная со второго уровня, ему разрешается говорить одну-две фразы от себя, все остальное состоит опять-таки из повторов.

В 1970-е годы появился аудио–лингвальный метод и вместе с ним очень популярными стали лингафонные курсы и лингафонные классы. Каждая приличная школа и вуз должны были иметь свой лингафонный кабинет, в котором учащиеся в наушниках делали бесконечные и скучные лабораторные работы: например, по предложенному образцу необходимо было производить механические замены в структуре предложения и др. Занятия, как правило, были как скучными, так и бесперспективными, так как обратная связь практически отсутствовала. Сторонники аудио–лингвального метода считали, что нужно заучивать грамматические и фразеологические структуры языка путем многократного повторения их в готовых учебных диалогах, и тогда, говорили они, в нужный момент вы будете употреблять их автоматически. Однако, опыт многих обучавшихся по данному методу показывает, что в реальной ситуации человек, как правило, не может своевременно и к месту употребить когда-то заученную им фразу или речевой оборот.

Лучшим учебником, созданным в соответствии с аудио-лингвальной методикой, является серия «Streamline English» издательства Оксфордского университета. Структура их однообразна и проста. Каждый урок – это диалог и подстановочные упражнения – «дриллы» – после него. Работать со «Streamline English» как с самостоятельным учебником просто невозможно. Но, как утверждают специалисты, эта серия переживет многие учебники, появившиеся позднее, так как языковой и грамматический материал (особенно «Streamline I Departures») отобран и препарирован блестяще, и при любой методике будет с успехом использоваться для дополнения, подкрепления и просто для удовольствия. Главными недостатками аудио-лингвального метода является отсутствие обратной связи с носителем языка, невозможность в повседневном общении обходиться только заученными фразами и оборотами.

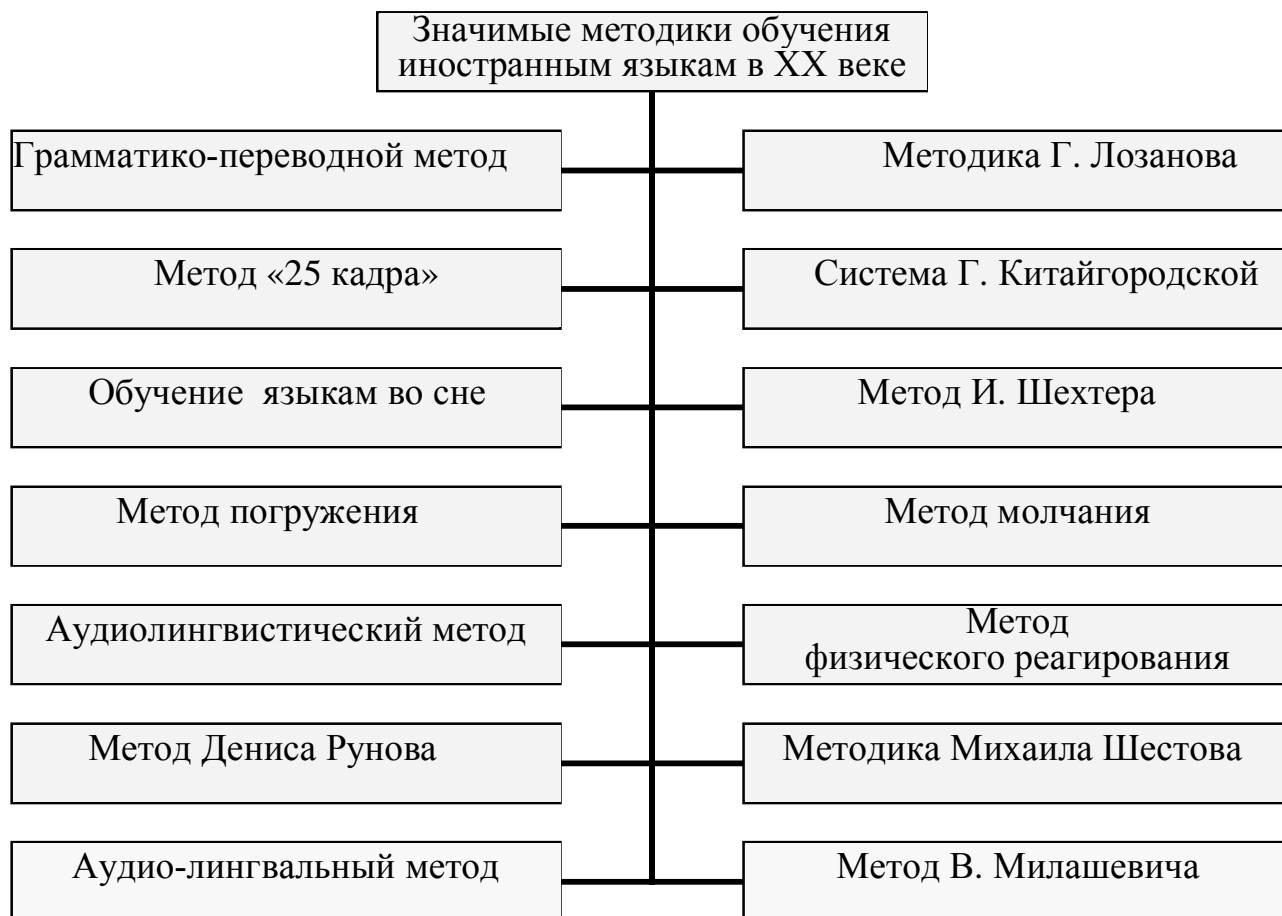
Еще один интересный метод носит название «Total-physical response» (метод физического реагирования). Основное правило этого метода гласит: нельзя понять то, чего ты не пропустил через себя. Согласно этой теории, студент на первых стадиях обучения не говорит ничего. Сначала он должен получить достаточное количество знаний, которые идут в пассив. В течение примерно первых двадцати уроков

обучаемый постоянно слушает иностранную речь, он что-то читает, но не говорит при этом, ни одного слова на изучаемом языке. Затем в процессе обучения наступает период, когда он уже должен реагировать на услышанное или прочитанное – но может он реагировать только действием. Как правило, обучение начинается со слов, означающих физические движения. Так, например, когда изучают слово «встать», все встают, «сесть» – садятся и др. И только потом, когда студент накопил достаточное количество информации (сначала слушал, потом двигался), он становится готов к тому, чтобы начать говорить. Этот метод хорош прежде всего тем, что студенты в процессе обучения ощущают себя очень комфортно, они общаются не только с преподавателем, но и между собой. Необходимый эффект достигается за счет того, что всю получаемую информацию человек пропускает через себя.

Сегодня повсеместно используется признанный в мире «коммуникативный метод». Для английского языка часто используется другое название метода – «оксфордский» или «кембриджский». Основы этого метода, ныне используемого для преподавания любых языков, а не только английского, были разработаны совместными усилиями преподавателей-лингвистов и психологов ведущих британских университетов. На базе коммуникативного метода написаны такие популярные учебные курсы, как «Headway» и «New Cambridge English Course» (английский язык), «Teumen neu» (немецкий язык), «Le Nouvelle sans Frontiers» (французский язык). Коммуникативный метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух или аудирования) в процессе живого, непринужденного общения. Научить студента общаться на чужом языке – вот главная задача преподавателя. Лексика, грамматические структуры, выражения чужого языка преподносятся студенту в контексте реальной, эмоционально окрашенной ситуации, которая способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала. Коммуникативный метод предполагает разрушение психологического барьера между преподавателем и студентом. А когда люди перестают чувствовать «дистанцию» между собой и преподавателем, когда им интересно, весело и приятно с ним общаться – им проще начать разговаривать на чужом языке. Многочисленные игровые элементы в преподавании вносят оживление в занятия, поддерживают положительный эмоциональный настрой студентов, усиливают их мотивацию. Работа «в парах», «в тройках»,

участие в дискуссиях на интересующие студентов темы – все это позволяет преподавателю подходить к процессу обучения с учётом индивидуальных особенностей студентов, делать занятия творческими и увлекательными, и в то же время дает преподавателю возможность незаметно для студентов осуществлять полный контроль над процессом обучения.

Табл.19



Сегодня становятся популярными системы самостоятельного овладения иностранными языками. Например, метод СЭСИЯ – это последовательная система, включающая в себя лучшие наработки научной и популярной лингвистики, психологии, точных наук, включая авторский метод визуального моделирования английской грамматики, а также материалы для занятий, поддержку, мотивацию и организацию процесса. Или метод «Активное освоение иностранных языков» – новейший курс Сергея Василенкова, первый в Российском Интернете пошаговый, структурированный электронный курс о том, как самостоятельно и эффективно освоить любой иностранный язык за 4-6 месяцев, с многочисленными примерами. Следующий пример – «Как легко и быстро выучить любой иностранный язык» – некий магический семинар Игоря

Серова, предлагающий, якобы, реально работающие принципы и приемы (о которых никогда не говорят педагоги), которые позволяют разведчикам свободно осваивать любые языки за рекордно короткое время. Помимо большого количества методических и мотивационных материалов, содержит еще и очень неплохой, качественный и проверенный аудио курс, собственноручно переведенный автором из популярной в мире испанской версии одного очень известного курса. Другой образовательный ресурс для самостоятельного изучения иностранного языка – это «Форсированное овладение иностранными языками» Ивана Полонейчика – подборка полезных приемов, методов и подходов к изучению языков разной степени эффективности. «Английский для практиков» – замечательная программа Дмитрия Шаламая для самостоятельной работы с живым языком, которую можно скачать в Интернете совершенно бесплатно. Помимо удобного интерфейса для самостоятельных занятий, в ней можно почитать отличные статьи, написанные простым человеческим языком, о том, как правильно изучать язык, изложение очень короткое, ясное и понятное. Набор дисков от Александра Драгункина, автора достаточно оригинального взгляда, как на английскую грамматику, так и на весь лингвистический процесс и систему изучения английского языка в целом, также доступен по минимальной цене в Интернете. Есть еще огромное количество методов, методик и подходов, не имеющих системного характера, но помогающих овладеть каким-то одним уровнем или аспектом языка, пройти один из этапов в его изучении. Но, как известно, изучение информации о том, как правильно овладеть языками не может заменить самой работы над языком.

Знание иностранного языка предполагает применение разных видов речевой деятельности: говорение, понимание иноязычной речи на слух (аудирование), письмо, чтение и понимание прочитанного. Каждый из этих видов базируется на своих методах работы. Поэтому с точки зрения разных задач любой метод имеет свои слабые и сильные стороны.

Наибольший эффект при изучении иностранного языка достигается при комплексном использовании перечисленных выше методов, что позволяет изучать все аспекты языка во взаимосвязи. Например, тексты для чтения и прослушивания, монологи, диалоги, грамматические упражнения содержат специально отобранные в соответствии с задачами лексику (слова) и грамматику. Обучающиеся отрабатывают их во всех видах речевой деятельности, комбинируют их между собой, задействуют разные виды памяти. Работа организуется таким образом, что одни и те же

слова, грамматические явления, неоднократно встречаются и в тексте и в упражнениях, обыгрываются в ситуациях и т.д. – при активном использовании разных методик. Благодаря этому происходит наиболее эффективное усвоение языкового материала.

Если в предыдущие десятилетия XX века круг людей в стране, у которых была необходимость общаться на иностранном языке, был достаточно узок, то в настоящее время ситуация изменилась. Геополитические, коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языков. Новые задачи предполагают изменение в требованиях к уровню владения иностранным языком, к определению новых подходов, к отбору содержания и организации материала, к использованию адекватных форм и видов контроля.

На смену прежним методикам приходят инновационные технологии обучения иностранным языкам. Инновационная технология обучения иностранным языкам в вузе – это проект определённой педагогической системы, реализуемый на практике. Следовательно, в основе любой инновационной технологии лежит системный подход. Система – это органичная целостность (вуз, группа и т. п.). Например, компьютер – система, учащийся, работающий на нём – тоже. Вместе они образуют не новую объединённую систему, а только комплекс взаимодействующих систем. Комплекс – это единство взаимодействующих, относительно самостоятельно существующих систем.

В чём же состоит глубинный смысл инновационной технологии в образовании в целом?

- 1) Во-первых, инновационная технология сводит на нет педагогический экспромт в практической деятельности и переводит её на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса с последующей реализацией проекта в аудитории.
- 2) Во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся поурочных разработок, предназначенных для преподавателя, инновационная технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание деятельности самого учащегося,

то есть проектирование учебно-познавательной деятельности ведёт к высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

3) В-третьих, существенная черта инновационной технологии – это процесс целеобразования. Это центральная проблема инновационной технологии в отличие от традиционных методов обучения. Она рассматривается в двух аспектах: а) диагностика целеобразования и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала; б) развитие личности в целом. Способ постановки целей, который предлагает инновационная технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причём таких, которые преподаватель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать.

4) В-четвёртых, благодаря представлению о предмете инновационной технологии как проекте определённой педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки инновационной технологии и её реализации на практике – это принцип целостности (структурной и содержательной) всего учебно-воспитательного процесса.

Табл. 20



Становление инновационных технологий обучения иностранным языкам вызвано необходимостью преодоления кризиса в образовании, что способствовало бы подготовке специалистов новой формации. Внедрение новых технологий крайне важно еще и в связи с тем, что наступивший

XXI век предъявляет иные требования к выпускникам вузов, чем технократическое общество XX века. Технология обучения прошлого столетия, основанная на логике науки, на принципе «от знаний к умениям» должна превратиться в технологию, базирующуюся на закономерностях познавательной деятельности студентов, так называемой акме-направленности в обучении, то есть должна быть направлена на достижение выпускниками вершин профессиональной, творческой и духовно-нравственной деятельности. Именно эти цели и ставит перед собой новая наука – акмелингвистика. Исторически акмелингвистика возникла из акмеологии – науки, сформировавшейся на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих закономерности и механизмы развития человека при достижении им наиболее высокого уровня. Новейшие достижения в психологии, педагогике, социологии, психолингвистике, лингводидактике позволили сформировать новую науку, призванную решать актуальные проблемы обучения иностранным языкам в вузе.

Акмелингвистика – это сфера не только научной, но и практической деятельности, которая рассматривает и использует закономерности, факторы и механизмы развития и саморазвития взрослого учащегося в целях достижения им наиболее высоких результатов в обучении иностранному языку. То есть язык здесь выступает как средство достижения личного «акме». Основными принципами акмелингвистики являются: 1) системный подход к обучению иностранным языкам; 2) ориентация на акмеграмму; 3) учет психофизиологических и других особенностей учащегося; 4) соблюдение иерархичности в подаче учебного материала; 5) следование акмеэтике.

Первый принцип – системный подход к обучению иностранным языкам. Предполагается, что перед обучаемым ставится образовательная задача, которую он должен сознательно принять и стремиться к ее осуществлению на каждом этапе. Для преподавателя это значит, что он должен дать студенту программу обучения (на семестр, год, до конца обучения) с точными указаниями грамматических тем, объема лексики, текстов, тренировочных упражнений и др., а также сроков выполнения заданной программы. Четко разъясняется, что студент должен знать и уметь и как этого достичь (в том числе самостоятельно). Конечная цель – объект превратить в субъект обучения, то есть привить навыки творческого самообучения, самосовершенствования как в языке, так и в будущей профессии.

Второй принцип – ориентация на акмеграмму, где акмеграмма – это профессиограмма со стремлением на «акме», на максимум, на идеал. Основными пунктами акмеграммы являются ответственность, автономность, саморазвитие, то есть те качества, которые присущи зрелой личности.

Третий принцип акмелингвистики – предполагает учет психофизиологических особенностей обучаемого. Здесь имеются в виду особенности памяти, внимания, восприятия, мышления, типы высшей нервной деятельности. Следует учитывать качество этих психофизиологических особенностей для достижения наивысшего результата в обучении иностранным языкам и развития личности.

Четвертый принцип акмелингвистики – иерархичность и последовательность введения языковых средств (лексики, грамматики, фонетики, орфоэпии) и видов речевой деятельности (говорения, аудирования, письма, перевода). Здесь рекомендуется выполнение следующих основных правил обучения: 1) «от простого к сложному»; 2) частотности – больше времени и внимания уделяется самым частотным явлениям в языке; 3) актуальности и приоритетности – приоритет отдается тому языковому материалу или виду речевой деятельности, который требуется для конкретного специалиста (например, для химиков – чтение и перевод, для переводчиков – аудирование, говорение, синхронный перевод).

Пятый принцип акмелингвистики – следование акмеэтике, то есть воспитание духовно-нравственных качеств будущего специалиста через язык (текстовый материал, ролевые и деловые игры, ситуативные упражнения, свое собственное отношение к явлениям в обществе и др.).

При реализации акмеологического обучения рассматриваются пять основных составляющих системы «вуз»: цель, объект, информация, методы, субъект. Цель – социальный заказ, ориентированный на максимум, то есть на подготовку специалиста «экстра-класса». Объект обучения – студент, которого обучают специально отобранным умениям с целью формирования самостоятельности и креативности к окончанию вуза. Эти отобранные умения вносятся в планы, программы, учебники, экзаменационные требования и др., что составляет следующий компонент системы – информацию, то есть содержание обучения. Все, это осуществляется через следующий компонент – методы, а также приемы, формы, тренировочные упражнения, осуществляющие целенаправленное обучение акмелингвистическим умениям через иностранный язык.

Обучение проводится субъектом преподавания, преподавателем, который уверенно владеет методикой управления акмелингвистическим обучением, чтобы выполнить госзаказ, то есть обеспечить становление специалиста «экстра-класса». Итог акмелингвистического обучения – превратить объект в субъект обучения, то есть сформировать навык самообучения, саморазвития и самосовершенствования, автономной деятельности будущего специалиста.

Акмелингвистическая технология, являясь одной из инновационных технологий обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, на первый план выдвигает акменаправленность, в центре которой находится креативность личности. Акмелингвистика дает возможность по-новому взглянуть на роль и место каждого вида речевой деятельности в соответствии с реальными нуждами профессии будущего специалиста, то есть предполагает такую перестройку целей и методов обучения, которая обеспечила бы достижение выпускниками вершин в профессиональной, творческой и духовно-нравственной сферах деятельности.

Имеющий место в настоящее время плюрализм методов преподавания иностранных языков в разных типах учебных заведений в России дает возможность применять все виды ТСО, в том числе и компьютерные электронные курсы, стимулирующие активность учащихся при изучении иностранных языков. Интерес к проблемам использования ЭВМ в практике преподавания иностранных языков, как в нашей стране, так и за рубежом возник достаточно давно, еще в 70-80-х годах XX века. Однако тогда возможности ЭВМ использовались в основном лишь для осуществления текущего и итогового контроля уровня владения учащимися иностранным языком, а разработка методического обеспечения для осуществления данной операции требовала огромного количества материальных и умственных затрат со стороны методистов, преподавателей и программистов. По мере совершенствования аппаратно-программных возможностей ЭВМ, применение последних в процессе обучения иностранным языкам стало носить все более систематический характер. Это связано, в первую очередь, с тем, что в середине XX века произошла «аудиовизуальная революция» в зарубежной, а затем и в отечественной методике преподавания иностранных языков.

Сегодня в самом общем виде можно выделить три основных пути использования возможностей современных ЭВМ в обучении иностранным языкам. Во-первых, это использование уже готовых программных продуктов, поставляемых, преимущественно, на компакт-дисках. Среди

множества компакт-дисков, предназначенных для обучения иностранному языку можно выделить такие как English Gold (Platinum), Français D'or, English «Talk to Me», «Лингафонный курс (Английский язык)» и др.

Во-вторых, в практике преподавания иностранным языкам используются программные продукты, создаваемые непосредственно преподавателями в различных инструментальных средах или средах визуального проектирования. Инструментальные и педагогические возможности последних (например, среды визуального проектирования Macromedia Authorware) в наибольшей степени отвечают задачам создания программного продукта, предназначенного для обучения иностранным языкам в вузе. Однако создаваемый с их помощью программный продукт не всегда будет отличаться высоким качеством графики или звука, а также содержащийся в них учебный материал далеко не всегда будет отвечать критерию аутентичности.

И, наконец, в-третьих, для обучения или самостоятельного изучения иностранного языка с помощью средств новых информационных технологий, в настоящее время, активно используются ресурсы Интернет. Одним из основных преимуществ данного вида применения НИТ в обучении иностранному языку является то, что Интернет создает для учащегося естественную языковую среду, тем самым, позволяя использовать уже приобретенные языковые умения и навыки и приобретать новые в ходе «живого» (но все же опосредованного компьютером) контакта с носителями языка.

При этом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, достаточно эффективно решать целый ряд дидактических задач, в частности, формировать навыки и умения чтения, включая в учебный процесс материалы сети разной степени сложности, подготовленные и проработанные преподавателем; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет; совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем материалов сети, а также совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам по сетевому проекту, участвуя в подготовке рефератов, сочинений и др. Электронные словари и энциклопедии, мультимедийные курсы, включающие аудио и видеоматериалы, электронные издания книг, газет и журналов на языке оригинала, образовательные сайты, форумы – все это также дает

возможность в более полном объеме проанализировать социокультурные особенности изучаемого предмета и получить исчерпывающую информацию по тем или иным вопросам. Использование мультимедийных программ не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать студентов к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка.

В процессе работы над данным пособием нами было проанализировано и изучено большое количество теоретической литературы, связанной с инициированием и внедрением инновационных технологий в процесс обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Мы также с большим интересом изучили практику применения данных технологий лучшими зарубежными и российскими педагогами и нами были сделаны следующие выводы.

Разнообразные методы, методики и подходы в ряде случаев содержат противоречивые мнения, подпадают под различные классификационные стандарты и в результате не могут, к сожалению, создать целостную картину всего спектра инновационных технологий обучения иностранным языкам в вузе. Трактовки, казалось бы, схожих терминов, понятий, методических приёмов и технологий тоже очень часто разнятся. Всё это подтолкнуло нас к попытке не только обобщить полученный опыт, но и сформулировать своё собственное видение места и роли инновационных технологических процессов в современном вузовском образовании, а также условно разделить эти процессы на три класса с учётом их востребованности и адаптированности к обучению иностранных языков в вузе, а именно: 1) лично-ориентированные технологии, 2) профессионально-ориентированные технологии и 3) информационные и компьютерные технологии.

Табл. 21



III. Личностно-ориентированные инновационные технологии

3.1 – Общая информация

Последнее десятилетие XX столетия и начало XXI характеризуется в педагогических науках возросшим интересом к личности обучающегося. И это не случайно. Основной чертой, сущностной особенностью современного высшего образования в России становится его гуманизация, гуманитарно-личностная направленность. Гуманистический подход к образованию в вузе сегодня рассматривается как процесс, связанный с профессиональным становлением специалиста, в котором особое место отводится формированию ценностно-смысловых образований личности и ее духовно-культурному росту.



В течение всего советского периода в системе высшего образования студент рассматривался как объект обучения, личностный потенциал которого направлялся на усвоение определенного извне заданного содержания. В системе образования в целом, и в языковом образовании, в частности, личность и интересы ее развития не были приоритетами. Система образования игнорировала развитие личности как особую ценность образовательного процесса. А такие личностные качества, как субъективность, критичность, смысловое творчество, не рассматривались как самоценность.

В настоящее время среди основных тенденций в развитии современного высшего образования ведущее место занимает переход от социоориентированной образовательной модели обучения к личностно-ориентированной. Личностно-ориентированный подход к обучению признает главной ценностью саму личность учащегося, его личностно-субъективные качества как основание организации учебного процесса. Под личностно ориентированным образованием понимается особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия учащихся и педагогов, при этом должны быть созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способностей к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и реализации себя.

В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы с условно-когнитивной (сциентизма) на личностно-ориентированную (гомоцентризм), что, в свою очередь, означает поиск новых форм, средств и методов обучения, адекватных обновленному содержанию образования.

В новой социально и экономически изменившейся стране возникла необходимость разработки иной, отличной от существовавшей, системы языкового образования в вузе, системы, способной создать условия, благоприятствующие формированию и совершенствованию собственно личности студента, ее готовности к саморазвитию и творчеству через приобретение им лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции. В связи с этим появляются новые психолого-педагогические понятия и термины, такие как «личностно-ориентированное обучение», «инновационные, педагогические и психологические личностно-ориентированные технологии», «мониторинг профессионального развития», «организация учебно-пространственной среды» и др. Изменение социальной и экономической ситуации в стране остро обозначило потребность в «инновационной личности», способной осуществить преобразование общества на принципах демократизма и гуманизма.

Будучи гуманитарной дисциплиной, призванной по сути своей гуманизировать процесс обучения в неязыковом вузе и совершенствовать личность студента, иностранный язык и его преподавание призваны удовлетворить современные потребности общества в формировании творческой самостоятельности личности, готовой к инновационным преобразованиям.

Изменение отношения к изучению иностранного языка в обществе связано с процессами глобализации, интеграции в мировую культуру, расширением политических, экономических и иных связей России с другими странами, поворотом к глобальным гуманитарным ценностям. В этих условиях знание иностранного языка дает возможность расширения межкультурных коммуникаций, побуждает людей, принадлежащих к разным культурам, контактировать друг с другом и вести диалог. В свете этого владение иностранным языком является и необходимым условием профессионального становления будущих специалистов в системе вузовского образования в целях расширения профессионально-значимых знаний и приобщения к лучшему профессиональному опыту за рубежом.

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам в вузе является, в первую очередь, формирование коммуникативной компетенции, которая включает ряд субкомпетенций, а именно социокультурную и социолингвистическую компетенции. Большое значение в этой связи придаётся и формированию межкультурной компетенции, что подразумевает наличие способностей речевого

взаимодействия с представителями другой культуры, обеспечение межкультурного общения и взаимопонимания между партнерами

Изучение иностранных языков, владение языком других стран является, по мнению многих, существенной частью культурного процесса, которая позволяет формировать у учащихся национально-культурный компонент. Национально-культурный компонент включает не только знакомство с историей, традициями, выдающимися людьми страны изучаемого языка, и, как следствие, более глубокое изучение мира носителей языка, но в первую очередь призван давать знания, которые пригодятся учащемуся непосредственно в ситуациях общения. Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения. Овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Культура речи не может существовать без умения пользоваться стилями языка, без осознания этикетности речевого высказывания. Понимание особенностей различных стилей языка и стилей речи в их тесной взаимосвязи способствует эффективности коммуникации.

Центральное место в теории межкультурной коммуникации занимает концепт социокультурной компетенции, при формировании которого происходит социокультурное развитие учащихся через соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, формирование способности представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения и др. Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию. Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания.

Лингвострановедческие знания – это знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения. Отражением менталитета народа страны изучаемого языка являются национальные пословицы и поговорки, предоставляющие учащимся возможность судить о правилах и принципах

общения народа, о ценностях, о приоритетах, о верности слову. Социально-психологические знания – это владение социокультурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре. Культурологические знания – это знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Социолингвистическая компетенция, как коммуникативная субкомпетенция, отражает социокультурные условия использования языка. Это ориентация на социальные нормы общения между разными поколениями, полами, классами и социальными группами, оформление ритуалов и др. Данная компетенция оказывает влияние на речевое общение между представителями разных культур. Социолингвистическая компетенция – есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с возникающей ситуацией. Здесь важно знать семантические особенности слов, идиоматических выражений, их семантики в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут указывать на собеседника. Социолингвистическая компетенция в отношении диалекта и акцента включает в себя способность распознавать языковые особенности социальных слоев, места проживания, происхождения, рода занятий. Такие особенности встречаются на уровне лексики, грамматики, фонетики, манеры говорить, паралингвистики, языка телодвижений.

К области социолингвистической компетенции относится, в том числе, умение организовать профессиональное общение и учитывать конкретную профессиональную ситуацию, которая состоит из умения пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для страны изучаемого языка, то есть своеобразие в языке, которое свидетельствует о влиянии обычаев, культуры. В связи с ориентированностью на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, общественных групп, языковое закрепление определенных ритуалов, принятых в данном обществе) социолингвистический компонент оказывает большое влияние на языковое оформление общения между представителями разных культур в рамках единой профессии.

Для формирования указанных выше компетенций необходимо,

чтобы изучающий иностранный язык приобрел определенные знания о стране изучаемого языка, об образе жизни, традициях и обычаях носителей иностранного языка. Если знания о стране можно приобрести, читая соответствующую литературу, то для знакомства с образом жизни, традициями и обычаями народа необходимо познакомиться с их поведением в конкретных ситуациях общения в стране изучаемого языка. Такую возможность в рамках ограниченной мобильности может предоставить Интернет и современные средства компьютерного обучения.

Компьютерные и Интернет-технологии позволяют максимально быстро создать языковую среду и войти в неё, то есть внедриться в иную культуру, реализуя принцип функциональности языка. В наше время пользование всемирной сетью Интернет и иными средствами ИКТ становится все более востребованным способом получения и передачи любой информации.

В лично ориентированном образовании большое значение придается организации учебно-пространственной среды. Одним из факторов, влияющих на совершенствование профессиональной подготовки, является характеристика той учебно-пространственной среды, в которой осуществляется профессионально-образовательный процесс. Проникновение в этот процесс ИКТ, основанных на использовании компьютеров, распределённой сети Интернет создает предпосылки для разработки компьютерных учебно-пространственных сред.

Учебно-пространственную среду, основанную на современных ИКТ, можно определить как специфическую среду, включающую компьютерную, телекоммуникационную, методическую и организационную составляющие единого профессионально-образовательного процесса, который может происходить в нескольких географически удалённых учебных группах с участием нескольких преподавателей и даже из разных университетов. Максимальный эффект от организации учебно-пространственной среды на основе ИКТ может быть достигнут лишь при согласованном развитии психологической, технической, технологической, информационной, нормативной, методической и других составляющих этого процесса. Именно ИКТ во многом могут непосредственно влиять на развитие обучения в современных условиях. Организованная на основе современных ИТ учебно-пространственная среда позволит эффективнее достичь цели лично ориентированного образования – содействие развитию личности обучаемого, формирование у него потребности в

самообразовании и самоопределении в учебных, учебно-профессиональных, собственно профессиональных и жизненных ситуациях с осознанием личной ответственности за свои действия.

Важным условием при проектировании учебно-пространственной среды в рамках личностно ориентированного образования является ее открытость и постоянное расширение. Применение ИКТ способствует выполнению этого условия, а также позволяет: 1) повысить эффективность профессионально-образовательного процесса за счет усиления самоопределяющего начала обучаемых; 2) развивать личность обучаемых (через повышение обучаемости, способности к самообразованию и саморазвитию; развитие творческих способностей, навыков получения субъективно нового знания путем самостоятельного поиска и оценки информации; применение полученных знаний на практике); 3) развивать коммуникативную компетентность обучаемых (путём общения через локальные сети и Internet) и способность к самопрезентации; 4) учитывать личностный (субъективный) опыт обучаемых; 5) создать условия для нравственного развития обучаемых (за счет возможности моделировать ситуации нравственного выбора в компьютерной среде); 6) обеспечить вариативность (через создание возможности выбора наиболее эффективного механизма реализации педагогических задач); 7) создать условия для полноценной самостоятельной работы обучаемых (чтобы сделать их активными участниками процесса познания, саморазвития, самообразования); 8) развивать личную ответственность (за счет самостоятельности в интерпретации получаемой им информации в зависимости от личностного и профессионального опыта); 9) повысить мобильность и адаптивность обучаемых в быстро меняющихся условиях и др.

Одной из главных целей ВПО является обеспечение становления профессионала, создание среды для максимальной реализации профессионально-психологического потенциала, определяющего мобильность и конкурентоспособность работника на рынке труда. Применение ИКТ в личностно-ориентированном образовании является перспективным направлением, так как в полной мере обеспечивает доступ к глобальной области знаний. Именно поэтому следует использовать все возможности, предлагаемые новыми технологиями, как в качестве средства интеракции, так и средства и неотъемлемого инструмента приобретения знаний.

Почему мы выбираем компьютер для решения этих задач? 1)

Компьютер позволяет задействовать все три канала восприятия (слуховой, визуальный и кинестетический), что позволяет увеличить объем и прочность усвоения материала; 2) компьютер увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету; 3) компьютер расширяет поле для самостоятельной деятельности учащихся; 4) компьютер дает возможность создавать ситуации лично-значимые для каждого обучающегося; 5) компьютер позволяет использовать Интернет как средство погружения в виртуальное пространство и др.

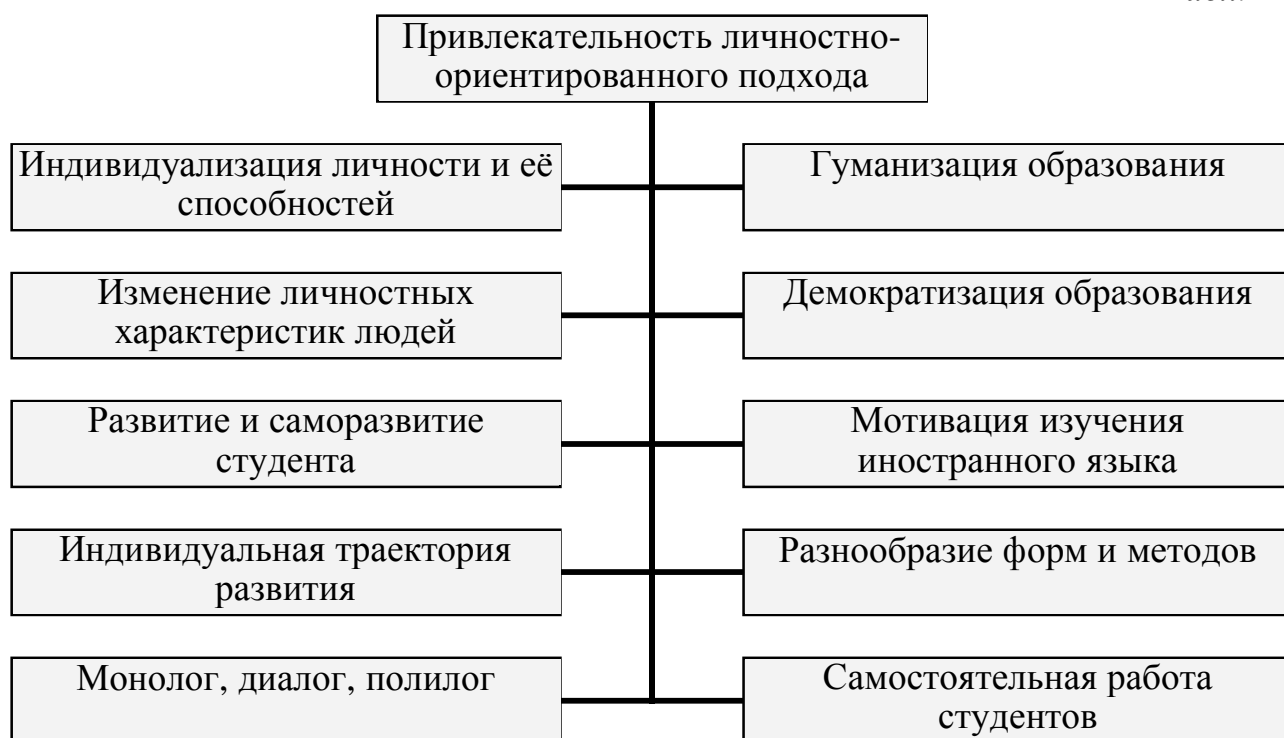
Почему мы выбираем Интернет для решения этих задач? 1) Интернет предоставляет достаточный объем контекстуальной информации; 2) Интернет позволяет учащимся следовать собственному ходу мыслей, проясняя возникшую проблему, когда ему требуется; 3) Интернет создает виртуальную социокультурную и языковую среду, предоставляя коммуникативные программы (чаты, почта и др.); 4) Интернет обеспечивает виртуальную мобильность, давая возможность виртуально побывать в той или иной стране; 5) Интернет предоставляет неограниченные возможности участия в различных проектах, в том числе и в зарубежных и др.

Следует подчеркнуть, что реализация лично-ориентированного содержания образования, новых развивающих технологий обучения возможна лишь при профессиональной и психологической готовности самих педагогов к инновациям. Если определенная часть педагогов профессионально подготовлены к нововведениям в области профессионального образования и нуждаются лишь в дополнительных методических рекомендациях, то, что приходится с сожалением констатировать, подавляющее большинство педагогов всё же не готовы к инновациям, и прежде всего психологически и технологически. Налицо противоречие между потребностью в нововведениях и психологической, технологической неготовностью педагогов к ним. Актуальным становится решение проблемы формирования готовности преподавателя к организации лично-ориентированного обучения в компьютерной учебно-пространственной среде. Для этого необходимо создавать теоретические модели организации деятельности субъектов профессионально-образовательного процесса в компьютерной учебно-пространственной среде и др.

Несмотря на некоторые трудности и противоречия, лично-ориентированный подход как современная ориентация в педагогической

деятельности, стремительно завоевывает образовательное пространство в России. Популярность лично ориентированного подхода можно объяснить следующими обстоятельствами: 1) динамическое развитие общества требует формирования в человеке не столько социально-типичных, сколько ярко-индивидуальных качеств, позволяющих будущему специалисту формировать свою индивидуальность и оставаться при этом собой в постоянно изменяющемся обществе; 2) психологи и социологи отмечают произошедшие в последние десятилетия существенные изменения в личностном развитии людей, свойственных им прагматичности мыслей и действий, независимости, способности и целенаправленности, а эти перемены в свою очередь обуславливают необходимость применения новых подходов и технологий во взаимодействии студента и преподавателя; 3) современная высшая школа остро нуждается в гуманизации отношений студентов и преподавателей, в демократизации жизнедеятельности профессионального образовательного сообщества.

Табл. 22



Личностно-ориентированное обучение обеспечивает развитие и саморазвитие личности студента, исходя из выявления его индивидуальных способностей, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации, субъективный опыт предоставить возможность реализоваться в учебной деятельности. Средства и методы

подбираются так, чтобы каждый студент мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. Личностно-ориентированный подход предусматривает учет индивидуальности каждой личности, самобытности, самооценности каждого человека и его развития не как коллективного субъекта, а, прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым опытом.

Концепция личностно-ориентированного подхода предполагает, что организация учебного процесса, методические подходы и решения преподавателя, использование им учебного материала, выбор упражнений и заданий должны преломляться через призму личности обучаемого, его потребностей, мотивов, активности, интеллекта, индивидуальных и психологических особенностей. Преподавателем должны учитываться возрастные, индивидуальные особенности и уровень базовой подготовки.

Естественно, что при такой работе преподаватели вступают в новую для себя профессиональную позицию – быть одновременно и предметником, и психологом. Но именно такая работа дает возможность раскрыть подлинные познавательные возможности каждого учащегося и в соответствии с этим выстраивать для него индивидуальную траекторию развития, что разнообразит учебный процесс, делает его более интересным, комфортным, в конечном счете, позволяет повышать эффективность обучения. Повседневное изучение личности студента помогает преподавателю активизировать слабого студента, повысить успешность обучения одаренного, помочь студентам с ослабленным здоровьем интегрироваться в учебный процесс.

К личностно-ориентированным технологиям относятся такие педагогические новации, как технология разноуровневого обучения, технология коллективного взаимообучения, технология адаптивной системы обучения, технология полного усвоения знаний, технология модульного обучения, обучение в сотрудничестве, метод проектов и другие. (Далее мы более детально остановимся на наиболее, на наш взгляд, значимых и перспективных технологиях обучения иностранному языку в вузе.) Все указанные технологии в своей основе предусматривают индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию учащихся. Применение вышеперечисленных технологий в вузе особенно эффективно реализуются на занятиях по иностранному языку.

Во-первых, данные методы наиболее легко вписываются в учебный процесс, так как позволяют преподавателю достигать поставленные цели

по учебной дисциплине «Иностранный язык» в рамках любой программы и ГОС, различными традиционными и альтернативными методами, применяя широкий спектр технологий, методик и средств обучения. Во-вторых, личностно-ориентированные технологии – это истинно гуманистические педагогические технологии, причём не только по своей философской и психологической сути, но и в нравственном аспекте, так как решают проблему тандема «преподаватель – студент» в образовании, в пользу того, что личность студента становится ведущей, что в итоге обеспечивает более успешное освоение учебного материала студентами, их интеллектуальное развитие, самостоятельность, толерантность и др.

Если каждое из указанных выше направлений развития идеи личностно-ориентированного образования будет интегрировано в той или иной степени в учебный процесс в вузе и найдет свое место в учебно-воспитательном процессе, то с течением времени, как представляется нам, удастся выработать оптимальный подход к организации эффективного учебного процесса, повысить качество образовательных услуг с учетом специфики российской высшей школы, нашей культурной среды, нормативов к ВПО и потребностей общества.

Табл. 23



Как уже отмечалось выше, особая роль в успешности реализации намеченных целей и задач принадлежит преподавателю. Например, для осуществления такой формы учебного занятия как семинар-дискуссия преподаватель должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечила бы активное участие в дискуссии каждого учащегося.

Преподаватель заранее определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит учащихся к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии. Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада ученика, фиксирует противоречия в рассуждениях. На таких занятиях необходим доверительный тон общения с учащимися, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу учащихся, необходимо создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, реализовывать, в конечном счете, педагогику сотрудничества.

Преподаватель в личностно-ориентированном процессе сам находится в постоянном развитии и саморазвитии и характеризуется новыми функциями, а именно как: собеседник; исследователь; человек, создающий условия для учения; эксперт.

Табл. 24



Наш предмет – иностранный язык – имеет свою специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Принцип личностно-ориентированного обучения предполагает обучение доверительное, открытое, требующее от преподавателя вступать в диалог

и поддерживать его, слушая и проникая в личностный смысл высказывания ученика. Возможность реализации личностно-ориентированных методов и технологий непосредственно связана с изменением личностной установки преподавателя. И это связано с изменением не только функциональных параметров.

Мы часто сталкиваемся с тем, что наше речевое поведение несет определенный профессиональный отпечаток, поэтому при ведении диалога со студентами мы должны стремиться к созданию атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга.

Учебный диалог в данном контексте можно считать специфическим видом технологии, диалогичность на уроках иностранного языка выступает как одна из сущностных характеристик учебного процесса, как источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности. Понятно, что опыт диалогического общения накапливается у учащихся постепенно, поэтому на начальных этапах он неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т.д.

Другим примером технологий личностно-ориентированной направленности является хорошо зарекомендовавший себя метод проектов. Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Эта комплексная технология включает в себя совокупность нескольких поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. В основе этого метода лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Учебная программа, которая последовательно применяет этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного студентом, группой, самостоятельно или при участии преподавателя) необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью ситуаций. От студента требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу. Идеальный проект тот, для исполнения которого необходимы знания из различных областей, позволяющие

разрешить целый комплекс проблем. Метод проектов может рассматриваться как один из методов, позволяющих добиваться положительной мотивации к учению и хороших результатов в активизации познавательных процессов при малом количестве часов и довольно обширной программе по дисциплине «Иностранный язык».

Проектное обучение продиктовано временем. Научно-технический прогресс требует развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных любому человеку. Проектное мышление включает в себя применение всех фундаментальных методов познания, необходимых во всякой созидательной деятельности. При этом для формирования проектного мышления необходима реализация ряда условий, а именно: 1) непрерывность в формировании проектной культуры; 2) достаточность «критической» массы носителей проектной культуры, обучение и образование которых подготавливает и обеспечивает определенное понимание интеграции различных знаний; 3) наличие налаженной системы коммуникаций для свободного распространения проектной культуры.

Принципиальными положениями, существенными для использования метода проектов в учебно-воспитательном процессе в вузе являются: 1) самостоятельная индивидуальная или совместная деятельность учащихся в группах, работающих над проектом; 2) умение пользоваться исследовательскими, проблемными, поисковыми методами, методами совместной творческой деятельности; 3) владение культурой общения в разных малых коллективах (умение спокойно выслушивать партнера, аргументировано высказывать свою точку зрения, помогать партнерам в возникающих по ходу работы трудностях, ориентируясь на общий, совместный результат); 4) умение распределить роли (обязанности) для выполнения общего задания, полностью осознавая ответственность за совместный результат и за успехи каждого партнера.

В мировой практике ведутся поиски способов организации самостоятельной деятельности студентов, предусматривающие вовлечение каждого студента в активную познавательную деятельность. Одним из способов организации такой самостоятельной работы учащихся является обучение в сотрудничестве, основанное на принципе коллективного взаимодействия. Он определяет такой способ организации учебного процесса, при котором учащиеся, общаясь друг с другом, обмениваются информацией, расширяя свои знания, при этом складываются благоприятные взаимоотношения. Совместная работа

помогает выразить свою индивидуальность и стремиться к достижению общих целей.

Эффективным и интересным для студентов в рамках личностно-ориентированного подхода является использование ролевых и деловых игр на занятиях по иностранному языку, которые иногда называют игровыми методами обучения. Эффективность использования игровых методов объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека. Именно игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного процесса и облегчения сложного процесса обучения.

По определению М.Ф. Сторонина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением». Игра – это также разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. В игре моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций. С помощью игры происходит не просто передача знаний при обучении иностранным языкам. Одна из основных функций игровой методики – это создание проблемно-познавательных ситуаций и управление процессом познавательной деятельности студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Использование игровых форм обучения иностранному языку делает учебный процесс более содержательным и более качественным, так как: 1) игра втягивает в активную познавательную деятельность каждого обучаемого в отдельности и всех вместе и, тем самым, является эффективным средством управления процессом обучения; 2) обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности студентов, носящей характер особого вида практики, в процессе которой усваивается до 90% информации; 3) игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для ее участников; 4) в игре команды или отдельные обучаемые изначально равны, как равноправные участники игры; 5) результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей и умений, характера; 6) состязательность – неотъемлемая часть игры, которая притягательна для студентов; 7) удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на

занятиях и усиливает мотивацию к изучению иностранного языка; 8) игра занимает особое место в системе активного обучения иностранному языку: она синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, синтезируя в себе практически все методы активного обучения. Немаловажным фактором является и то, что в игре все равны, и игра посильна практически каждому студенту. Более того, слабый в языковой подготовке студент может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь тоже играют важную роль.

Изучение интересов и склонностей студентов, их учебных взаимоотношений, а также анализ перспектив развития этих возможностей должны послужить исходным моментом в личностно-ориентированном подходе к обучению иностранному языку в вузе, что на практике не так и легко реализовать. Способности у студентов неодинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом; одни легче усваивают лексику в силу развитой механической памяти, у других развито слуховое восприятие, поэтому они успешно справляются с заданиями на аудирование; кто-то больше любит читать и выполнять тестовые задания и наоборот и др. При работе над текстами, например, следует обеспечить возможность выбора материала, в соответствии с интересами и наклонностями студентов, а также с индивидуальными и психологическими особенностями. Не менее важно это и при выборе текстов для домашнего чтения и заданий для самостоятельной работы.

В рамках личностно-ориентированного подхода не только обучение, но и контроль уровня обученности студентов и сформированности у них определённых профессионально-значимых компетенций и личных качеств следует организовывать методами, которые также создавали бы благоприятные и бесстрессовые условия ассессмента. Вероятно, это должны быть некие условия, при которых студент как самостоятельно, так и с участием преподавателя осуществляет контроль своей обученности, выявляет уровень своей готовности для дальнейшего изучения учебной дисциплины или для будущей профессиональной деятельности, оценивает свои успехи, сравнивает их с результатами других студентов, а также осознает недостатки и составляет для себя дальнейший план обучения для перехода на новую ступень или новый уровень обучения.

В качестве примера можно привести метод тестов, который давно и успешно применяется в различных российских вузах. Накоплен определённый теоретический и практический опыт, а метод тестов,

имеющий более чем вековую историю развития, признан в системе образования многих стран мира, включая и Россию, как валидный (пригодный), надежный, объективный и экономичный метод педагогического измерения. В мировой и отечественной тестологии известно множество определений теста. Следующее определение понятия «тест» представляется нам как наиболее полно отражающее сущность этого метода контроля при личностно-ориентированном подходе. Тест – это метод педагогического измерения, процедура выполнения которого создает особые, психологически комфортные условия для тестируемых с целью выявления уровня сформированности лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции. Проводится тест при помощи набора предварительно подготовленных и опробованных на практике средств измерения показателей качества – заданий, результаты выполнения которых поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Одним из основных достоинств метода тестов является то, что тест, измеряя и выявляя степень обученности студентов и сформированности ЗУН, способностей и компетенций, сам как метод обладает критериями качества, которые достоверно определяются методами математической статистики. К таким критериям качества относятся: пригодность (*validity*), надежность (*reliability*) и эффективность (*effectiveness*). Они достаточно полно исследованы в работах отечественных и зарубежных тестологов.

К преимуществам контроля методом тестов, благоприятствующим выявлению уровня обученности студентов и сформированности ЗУН, способностей и компетенций, можно отнести следующие: 1) одинаково доброжелательное и внимательное отношение ко всем, без исключения, тестируемым; 2) полное исключение субъективности и предвзятости преподавателя; 3) открытость всех этапов контроля; 4) быстрая обратная связь от контроля к обучению; 5) минимальные моральные, физические и временные затраты на процедуру контроля. При этом тест как метод педагогического измерения выполняет три функции: диагностическую (контрольную), обучающую и воспитывающую. К известным в тестологии трем функциям теста, по мнению И.А. Цатуровой, следует добавить еще одну – организующую, которая проявляется в планировании, организации и проведении учебного процесса.

Решение о необходимости коррекции учебного плана, о проведении дополнительных учебных или самостоятельных занятий, об индивидуальных консультациях и творческих заданиях разной степени

трудности принимается в зависимости от результатов контроля самим студентом, преподавателем или совместно. Тест как объективный метод наилучшим образом выполняет эту функцию и дает возможность организовать тест-направленное обучение. Простота обработки результатов теста, снабженного нормами, баллами, соотнесенными с существующей системой оценок, дает возможность студенту самостоятельно выявить степень сформированности определенного языкового или речевого навыка, уровень готовности к дальнейшему обучению и др.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что используя технологии личностно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе, можно добиться значительных улучшений, по крайней мере, в следующих значимых секторах образовательного процесса: в стимулировании познавательной деятельности студентов и, как следствие, в формировании широко образованной личности; в мотивации к общению и, как следствие, к формированию навыков и умений участия в любых формах общения, профессионально-ориентированных в том числе; в приобщении к культуре страны изучаемого языка посредством реальной и виртуальной мобильности, что, безусловно, расширит кругозор студентов и позволит рассматривать многие процессы с позиций толерантности, нравственности и этики; в формировании желания жить достойно, ибо эрудированный человек сможет достойно провести отбор опыта, который будет, действительно, полезен и значим для его будущей социальной, личной и профессиональной жизни.

Процесс обучения в системе языкового образования нам видится в его организации в соответствии с потребностями и интересами студента-личности, с учетом его способностей и возможностей. Система должна не только наиболее полно удовлетворять потребности студента в языковом образовании, но и создавать благоприятные условия для развития интеллектуального, творческого потенциала каждого обучающегося, следовательно, изначально система обучения должна стремиться к личностно-ориентированной модели, при этом она должна способствовать сплочению коллектива группы студентов и позволять проявить себя каждому из них.

Личностно-ориентированная система обучения иностранному языку, в этой связи, может быть определена как система, которая способна ставить перед субъектами образовательного процесса широкий спектр целей и задач; создавать условия, необходимые для реализации данных

целей и решения конкретных задач посредством изучения иностранного языка. В личностно-ориентированном обучении сам процесс обучения следует определять не как передачу знаний, выработку умений и организацию усвоения, а прежде всего как создание условий для реализации личностных потребностей студента в области языкового образования. Личностно-ориентированное обучение означает также, что все методические решения – организация учебного материала, использованные методы, приемы, способы и средства обучения иностранному языку – преломляются через призму личности обучаемого. Такое обучение учитывает индивидуальные особенности студента как личности через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с ним. При личностно-ориентированной системе процесс обучения организуется как равнопартнерское сотрудничество преподавателя и студента, требующее от преподавателя создания комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности студента: потребность в признании, уважении, внимании со стороны преподавателя и других студентов группы. Личностно-ориентированное обучение, таким образом, видится нам в раскрытии условий реализации личностно-развивающих функций учебного процесса.

Развитие личности студента в системе личностно-ориентированного обучения будет эффективным, если будут созданы следующие условия: 1) будут создаваться и поддерживаться на высоком уровне условия для развития чувства уверенности студента в достижении поставленных им целей обучения; 2) будет создаваться и поддерживаться эмоционально положительный психологический климат, способствующий проявлению потенциальных возможностей студента; 3) будут создаваться и поддерживаться такие условия, когда студент осознаёт, что уважаются его права на получение такого языкового образования, которое обеспечит ему личностный и профессиональный комфорт по окончании вуза; 4) будут создаваться и поддерживаться такие условия, когда студент осознаёт, что к нему относятся с симпатией и вниманием, независимо от результатов его обучения; 5) будут создаваться и поддерживаться условия для реализации личностных потребностей студента в области языкового образования через изучение иностранного языка; 6) будет всячески поощряться творческая самостоятельность студентов; 7) будет повсеместно применяться индивидуальный, персонифицированный и

дифференцированный подход к обучению и воспитанию учащихся; 8) средства и методы обучения будут подбираться так, чтобы каждый студент мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме; 9) будет применяться принцип коллективного взаимодействия, так как совместная работа помогает выразить свою индивидуальность и стремиться к достижению общих целей; 10) будут полнее учитываться возможности и интересы студента, чтобы стимулировать его познавательные способности и увеличивать мотивацию к учению.

Табл. 25



Для реализации личностно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе следует рассматривать учебный процесс как методическую систему, состоящую из шести структурных компонентов: 1) цель; 2) содержание; 3) средства коммуникации (методы, приемы, средства); 4) субъект учения; 5) субъект научения; 6) организационные формы учебного процесса.

При личностно-ориентированной системе обучения основной задачей является создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов учебного процесса. Поэтому в качестве основной цели учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» можно выдвинуть создание психологически-комфортных условий, благоприятствующих развитию и совершенствованию личности студента, способного осознанно и мотивированно учиться, приобретать

лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции для иноязычного общения в практической и интеллектуальной деятельности.

К содержанию обучения следует, на наш взгляд, отнести языковой и речевой аутентичный материал, необходимый для формирования лингвистической и коммуникативной компетенции, а также аутентичный, дидактический материал из различных сфер общения, в пределах которых формируется иноязычное общение для последующей социокультурной и профессиональной деятельности. Исследования ведущих российских методистов (П. Б. Гурвича, Г. А. Китайгородской, В. Л. Скалкина и др.) позволяют выделить следующие сферы общения будущего специалиста: 1) сфера социально-культурного общения; 2) сфера общественно-политического общения и 3) сфера собственно профессионального общения. Важнейшим компонентом содержания обучения, в этой связи, должны стать культура России и страны изучаемого языка в условиях формирования информационной, познавательной, социокультурной и профессиональной компетенций для двуязычного (билингвального) общения в контексте интегративных мировых процессов. Межкультурное и социокультурное наполнение и отбор содержания обучения способно обеспечить дисциплине «Иностранный язык» выполнение его основной функции – функции гуманитарной дисциплины в неязыковом вузе, призванной гуманизировать высшее профессиональное образование.

Следующий компонент методической системы – это средства коммуникации: методы, приемы, средства, которые преломляются через призму личности обучаемого и учитывают индивидуальные особенности студента как личности через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с ним. Задания формулируются так, что они стимулируют познавательную активность студента, поддерживают и направляют его учебную деятельность, не акцентируют внимания на незначительных огрехах и ошибках. Этот компонент системы реализуется на всех уровнях системы образования использованием активных коммуникативных методов, приемов и средств обучения и контроля.

В качестве примера методов обучения можно представить кейс-метод, который является, по сути, диалоговым методом обучения. Усвоение содержания проходит в условиях учебного диалога как особой учебно-коммуникативной формы обучения, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию и самореализацию личности.

Примерами средств обучения являются текстовые или учебные

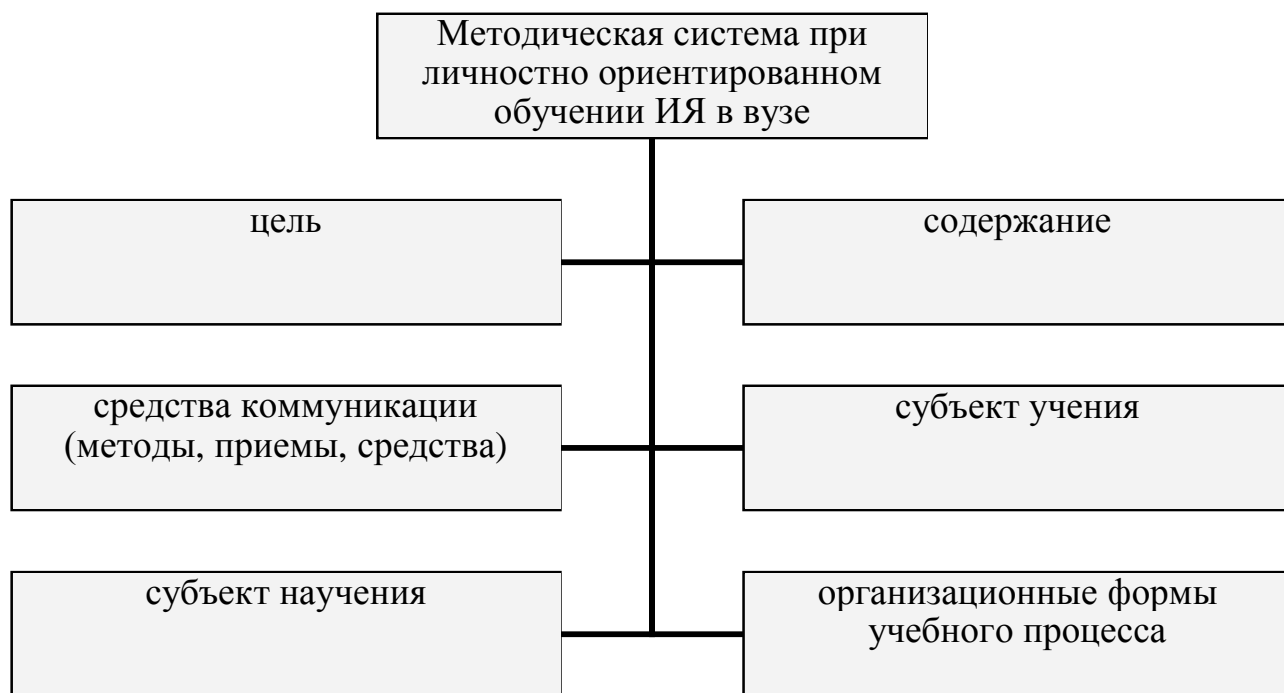
аутентичные курсы, аудио или видеоаутентичные курсы, банки аутентичных текстов с заданиями и др. Аутентичный языковой материал разной степени трудности должен присутствовать на всех уровнях обучения студентов. Считается, что именно через аутентичные материалы, наиболее точно и полно отражающие особенности языка, быта, жизни, истории, культуры стран изучаемого языка, а также через аутентичные профессиональные материалы, отражающие уровень развития науки и техники по специальности обучающегося, следует формировать лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции. Именно аутентичные материалы, составленные носителями языка, являются наиболее качественными и востребованными как по содержанию, так и по языковому наполнению.

Как уже говорилось выше, личностно-ориентированное обучение в корне меняет схему субъект-субъектных отношений, то есть схему взаимодействия преподавателя и студентов. Вместо широко распространенной традиционной схемы взаимодействия: преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, а студент – объект этого воздействия, в личностно-ориентированном обучении мы имеем новую субъект-субъектную схему, которую можно назвать равнопартнерским учебным сотрудничеством преподавателя и студентов в совместно организованной учебно-пространственной среде для совместного решения учебных познавательных, коммуникативных и профессионально-ориентированных задач. При такой схеме меняется содержание понятий субъектов обучения, то есть оно трансформируется в понятия субъектов учебного сотрудничества и взаимодействия. Преподаватель в этой связи – это личность, которая совместно со студентами определяет цели и содержание обучения, выбирает наиболее эффективные и пригодные для данных целей и содержания методы, приемы и средства обучения. С самого начала обучения преподаватель должен вызвать интерес к предмету и к себе, как партнеру, ибо преподаватель для студента – это информативная, содержательная личность, интересный собеседник и квалифицированный, знающий профессионал. Студент в новом контексте – это личность, общение с которой рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных познавательных и коммуникативных задач. При этом должно быть организовано учебное сотрудничество и между самими студентами для решения учебных задач. Равнопартнерское сотрудничество преподавателя и студента не появляется в безусловном пространстве, оно

требует от преподавателя создания комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности студента: потребность в признании, уважении, внимании со стороны преподавателя и других студентов группы и др.

Следующий компонент методической системы – это организационные формы учебного процесса, которые рассматриваются как уровневая организация учебного процесса. Термин был введен И.А. Цатуровой и предполагает учет готовности студента к обучению иностранному языку на одном из трех уровней образования: базовом, бакалавриате или магистратуре. Кроме того, внутри каждого уровня определяется подуровень готовности студента к разноуровневому обучению по специально подготовленным программам для начального, среднего и продвинутого уровней. Та же уровневая организация применима и к двухуровневой организации учебного процесса: базовый уровень и аспирантура. Или же уровневая организация применима к уровневому переходу студента от начального к среднему, от среднего к продвинутому этапу изучения иностранного языка и т.д.

Табл. 26



Структурирование учебного процесса по предложенной модели позволяет предположить, что учебный процесс при обучении дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе может быть организован так, что овладение иностранным языком станет когнитивным, творческим, целенаправленным и открытым, когда будут полностью исключены такие

явления, как директивность и авторитарность со стороны преподавателя или голословная критика и неприятие содержания программы обучения по иностранному языку со стороны студентов.

Теоретическое понимание идеи личностно-ориентированного обучения видится в раскрытии природы и условий реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса, в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. При этом необходимо опираться на фундаментальные дидактические исследования, раскрывающие природу педагогического знания (В.В.Краевский), целостность образовательного процесса (В.С. Ильин, Я. Лернер, М.Н. Скаткин), личностно развивающие функции обучения (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бочкина, З.И. Васильева, В.В. Горшкова, Г.Н. Мальковская), сущность педагогической деятельности (В.Н. Загвязинский, И. Колесникова, В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель).

Идея личностно-ориентированного обучения проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. На обыденном уровне личностный подход рассматривается через идеи уважения личности студента, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Что касается научного представления о личностно-ориентированном обучении, в рамках предмета дидактики, то он связан с целями, содержанием образования, методами обучения и входящими в их состав конкретными технологиями, деятельностью преподавания и учения, критериями эффективности образовательного процесса.

Концепция личностно-ориентированного образования, несомненно, обновляет эти компоненты. В рамках личностно-ориентированного обучения целостное, реально предстающее перед субъектом содержание образования складывается из двух элементов: 1) дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (образовательный стандарт); 2) личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смысловотворчества, саморазвития и др.

В рамках рассматриваемого подхода можно сформулировать несколько определяющих положений: 1) образование – это не только обучение (воспитание), но и учение как особая индивидуальная деятельность студента; 2) студент не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта (в обучении

происходит встреча заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение последнего, а вовсе не его порождение); 3) субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным); 4) основой личностно-ориентированного обучения можно считать учебную личностно-ориентированную ситуацию, в которой интересы, потребности, личностный опыт студента выступают такими же значимыми компонентами процесса обучения, как знания и умения.

Такая ситуация не может преднамеренно вводиться в соответствии с планом занятия, она не имеет заданного извне материала и однозначно предписанной методики организации, она не подходит одновременно для всей группы. Выявить показатели, свидетельствующие о том, достигнут ли личностный уровень взаимодействия субъектов обучения – это тоже сложная задача, решение которой требует от преподавателя адекватных диагностических средств, проявления интуиции, открытости, преодоления стереотипов и имеющихся установок.

Вхождение преподавателя и студента в личностно-ориентированную ситуацию предполагает своеобразное изменение всех параметров обучения. То, что было внешним по отношению к общению педагога и обучаемого (цель, содержание учебного процесса и др.), задавалось внешними социальными институтами, меняет свой источник, становится внутренним стимулом, результатом согласия и сотрудничества субъектов. Борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей здесь становятся осязаемым полем межличностного общения.

Образование на личностном уровне это всегда субъективное восприятие реальности, поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности. Конечно, нельзя и абсолютизировать личностно-ориентированное обучение.

Его недостатки вытекают из его достоинств: нельзя определять содержание и методы обучения, основываясь исключительно на интересах обучаемого – это, как правило, ведет к снижению академического уровня обучения. Если спонтанная деятельность и положительные эмоции становятся самоцелью, приобретение знаний уходит на второй план. Иными словами, разумнее совмещать традиционный и личностно-ориентированный тип обучения.

3.2 – Технология полного усвоения знаний (The Learning Style Approach)

Термин «технология полного усвоения знаний» (The Learning Style Approach или Mastery learning) впервые был предложен американским психологом Дж. Кэрроллом, который обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения:



одинаковое для всех учебное время, одинаковый способ предъявления информации и др. Единственное, что остается нефиксированным и не бывает одинаковым – это результат обучения. На основе этого, Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром результат обучения, а условия обучения – наоборот, переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата.

Далее Б. Блум развил эту идею и предложил определять способности обучаемого темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного обучаемого условиях. Он изучал способности обучаемых в опытных ситуациях, когда время на изучение материала не ограничивалось.

Реализуя данный подход, Дж. Блок и Л. Андерсон разработали методику обучения на основе полного усвоения знаний. Исходным моментом методики является установка, которую должен принять педагог, работающий по этой системе: все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при рациональной организации учебного процесса. Далее педагогу предстоит определить, в чем собственно состоит полное усвоение, и какие результаты должны быть достигнуты всеми, и выстроить их в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей, разработанных для мыслительной, эмоциональной и психомоторной сфер.

В книге Д.Г. Левитеса «Практика обучения: современные образовательные технологии» приводится описание технологии полного усвоения по М. Кларину. Далее мы предлагаем интерпретацию основных идей педагогической системы, разработанной именно на элементах технологического процесса обучения по М. Кларину. Сформулированы следующие проблемы: 1) разброс неуспеваемости студентов при усвоении ими базового содержания образования объясняется не их

способностью или неспособностью, а неумением преподавателя организовать процесс обучения в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия и усвоения со стороны студентов; 2) в традиционном учебном процессе всегда фиксированы два параметра: темп обучения и способ предъявления учебного материала и преподаватель обычно объясняет и требует так, как будто перед ним находится один студент, а не десятки людей с различными особенностями восприятия, осмысления, запоминания; 3) результаты обучения – категория незафиксированная, поэтому оценки за освоение базового содержания образования фактически означают дифференциацию того, что не может быть дифференцировано по определению, так как должно быть усвоено всеми полностью; 4) способности студента должны определяться темпом учения при оптимально подобранных для данного человека условиях, но не неких усреднённых условий. В этой связи приводятся результаты исследований способностей учащихся по Б. Блуму при обучении разным предметам в отсутствие ограничения времени на изучение материала. Б. Блум выделял при этом три категории учащихся: а) малоспособные, то есть те, кто не достигают заранее намеченного уровня знаний и умений; б) талантливые (5%) – могут учиться в высоком темпе; в) обычные ученики (90%), чьи способности определяются затратами учебного времени. Далее делается вывод: при правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени, абсолютное большинство учащихся в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал, а различие в учебных результатах будет иметь место лишь за пределами требований к обязательным результатам обучения.

Табл. 27



В рамках данной технологии построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, чётко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Основные характеристики технологии полного усвоения следующие: 1) существует общая установка для преподавателя: все учащиеся могут и должны освоить данный учебный материал полностью; 2) для полного усвоения необходимо проводить разработку критериев (эталонов) для каждого курса, раздела или большой темы.

Для успешной реализации технологии обычно проводится кропотливая подготовительная работа, содержание которой включает в себя конкретизацию и уточнение целей учебной деятельности учащихся в виде планируемых результатов, которые он должен продемонстрировать после изучения темы (курса). Их особенность состоит в том, что они формируются в виде умений (наблюдаемые действия, поведение), не допускающих расширенного или двойного толкования. На этой основе разрабатываются или подбираются тесты (проверочные работы) для проверки достижения запланированных целей.

В целом, всё содержание обучения разбивается на отдельные учебные единицы или учебные элементы, единицы содержания, малые блоки и т. п. Основная их особенность в том, что они закончены по смыслу (представляют содержательную целостность) и невелики по объёму (3 – 6 уроков). Учащийся должен постоянно держать в поле своей деятельности планируемый, конечный результат и все свои действия направлять на его достижение, получая в случае удачи всевозможные поощрения (стимулы), основным из которых является само успешное продвижение к намеченной цели. К каждой учебной единице разрабатываются специально проработанные диагностические тесты и коррекционный дидактический материал.

Диагностические тесты служат только ориентировочной основой для продвижения по пути усвоения содержания и, как правило, не оцениваются. Основное назначение текущих тестов – это выявление необходимости коррекционной работы. Коррекционный дидактический материал применяется при повторном объяснении после анализа диагностических тестов и выяснения, какие именно интеллектуальные операции (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) не освоены студентами. Сюда могут входить готовые опорные конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, кадры диафильмов, фрагменты видеофильмов, оборудование для

индивидуальных экспериментов, и другое, вплоть до учебника (комментированное чтение). Эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку не усвоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения и даёт возможность учащемуся подобрать подходящий для него способ работы.

В обучении по технологии полного усвоения знаний предполагается определённая последовательность шагов:

1. Ориентация учащихся: преподаватель с самого начала заявляет своим студентам, что они начинают учиться «по-новому», и по этой новой методике в группе, во-первых, не будет неуспевающих, а во-вторых, количество хороших и отличных отметок не будет ничем ограничено.
2. Затем преподаватель знакомит студентов с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. В практике работы по этой системе упор обычно делается на следующих целях: 1) группа учащихся будет учиться по новому методу, который позволит достичь хороших результатов, но не большей или избранной его части, а всем учащимся; 2) каждый студент получит отметку только на основе результатов заключительной проверки, по итогам всего курса; 3) отметка каждого студента будет определяться не в сравнении с результатом других учащихся, а по заранее определённым эталонам и здесь нужно указать эталон высшей (отличной отметки), когда каждый студент, достигший этого эталона, получит отметку «отлично»; 4) число отличных отметок не ограничивается ничем; 5) взаимопомощь учащихся друг другу только увеличивает возможность получения отличных отметок всеми; 6) каждый студент получит любую необходимую помощь, поэтому, если он не может усвоить материал одним способом, то ему будут предоставлены другие альтернативные возможности; 7) на протяжении всего курса обучения каждый студент получит серию диагностических проверочных работ (тестов), предназначенных для руководства его продвижением, при этом результаты этих проверок не оцениваются отметками, а сведения по результатам этих проверок служат только для того, чтобы студент мог легче обнаружить неясности или ошибки и исправить их; 8) в случае затруднения при выполнении текущих проверочных работ каждому студенту сразу же будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть затруднения, непонимание или ошибки; 9) эти возможности выбора надо сразу же использовать, не позволяя ошибкам или неясностям накапливаться и затруднять последующую учебную деятельность.

Таким образом, уже на начальном этапе работы прослеживается направленность всего учебного процесса на запланированный конечный результат.

3. Учебный процесс разбивается на блоки, соответствующие предварительно выделенным учебным единицам (в простом случае их последовательность соответствует изложению материала в выбранном преподавателем учебном пособии).

4. Изложение нового материала и его проработка учащимися происходит традиционно. Но вся учебная деятельность подчинена ориентирам, которые представляют собой конкретно, точно сформулированные учебные цели (их перечень уже объявлен учащимся как эталон, на основе которого будут оцениваться их учебные результаты). После изучения и проработки учащимися данной учебной единицы проводится проверочная работа (диагностический тест), результаты которого объявляются учащимся сразу же после его выполнения. Единственным критерием оценки является эталон полного усвоения знаний и умений.

5. После выполнения проверочной работы студенты разделяются на две группы: 1) достигших и 2) не достигших полного усвоения знаний и умений. Достигшие полного усвоения на требуемом уровне могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим либо просто могут быть свободными до начала следующей учебной единицы.

Основное внимание преподаватель далее уделяет тем учащимся, которые не смогли преодолеть «барьер» полного усвоения материала. С ними организуется вспомогательная (коррективная) учебная деятельность. Для этого выявляются имеющиеся пробелы в знаниях и умениях. По той части учебного материала, которая не усвоена большинством студентов, проводятся занятия со всей группой; изложение материала повторяется заново, причём способ изложения изменяется. При устранении частных затруднений нередко применяется индивидуальная работа преподавателя со студентом. Основной формой работы в этом случае является работа в малых подгруппах (по 2 – 3 человека), их взаимообучение, использование помощи тех студентов, которые успешно усвоили данный раздел (учебную единицу).

6. Вспомогательная работа завершается проверкой (диагностическим тестом), после которого возможна дополнительная коррекционная работа с теми, кто всё ещё не достиг требуемого уровня (полного усвоения). Группа переходит к изучению новой учебной единицы лишь тогда, когда все или почти все учащиеся на требуемом уровне усвоили содержание

предыдущей учебной единицы. Что касается оценочных суждений (не выставление отметок), то все формулировки результатов промежуточного (диагностического) контроля относятся к типу: «усвоил» – «не усвоил» или «зачёт» – «не зачёт». Однако это не означает, что высказывания преподавателя будут сводиться именно к такого рода лапидарным (лаконичным) и сухим оценкам. Оценочные суждения обычно носят содержательный характер и поддерживают, подбадривают учащихся. Оценка же в виде традиционной отметки выставляется по результатам контрольных работ, охватывающих либо весь курс, либо материал крупного раздела, куда входят несколько учебных единиц.

7. После проверки контрольных работ преподаватель готовит для каждого студента обзорную информацию, которая конкретизирует данные итоговой проверки, привязывая их к разделам курса (учебным единицам). Для такой конкретизации применяется уже составленная преподавателем таблица спецификации целей по всему курсу. Крестики, отмечающие запланированные цели полного усвоения, заменяются условными обозначениями того результата, который достигнут студентом по отношению к этим целям, например: «у» — полное усвоение, «н/у» — неполное усвоение. Такие данные дают студенту возможность самостоятельно ориентироваться в полученных знаниях и эффективно восполнять имеющиеся пробелы как при подготовке к передаче разделов курса (при необходимости), так и в ходе дальнейшего обучения.

Табл. 28



Суммировать вышеизложенное можно так: технология полного усвоения знаний – это система обучения, рассчитанная на каждого

студента, но не на некую усреднённую личность. Философской основой этой системы можно считать идеи личностно-центрированного образования американского философа Дж. Дьюи, который в центр своей педагогической системы поместил Ученика. Тем самым, им был совершен своего рода поворот педагогической мысли в сторону усиления учебной деятельности главных субъектов образовательного процесса – учащихся. Педагогической основой технологии являются труды Коменского, Песталоцци и Дистервега. Эти авторы в качестве главного фактора успешного обучения рассматривали собственную учебную деятельность. Дистервег писал, что развитие и образование не могут быть даны или привнесены извне. Этого можно достигнуть только собственным трудом, собственным напряжением, собственными усилиями.

Суть системы полного усвоения выражается в следующих этапах работы: 1) формулирование диагностических целей обучения; 2) разработка стандартов полного усвоения знаний; 3) разработка стандартов и тестов для проверки меры усвоения учебного материала; 4) дифференциация и индивидуализация учащихся на основе имеющихся (до начала работы по системе полного усвоения) показателей; 5) варьирование времени обучения и учения с заметным увеличением доли времени на самостоятельную работу; 6) разработка новых учебных материалов на основе модульного принципа; 7) разработка заданий для самоконтроля по всем изучаемым модулям; 8) разработка тестов для проведения педагогического контроля подготовленности по каждому модулю и по всему курсу; 9) организация самостоятельной работы учащихся – при этом педагог не самоустраивается, а сотрудничает с учащимися над разрешением учебных затруднений, возникающих время от времени у отдельных учащихся и проводит коррекцию усвоения знаний по итогам самоконтроля; 10) итоговое тестирование.

Ход учебного занятия в рамках технологии должен быть хорошо продуманным и включать этапы, которые, действительно, служили бы целям и задачам полного усвоения учебного материала студентами, а именно: 1) ознакомление с учебными целями; 2) общий план обучения; 3) обучение традиционными методами; 4) текущая проверка; 5) выявление ошибок и проверка усвоенного материала; 6) коррекция в малых подгруппах, взаимопомощь; 7) тестирование.

Эталоном полного усвоения знаний можно считать: 1) операциональность (измеримость) и 2) диагностичность (возможность оценить достигнутые результаты через ожидаемые результаты).

3.3 – Разноуровневое обучение

Разноуровневое обучение – это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня А, В и С. Такое разделение дает возможность каждому студенту овладевать учебным материалом по отдельным предметам вузовской программы (в частности, по иностранному языку) на разном уровне сложности (А, В и С), но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося. Это технология, при которой за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. Темы же, предписанные программами ГОС, остаются едины для всех уровней обучения. Переход учащегося из уровня в уровень возможен и на практике происходит безболезненно, так как содержание (тематика) едино для всех уровней.



Мы определили в общих чертах, что понимается под разноуровневым обучением и какой вид дифференциации обучения лежит в основе организации данной педагогической технологии. Рассмотрим теперь в общих чертах саму технологию и условия организации разноуровневого обучения в вузе.

Отправным моментом, при организации разноуровневого обучения в вузе является намерение преподавателей предоставить шанс каждому студенту овладеть знаниями по программе не ниже базового стандарта и организовать обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения, не только внутренняя, но и внешняя.

Предположим, что некоторые студенты ещё в школе проявили свои способности в области изучения иностранных языков или обучались в специализированных школах или классах с углублённым изучением иностранного языка, но при поступлении в вуз выбрали иную специальность. При этом они по-прежнему проявляют желание изучать и совершенствовать свои знания по иностранному языку, осознают необходимость и важность его освоения для свободной ориентации в современном информационном пространстве для решения своих будущих

профессиональных задач в условиях двуязычной коммуникации. Эти студенты высоко мотивированны и чётко понимают, что владение иностранным языком превратилось в значимую личностную и профессиональную характеристику специалиста. Другие же студенты, тоже не без способностей, либо изначально определили для себя приоритетной ориентацию на специальные дисциплины, либо имеют более слабую базовую подготовку, либо не осознают мотивации изучения иностранного языка в вузе и, в результате, демонстрируют лишь среднее знание предмета. Третьи же поняли, что предмет «Иностранный язык» даётся им достаточно трудно из-за недостаточности знаний и базовой подготовки или неспособности воспринимать и усваивать иностранные языки вообще или же их интересы лежат в русле иных дисциплин. В итоге, при предварительном (входном) тестировании студентов преподаватели уже могут достаточно точно определить, по крайней мере, три группы студентов с ориентацией на разный уровень владения языковым материалом.

Как же можно организовать разноуровневое обучение в вузе?

1. Сначала нужно, естественно, проверить, насколько самооценка ребят соответствует их истинным возможностям. Именно с этой целью проводится предварительное (входное) тестирование по базовому уровню, в соответствии со стандартом образования.
2. На основе данного тестирования, а также анкетирования, собеседования с самими учащимися, то есть с учётом их пожеланий формируются группы А, В и С.

Табл. 29



Первая группа А – отражает базовый уровень. В этой группе ребята

будут заниматься по программам, разработанным по базовому уровню, в соответствии с требованиями ГОС. Другие должны будут работать по программам выше базового. Возникает вопрос – насколько выше? В чем и каким образом должно идти усложнение программы? Это первый вопрос, который возникает при попытке организовать разноуровневое обучение. Следовательно, необходимо будет обратиться к содержанию обучения по данному учебному предмету. Далее возникает проблема требований к уровню владения изучаемым материалом. Если в группах А всё ясно – требования разработаны ГОС, то как определить критерии оценки уровня усвоения материала для групп В и С? Это второй вопрос и не менее важная проблема.

Студенты, как мы отмечали выше, и в этих группах В и С будут всё же разные. Ведь различия определяются не только уровнем подготовки по определённому предмету, но и особенностями психического развития, типологическими и личностными чертами характера и др. Чтобы организовать разноуровневое обучение, как ясно из вышеизложенного, необходимо предварительно решить достаточно сложные проблемы с уточнением содержания обучения для групп В и С, а также сформулировать четкие требования к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН) и компетенциям по каждому разделу и теме программы с тем, чтобы достигаемый учащимися конечный результат соответствовал требованиям, которые предъявляются ФГОС ВПО, вариативными программами, разработанными самими вузами, и УМК по дисциплине.

Необходимо разработать критерии оценки эффективности достигаемых результатов на всех промежуточных этапах, итоговых результатов и валидную систему тестов. Как видим, для внедрения технологии разноуровневого обучения потребуется достаточно сложная подготовительная работа, которая выполняется, как правило, на предметных кафедрах вуза.

К сожалению, в нашей стране образовательный стандарт зачастую носит универсальный характер и не предполагает разный уровень усвоения знаний в отличие, например, от образовательных стандартов, принятых в Великобритании. Наш стандарт разработан для всех учащихся и при этом предусматривается лишь один уровень – базовый. При этом именно разноуровневое обучение и дает возможность обойти заложенную в ГОС усредненность и сделать обучение дифференцированным по способностям учащихся к отдельным предметам.

Что же понимается в дидактике под дифференциацией обучения?

Как следует дифференцировать обучение, чтобы учесть основные свойства личности и сделать обучение личностно-ориентированным?

Во-первых, чтобы обучение можно было считать личностно-ориентированным, наиболее эффективным, по нашему убеждению, оно должно ориентироваться на: 1) уровень обученности в данной области знания, уровень общего развития, культуры; 2) особенности психического развития личности (особенности памяти, мышления, восприятия, умение управлять и регулировать свою эмоциональную сферу и др.); 3) особенности характера, темперамента и др.

Во-вторых, в дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся. Таким образом, личностно-ориентированное обучение уже по определению является обучением дифференцированным.

В педагогической литературе различают понятия внутренней и внешней дифференциации. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на учебном занятии. В этом случае понимание дифференциации обучения очень сходно с понятием индивидуализации обучения. При внешней дифференциации учащиеся специально объединяются в учебные группы. Таким образом, при внутренней дифференциации, то есть на учебном занятии, личностно-ориентированное обучение достигается, главным образом, за счет педагогических технологий, за счет разнообразия приемов, которые предусматривают эти технологии. При внешней дифференциации, учащиеся по некоторым индивидуальным признакам объединяются в учебные группы, отличные одна от другой.

В дидактике, помимо выше перечисленных типов дифференциаций, различают также дифференциацию по способностям (по общим способностям; по частным способностям; по неспособностям); по проектируемой профессии и по интересам. Дифференциация по общим способностям – происходит на основании учета общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей их психического развития: памяти, мышления, познавательной деятельности. Остальные индивидуальные различия учащихся учитываются при организации внутренней дифференциации на учебном занятии за счет соответствующих технологий обучения. Дифференциация по частным способностям – предусматривает различия учащихся по способностям к

тем или иным предметам, например, одни учащиеся имеют большую склонность к гуманитарным предметам, другие – к точным наукам, то есть одни – к историческим, другие – к математике и т.д. Что касается дифференциации по неспособностям, то здесь речь, собственно, идет о так называемых группах коррекции. На наш взгляд, это не самый лучший и гуманный выход из положения. Студентов, неуспевающих по тем или иным причинам, по каким-то отдельным предметам, можно и нужно обучать в обычных группах вместе с другими студентами.

Говоря о личностно-ориентированном обучении, нас в первую очередь должны интересовать такие виды дифференциации обучения, как внешняя дифференциация по частным способностям, то есть по способностям учащихся к отдельным предметам, в нашем случае, по способностям к иностранному языку.

При разноуровневом обучении достигается следующее:

1. Студенты приобретают и большую свободу действий. Они сознательно делают акцент на определенные предметы, иностранный язык в том числе, уделяя им большую часть внимания за счет того, что по тем предметам, которые им меньше даются, они согласны на базовый уровень;
2. В группах, подобранных таким образом, создаются более благоприятные условия для равномерного продвижения с учетом индивидуальных особенностей студентов.
3. Использование описываемой здесь личностно-ориентированной технологии разноуровневого обучения позволяет каждому студенту принимать самое активное участие в познавательной деятельности на занятии, осмысливать новый материал с помощью своих товарищей, самостоятельно применять полученные знания, не бояться выглядеть «белой вороной».
4. Система зачетов и итоговых тестов в дополнение к системе текущей оценки знаний, умений, навыков и сформированных компетенций позволяет систематически отслеживать темп продвижения каждого студента.
5. Сам студент, принимая ответственность на себя за собственные успехи и успехи своих товарищей, получает возможность более свободно планировать свою деятельность, а подобная активная учебная деятельность порождает особую обучающую среду, что ведёт только к оптимизации всего образовательного процесса.
6. Смена психологической атмосферы в аудитории на более доброжелательную и дружественную со стороны преподавателя

увеличивает мотивацию студента к обучению и приближает субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса к равнопартнёрским, при этом студент имеет право выбора преподавателя, равно как и уровня.

Табл. 30



Кафедра английского языка Казанского федерального университета давно и успешно применяет такой вид дифференциации обучения в рамках разноуровневого обучения. Обычно, академические группы делятся на подгруппы по изучению иностранного языка по результатам предварительного (входного) тестирования и собеседования. По итогам чего студенты зачисляются в группы разного уровня обучения, а именно: Beginners (начинающие), Pre-Intermediate (ниже среднего), Intermediate (средний), Upper-Intermediate (выше среднего), Advanced Learners (продвинутые). Одним из основных условий успешной организации разноуровневого обучения в КФУ является коллектив методически грамотных единомышленников кафедры английского языка, осознающих и принимающих концепцию образовательной программы данного вуза, но и творчески применяющих адекватные требованиям высшей школы параметры усложнения, дополнения и контроля знаний студентов с целью повышения роста качества усвоения знаний по иностранному (в частности, английскому) языку.

В этой связи интересен опыт применения технологии разноуровневого обучения преподавателями кафедры английского языка КФУ, работающими на юридическом факультете. При формировании групп обучения, на начальном этапе в обязательном порядке проводится

письменное тестирование (входной тест) и устное собеседование с каждым из первокурсников. Это происходит с целью выявления базового уровня владения им английским языком, его способности воспринимать иноязычную речь на слух, вести элементарную беседу на английском языке, а в ходе беседы уже определяются и прогнозируются определённые личностные (коммуникативные, социальные, профессионально-ориентированные) качества и способности студентов. Результаты тестирования и собеседования затем анализируются, после чего все преподаватели, задействованные в учебном процессе по иностранному языку на факультете, участвуют в обсуждении полученных результатов и лишь после этого формируются группы обучения по уровням. В дальнейшем, преподаватели ведут наряду с обучением регулярный мониторинг успешности усвоения знаний, то есть проводят постоянное наблюдение за процессом обучения с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Обычно группы дневного отделения делятся по следующим уровням: Beginners (1 группа, в основном, студенты, получившие базовое образование в сельской местности), Pre-Intermediate (1-2 группы, студенты либо с плохой базовой подготовкой, либо с низкой мотивацией к изучению иностранного языка), Intermediate (1-2 группы, студенты с хорошей языковой подготовкой, но недостаточной, чтобы выполнять усложнённую программу), Upper-Intermediate (1-2 группы, студенты-выпускники специализированных школ с углублённым изучением английского языка либо те, кто в рамках обменных программ имели опыт длительного проживания в англоязычных странах, очень мотивированные к развитию языковых навыков и умений, они обычно показывают достаточно глубокие базовые знания).

В рамках УМК по юридическим специальностям преподаватели кафедры английского языка КФУ, работающие на юридическом факультете, разработали и успешно внедряют вариативные обучающие программы по английскому языку для студентов-юристов 1-2 курсов в зависимости от уровня обучения. Как говорилось выше, для разноуровневого обучения важным фактором является базовый уровень усвоения знаний. Базовым учебным курсом является построенная на блочно-модульной основе серия учебных пособий Discover Law Worldwide (Познай право во всём мире) (И.Н. Айнутдинова Discover Law Worldwide, Пособие для юристов в 6-ти частях). Программа работы с этими учебниками рассчитана на 4 семестра, включая самостоятельную

работу студентов. Учебные пособия построены с учётом разноуровневого обучения и авторской технологии КИППО (акроним слов Креативное Информационное Персонифицированное Профессионально-ориентированное обучение), что даёт возможность преподавателям варьировать как формы и виды работы на учебном занятии, так и уделять большое внимание самостоятельной работе студентов. Преподаватели могут в дополнение применять различные средства и приёмы разноуровневого обучения для большей мотивации студентов. При поддержке кафедры английского языка КФУ и администрации юридического факультета КФУ создан достаточно богатый библиотечный фонд, который постоянно обновляется и пополняется. Так в распоряжении преподавателей и студентов уровня обучения Beginners, Pre-Intermediate, Intermediate имеются аутентичные учебники «Cutting Edge», «Total English» с аудио и видео сопровождением к ним, а также различные грамматические справочники и тренажёры. Студенты уровня обучения Intermediate, Upper-Intermediate имеют доступ к специальной англоязычной литературе по юриспруденции, которая по прочтении анализируется в диспут-группах. Все группы, независимо от уровня обучения, используют учебные возможности компьютерного класса, видео-класса и Интернет ресурсов, находясь в списках рассылки и др. Контроль знаний осуществляется по заранее апробированным критериям и тестам, где опять же основу составляют базовые ГОС, но в зависимости от уровня обучения они дополняются или усложняются средствами, которые заранее готовятся с определением требований к уровню владения конкретным материалом. Контроль при таком обучении осуществляется в рамках 3-х этапов: 1) прежде всего, нужно обратиться к ГОС по иностранному языку для студентов неязыковых вузов и действующей программе, чтобы определить базовый уровень; 2) далее нужно определить требования к уровню владения этим материалом в базовых группах и группах менее/ более продвинутого уровня; 3) и наконец, нужно определить критерии оценки эффективности достигнутых результатов и отобрать тесты по каждому из выдвинутых требований.

Опыт применения технологии разноуровневого обучения преподавателями кафедры английского языка КФУ представляется нам эффективным и своевременным в рамках лингвопрофессиональной подготовки современного специалиста, так как подобный вид дифференциации обучения помогает сделать процесс образования более современным, индивидуализированным и продуктивным.

3.4 – Технология адаптивной системы обучения

На начальной стадии обучения в вузе должна иметь место адаптация к новой учебной деятельности, которая происходит иногда у студентов очень сложно. Изменились условия обучения – новые преподаватели; другая среда общения; специфика поставленных целей, задач и содержания обучения, которые требуют максимального увеличения времени для практики каждому обучающемуся; содержание и приемы усвоения материала, а как следствие изменение самооценки студента (иногда заниженная – «Я хуже всех», иногда завышенная – «Меня оценивают неправильно, я отвечал(а) хорошо»); при этом чаще всего диагностируется отсутствие элементарных навыков работы с аудиозаписью, текстом, словарями и справочниками, т.е. налицо отсутствие элементарной методической (учебной) компетенции у обучающихся.



Все выше перечисленные проблемы при обучении иностранного языка в вузе требуют кропотливой индивидуальной корректировочной и адаптационной работы в течение устного вводного курса и в дальнейшем при изучении таких аспектов как практический курс английского языка, практическая фонетика, практическая грамматика, практика письменной речи и аудирование.

Табл. 31



Адаптивная система обучения в этом контексте предполагает приспособление всех элементов педагогической системы: целей;

содержания; методов, способов, средств обучения; форм организации познавательной деятельности учащихся; диагностики результатов.

Адаптивность, в общем понимании, это термин (англ. adaptivity), означающий приспособление. Адаптивность личности – это способность к адаптации, приспособлению человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества. Адаптация – это процесс взаимопроникающий. Это значит, что способна изменяться не только личность, но и окружающая среда. В результате этого процесса и устанавливаются отношения адаптированности. Совершенно отдельно стоят случаи, когда сумев социализироваться, личность всё же остается дезадаптированной. Это варианты, когда принципы окружающей среды – культурной, социальной, коммуникативной – совершенно расходятся с нравственными либо моральными установками личности. В таком случае, человеку самому необходимо решать, что стоит изменить, дабы не находится в подавленном эмоциональном состоянии. Таким образом, адаптивность выражается не только в способности адаптироваться к переменам, но и в желании приспособиться к ним.

Адаптивность может проявляться в повседневной жизни, например:

1. Изменение места работы. Новый коллектив и корпоративные правила, неожиданный стиль руководителя и непредсказуемое поведение новых коллег – всё это может снизить нашу работоспособность и не дать проявить себя. Застраховаться можно лишь проанализировав ситуацию и, адекватно выбрав стиль поведения, адаптироваться к новым условиям.
2. Изменение места жительства. Случается, что приходится поменять не только квартиру, но и город, а часто и страну. Именно от способности адаптироваться зависит дальнейшее благополучие и эмоциональное спокойствие личности.
3. Изменение условий жизни. Непредсказуемость перемен способно выбить нас из колеи. Однако, именно в экстрасложных жизненных ситуациях – войны, эпидемии, стихийные бедствия – нас выручит способность приспособливаться к изменениям. Более того, всегда кому-то может понадобиться наша помощь.
4. Изменение экономической ситуации неизбежно становится лакмусовой бумажкой и выявляет адаптивность многих личностей. Только проявив гибкость и находчивость можно остаться на плаву в нелегкие времена.
5. Семейное положение. В данном случае особо хочется отметить моменты вступления в брак и, как не грустно, развода. В обоих случаях

личности приходится прилагать достаточные усилия для адаптации.

Одна из основных задач личности в процессе адаптации – не изменить себе, изменив лишь свое поведение. Как же развить адаптационные навыки и в чём преимущества адаптивности?

Развитие адаптационных навыков основывается на развитии чувства терпения и терпимости; на технологии развёрнутого анализа ситуации, когда человек сам анализирует и решает, что ему нужно предпринять для адаптации; на технологии взвешенного оценивания ситуации, когда перед человеком может встать ситуативный или даже нравственный выбор «за» и «против», когда может потребоваться уход от внутренних установок или отказ от собственных принципов и др.

Владение техникой адаптивности, безусловно, несёт ряд преимуществ, а именно: 1) благодаря адаптивности человек легче входит в новый коллектив; 2) благодаря адаптивности человек имеет возможность адекватно ориентироваться в ситуации; 3) благодаря адаптивности личность может сохранять работоспособность, невзирая на окружающие перемены; 4) благодаря адаптивности люди менее конфликтны и агрессивны; 5) благодаря адаптивности человек способен быстрее выработать стратегию своего поведения, а также социализации; 6) благодаря адаптивности личность обладает более высокой эмоциональной устойчивостью; 7) благодаря адаптивности человек может изменить свои умения и навыки соответственно среде, в которой находится.

Адаптацию в образовательном процессе следует рассматривать во взаимодействии двух функций: как процесс привыкания к условиям новой учебной деятельности и как процесс формирования профессиональной компетенции. Для успешной реализации первой функции необходимо создание комфортных условий обучения, с тем, чтобы обучающийся смог в кратчайшие сроки успешно реализовать вторую функцию.

Для этого необходимо решение ряда задач, а именно: 1) создать благоприятный психологический климат; 2) создать коллектив обучающихся, способный решать различные учебные задачи в условиях индивидуальной, парной и коллективной работы; 3) найти и использовать такую модель обучения, которая бы максимально реализовывала функции адаптации в процессе обучения иностранному языку и формировании профессиональных знаний, умений и навыков; 4) разработать адекватную технологию обучения английскому языку в условиях адаптации к новой учебной деятельности; 5) научить обучающихся работать с аудио и видеозаписями, над текстом, с различными типами словарей, со

справочной литературой, оригинальной художественной литературой и др., то есть следует развивать методическую компетенцию.

Центральное место в адаптивной системе обучения занимает студент, его деятельность, качества его личности. Поэтому адаптивная система обучения (по определению) является и личностно-ориентированной системой обучения.

Преподаватель в рамках этой системы работает в двух режимах: 1) обучает всех учащихся (объясняет, сообщает новое, показывает, тренирует); 2) работает индивидуально с отдельными студентами (управляет самостоятельной работой студентов; осуществляет контроль, включенный в самостоятельную работу).

Табл. 32



Учение в условиях адаптивной системы обучения становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью через решение задач разного уровня сложности; выполнение лабораторных и практических работ; чтение дополнительной литературы; ее реферирование; взаимоконтроль и самоконтроль.

При адаптивной системе обучения предполагается осуществление сплошной контролируемости результатов всех видов самостоятельной работы: самоконтроль, взаимоконтроль, контроль со стороны преподавателя. В данной системе работает многоканальная обратная связь, условно обозначаемая следующим образом: преподаватель (Т) – студент (S), студент (S1) – студент (S2), преподаватель (Т)– коллектив студентов (SG), студент (S) – коллектив студентов (SG). Активно используется парная работа (в статических парах, динамических парах, вариационных парах).

Статическая пара – это два слабых или два сильных студента. Динамическая пара – имеет общее задание, состоящее, например, из 4-х частей. После выполнения своей части задания и его контроля со стороны преподавателя студент обсуждает задание трижды с каждым партнёром. Вариационная пара – это когда каждый член группы получает своё задание, выполняет его, анализирует результат вместе с преподавателем. После этого обучаемый может проводить взаимообучение и взаимоконтроль. Каждый студент в итоге усваивает четыре порции учебного материала, при этом создаются условия для самовыражения, самоопределения, саморазвития, свободы в обучении. Свобода, в данном случае, – это собственный темп обучаемого. Темп кого-нибудь другого для него – рабство.

Большое значение в эффективной организации адаптивного обучения играет психологическая характеристика каждого обучающегося, которая должна быть составлена на начальном этапе обучения. Изучение личностных качеств студента, на наш взгляд, имеет огромное значение для организации его продуктивной деятельности. Известно, что работа познавательных процессов (различные виды памяти, мышление, внимание, воображение), контактность, быстрота реакции, темперамент, скорость осуществления мыслительных операций (синтез, анализ, абстракция, обобщение и др.) влияют на процесс обучения, так как все выше перечисленные психологические категории истинно личностно ориентированы.

В процессе обучения в условиях адаптивной системы обучения очень важно, чтобы каждая личность, продвигаясь к конечной цели своего обучения, постоянно ощущала и осознавала то, как проходит процесс обучения и все ли резервы личности и потенциал самого обучающегося используются.

Адаптивная система обучения (АСО), как всякая другая модель обучения прочно стоит на основополагающих принципах ее использования. Поскольку адаптация процесса обучения происходит в условиях личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, следует говорить о таких фундаментальных личностных категориях как «индивидуальность», «личность», «рефлексия».

В АСО, вероятно, должны быть использованы следующие принципы:

1. Принцип индивидуализации процесса обучения при организации процесса обучения на уроках иностранного языка, как в

общетеоретическом, так и в практическом смысле. Суть самой адаптации к процессу обучения не может исходить из других позиций, поскольку тогда это будет противоречить самому понятию адаптации личности к учебному процессу, формированию у каждой личности коммуникативной компетенции в характерном для этой личности темпе, учитывая индивидуальные способности, а так же уровень знаний, умений и навыков по иностранному языку.

2. Принцип ориентации на личность обучающегося или принцип учета личностных характеристик, ибо в процессе обучения в условиях адаптивной системы обучения очень важно, чтобы каждая личность, продвигаясь к конечной цели своего обучения, постоянно ощущала и осознавала то, как проходит процесс обучения и все ли резервы личности и потенциал самого обучающегося используются.

3. Принцип успеха в процессе изучения иностранного языка – наиважнейший принцип и условие для постоянного поддержания интереса к изучению предмета, ибо потеря мотива из-за неуспеха вредит процессу обучения в целом. Необходимо, однако, отметить, что сама модель АСО при правильном ее использовании всегда гарантирует успешное формирование коммуникативной компетенции, так как плотность работы просто делает невозможным отсутствие успеха.

4. Принцип постоянного проведения рефлексии – это путь к успеху в изучении иностранного языка в адаптивной системе обучения. Наличие успеха или его отсутствие может определяться с помощью рефлексии, то есть через анализ собственного психического состояния и мышления, направленного на осмысление и осознание собственных успехов и предпосылок к ним. Изначально рефлексия была философским термином и обозначала самоанализ, самопознание, расширение границ собственного «я». Как новый педагогический метод, рефлексия позволяет педагогу отследить не только свои чувства, но и чувства обучающегося, что позволяет сотрудничать, и повышать результативность учебного занятия. Наблюдения при этом показывают, что в практике обучения в вузе рефлексия обучающихся обычно отсутствует или заменяется контролем и мониторингом, которые проводятся преподавателем. Порой контроль и мониторинг осуществляется нерационально, что приводит к дезориентации студентов и служат большой помехой при изучении иностранного языка. Имея отличные отметки по предмету, студент при этом, например, не умеет ни говорить на языке, ни тем более писать. Навыки развиваются однобоко (в основном, практикуется чтение, перевод

и зазубривание «топиков»). Рефлексия в новой модели обучения (АСО) помогла бы не только студенту понять, каких высот он добился по всем показателям, входящим в коммуникативную компетенцию, но и помогло бы самому преподавателю более планомерно строить процесс обучения.

5. Принцип рейтинга. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в вузе и рефлексия невозможны без соблюдения принципа рейтинга, который предусматривает обязательное наличие многоуровневых заданий. Выбор этих заданий зависит не только от решения педагога, но и от решения обучающихся, у которых всегда есть возможность выбора и перехода к более сложному заданию. Выбор этот возможен только тогда, когда обучающийся в полной мере осознает, на каком этапе своего развития он находится. Принцип рейтинга позволяет отойти от традиционной отметочной системы контроля, это отличный измеритель всех учебных действий. В начале (при использовании АСО) принцип рейтинга используется в рамках осуществления контроля процесса обучения преподавателем (КП). Затем рейтинговая система переходит во взаимоконтроль обучающихся (ВК). Более высокая степень применения принципа рейтинга – это переход к самоконтролю (СК) и внутреннему самоконтролю (ВСК), когда обучающиеся переходят практически к полной автономии. На стадии самоконтроля и внутреннего самоконтроля можно говорить уже о результативности процесса обучения, о его продуктивности.

6. Принцип приоритета диалогической и полилогической речи также должен сыграть позитивную роль в организации процесса обучения. Объясняется это следующими фактами. Формирование коммуникативной компетенции на всех уровнях (вплоть до профессионального), возможно только в процессе самой коммуникации. Все виды компетенции (лингвистическая, лингвострановедческая, речевая, социокультурная и компенсаторная) формируются в режиме парной и полилогической работы. Это и не удивительно, так как диалог и полилог – это не только наиболее часто используемые формы общения, но и наиболее приемлемые формы автоматизации сторон речи (фонетика, грамматика и лексика). Использование диалога и полилога сначала в качестве средства обучения, делает в дальнейшем возможным более плодотворно развивать диалог и полилог целенаправленно – как виды речевой деятельности, в противовес практике применения зазубривания монологических высказываний весьма примитивного уровня, монотонного чтения и перевода, которые иногда заменяют практически весь потенциал обучающих средств. Следует

признать, что практическое воплощение идей коммуникации идет очень сложно, и до сих пор мы, к сожалению, чаще учим языку и его формам, но не коммуникации. В результате большое количество людей, после окончания школы и вуза совершенно не знают иностранного языка, не умеют элементарно высказаться, не умеют прочитать иностранную этикетку, словом, не владеют языком, в то время, когда весь цивилизованный мир уже давно стремится к многоязычию (полилингвизму). Решение проблемы эффективного обучения иностранному языку, вероятно, лежит в плоскости признания приоритета диалога и полилога над монологом в устном общении.

7. Использование принципа полифункциональности еще более детально объясняет и показывает перспективы формирования коммуникативной компетенции. Принцип проявляется в одновременном системном овладении языковым материалом на фоне формирования речевых навыков. Параллельно с формированием речевых умений происходит автоматизация нового языкового и речевого материала. Принцип полифункциональности – это один из базовых принципов коммуникативного обучения, который не допускает изолированной работы над языковыми явлениями. Только речевая практика с преобладанием диалогического и полилогического общения поможет обучающимся в совершенстве автоматизировать навыки употребления изучаемых языковых единиц. Только в реальном общении обучающийся осознает функциональное их назначение, не будет задумываться, как и где это употребить. В практике обучения иностранному языку знание часто формируется отдельно от умений и навыков, поэтому результаты обучения не достигаются в той мере, в какой они предусмотрены в нормативных документах. Если обучающийся не знает языковую единицу, он ее иногда и не узнает, а если и узнает, то не сумеет ею воспользоваться. С речевыми клише дело обстоит еще хуже, так как они могут осваиваться только в речи, а технология дедуктивного и индуктивного обучения говорению зачастую просто игнорируется в практике обучения иностранному языку. А те несколько упражнений, выполненных в условиях фронтальной работы, никакой навык не формируют, и через некоторое время обучающийся уже не помнит даже и названия того, что ему объяснялось или отрабатывалось на учебном занятии.

8. Далее, если в процессе обучения иностранному языку использовать принцип личностного общения, это позволит повысить результативность процесса обучения иностранному языку. Общение и обучение в

совокупности с личностно-ролевым принципом позволяют не только обеспечить мотивационную сторону процесса обучения в рамках АСО, но и устанавливают устойчивую динамику развития коммуникативной компетенции в целом. Исполнение каких-либо ролей в процессе обучения развивает у обучающихся познавательные процессы, реакцию, что очень важно в реальном общении. Мышление, воображение, память и внимание играют в этом процессе огромную роль стимулятора речевой активности и продуктивности общения.

9. Личность в условиях АСО мыслит и действует. Личность может действовать одна, в паре и в коллективе, поэтому принцип коллективного взаимодействия является одним из важнейших. Он предполагает выполнение таких заданий, которые моделируют реальную коммуникацию в парах, в тройках и в режиме «толпа». Реализация речевой ситуации предполагает проявление эмоций говорящих, речь их сопровождается жестами, мимикой, наполняется речевой динамикой и др.

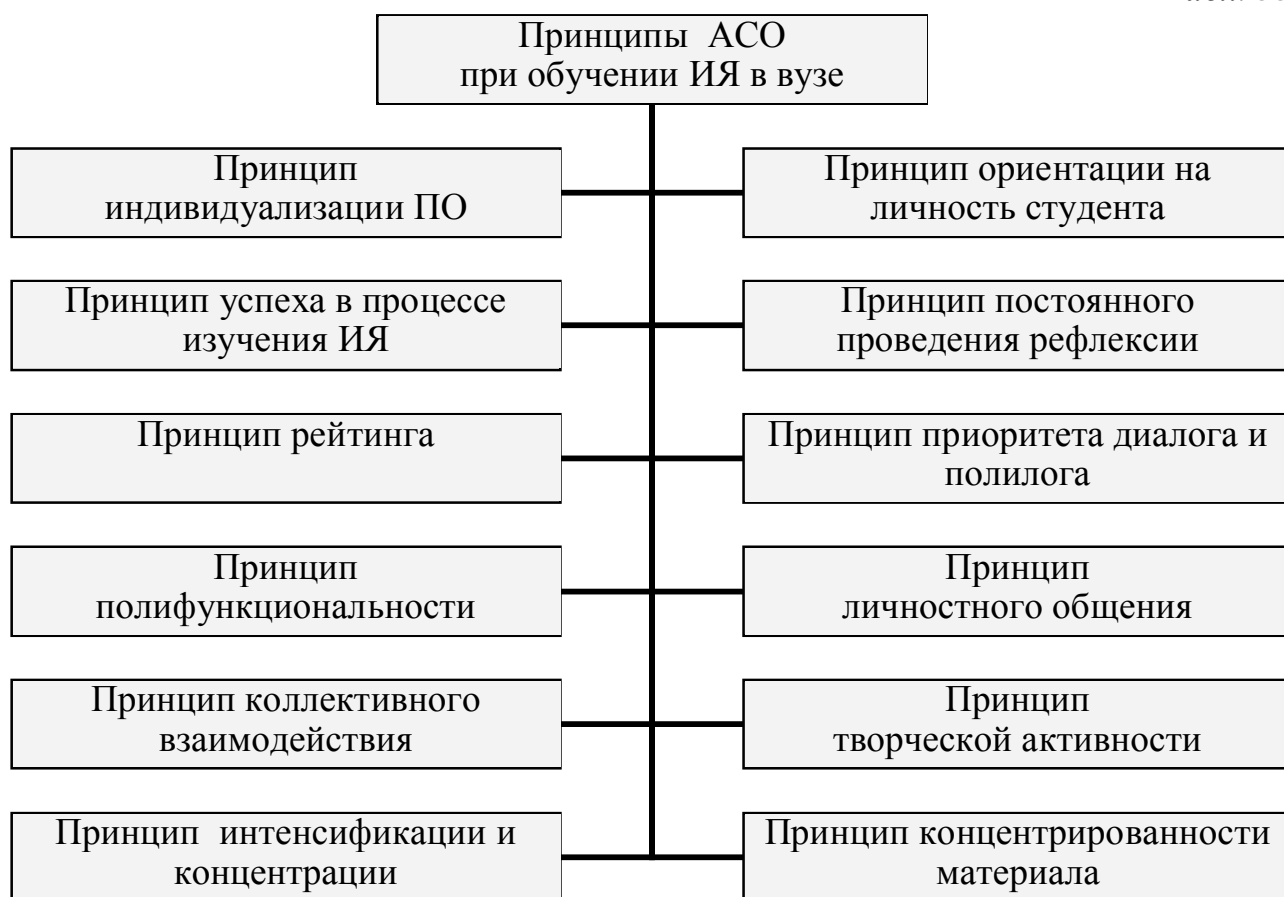
10. Использование принципа творческой активности в условиях АСО способно довести обучающихся до продуктивного (творческого) этапа в формировании коммуникативной компетенции. Личностное общение – это всегда творческое общение. Поэтому, в условиях АСО формирование должно пронизывать творчество при выполнении любых учебных заданий. Это как никакое другое условие привлечет обучающихся к процессу обучения, даст им возможность получения чувства радости и удовлетворения от созидания нового, оригинального, непохожего на то, что он видел, или делал раньше. Репродуктивный этап как средство тренировки навыка, конечно же, играет огромную роль в обучении, но ни в коем случае нельзя останавливаться только на имитации или репродукции чьего-либо опыта. Нужно давать возможность созидать, если мы хотим получить творческую, нестандартно мыслящую личность.

11. Принцип всемерной интенсификации и концентрации в организации учебного процесса означает использование таких ресурсов обучения, которые могли бы позволить изучать обилие материала за счет уплотнения сроков его подачи, повышения КПД работы обучающихся и концентрации их активности. Игнорирование этого принципа создает проблему у обучающихся в плане рационального использования своего времени. И напротив, применение данного принципа приучает студентов не тратить попусту ни одной минуты на учебном занятии или при выполнении домашней работы. Практика интенсификации и концентрации усилий направляет студентов на успешное достижение

поставленных целей обучения.

12. Реализация принципа концентрированности материала активизирует психические процессы познавательной деятельности. Обучаемый перестраивается на новый, более активный режим, который способствует максимальному проявлению творческих возможностей и усвоению повышенного объема информации. Концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса находит свое воплощение в предлагаемой школой Китайгородской трехуровневой модели овладения устными и письменными формами иноязычного общения «Синтез – Анализ – Синтез». Этапы овладения учащимися иноязычным общением по данной модели непосредственно связаны с объемом учебного материала и его распределением в курсе обучения.

Табл. 33



Экспериментальные исследования показывают, что возможности АСО расширяются в связи с тем, что данная модель обучения дает возможность параллельно и интегрировано использовать модульное обучение, методику сотрудничества, проектную методику и другие личностно-ориентированные образовательные технологии, без которых невозможно в современных условиях эффективное обучение иностранному языку в вузе.

3.5 – Модульное обучение

Модульное обучение – это одна из молодых альтернативных инновационных технологий, которая в последнее время получила широкое применение. Свое название модульное обучение получило от термина модуль (от лат. *modulus* мера), одно из значений которого – функциональный узел.



Под модульной технологией обучения, таким образом, следует понимать реализацию процесса обучения путем разделения его на системы функциональных узлов – профессионально значимых действий и операций, которые выполняются обучаемым более или менее однозначно, что позволяет достигать запланированных результатов обучения. Модульное обучение – это способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Анализ зарубежной и российской научно-педагогической литературы показал, что зарождение модульного обучения относится к началу 70-х годов XX века. Так, один из основателей модульного обучения Дж. Рассел, определял модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий. По мнению Б. и М. Гольдшмид, модуль – это автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых чётко определённых целей.

Примерно такой же точки зрения придерживается В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко, вкладывая в понятие модуль, понятие общей темы учебного курса или актуальной научной проблемы. Г. Оуэнс понимал модуль как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие. Современный исследователь П.А. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей». По мнению О.Г. Проворовой, суммарным определением понятия «модуль» в системе образования служит «самостоятельная учебная единица знаний,

объединённых определённой целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем его усвоения».

Основное средство модульного обучения, как уже упоминалось выше, – это модуль. В педагогическом энциклопедическом словаре представлены такие виды модулей в педагогике, как: 1) целевые (содержат сведения о новых явлениях, фактах); 2) информационные (материалы учебника, книги); 3) операционные (практические упражнения и задания).

Во всех определениях понятия «модуль» чётко прослеживаются следующие составляющие: 1) модуль – как пакет учебного материала, охватывающий одну концептуальную единицу; 2) модуль – как учебная единица, как блок информации, включающий в себя логически завершённую одну, две или более единиц учебного материала, в рамках одной учебной дисциплины; 3) модуль – как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности; 4) модуль – как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения («modular instruction») в рамках требований определённой квалификационной характеристики; 5) модуль – как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии.

Для всех концептов модуля общим является то, что он объединяет учебное содержание и технологию овладения им. Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объём которых может варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желаний обучающихся выбирать индивидуальные траектории движения по учебному курсу и др.

Модули могут быть обязательными и элективными. Модули формируются: 1) как структурная единица учебного плана по специальности; 2) как организационно-методическая междисциплинарная структура, в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку общей базой данных; или 3) как организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины. Необходимым элементом модульного обучения обычно выступает рейтинговая система оценки знаний, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля.

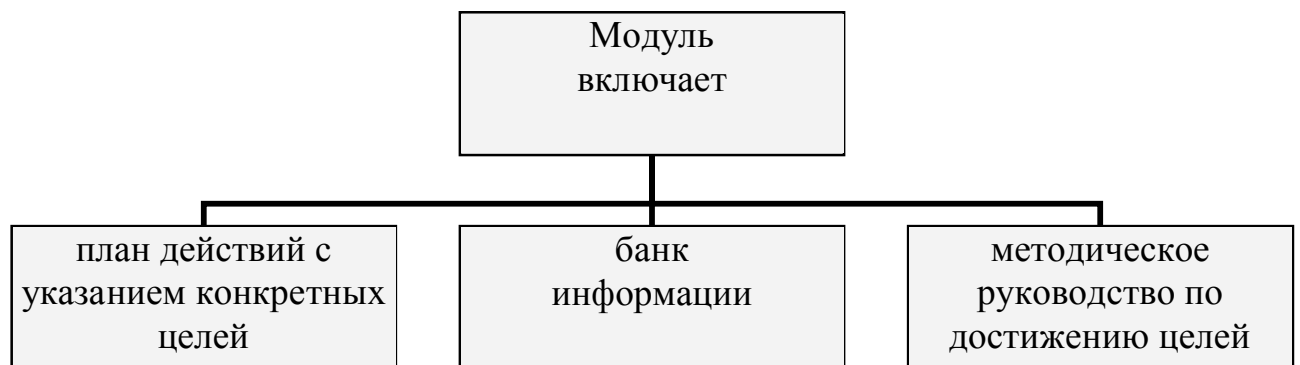
Сущность модульного обучения состоит так же и в том, что оно позволяет каждому учащемуся полностью самостоятельно добиваться конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Учебный модуль может представлять собой программу обучения, которая индивидуализируется по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, а также темпу обучения.

Модульное обучение – это технология, которая позволяет перейти на субъектную основу обучения и обеспечивает студенту развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, склонностей, умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Модульное обучение предусматривает создание положительных мотивов к обучению благодаря новизне содержания, занимательности, эмоциональному содержанию, организации учебного поиска, опоре на жизненный опыт, преодолению познавательных затруднений.

Студент в процессе работы с модулем самостоятельно, с определенной помощью преподавателя решает конкретные цели учебно-познавательной деятельности. Основное время студент работает самостоятельно, учится ставить перед собой конкретные цели, планировать их достижение, организовывать свою работу в соответствии с составленным планом, контролировать достигнутые результаты, оценивать свою работу. Все это позволяет самостоятельно определить уровень усвоения знаний, видеть пробелы в знаниях и умениях, глубоко осознать учебное содержание.

Преподаватель же осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью через модуль и консультации. В модуль обычно включают: 1) план действий с указанием конкретных целей; 2) банк информации; 3) методическое руководство по достижению указанных целей.

Табл. 34



Рассмотрим управление модульно-блочным обучением

иностранному языку подробнее.

1. Чтобы составить план действий, нужно: 1) выделить основные научные идеи предмета на данном этапе его изучения; 2) объединить учебное содержание в определенные блоки; 3) сформулировать комплексную дидактическую цель (общую цель обучения); 4) выделить из комплексной дидактической цели интегрирующие дидактические цели (объединенные частные цели обучения) и сформировать модуль; 5) разделить каждую интегрирующую дидактическую цель на частные дидактические цели (частные цели обучения) и выделить в модуле учебные элементы.

2. Формирование банка информации – это, по сути, формирование учебного содержания дисциплины. Оно выстраивается в соответствии с дидактическими целями и должно быть таким, чтобы студент эффективно его усваивал.

3. Создание методического руководства по усвоению учебного содержания – это письменные советы преподавателя студенту: как лучше выполнить задание, где найти нужный материал, как выполнить проверку и др.

При составлении модуля обычно используют следующие правила:

1. В начале модуля проводят входной контроль умений учащихся, чтобы определить уровень их готовности к дальнейшей работе. При необходимости проводится коррекция знаний путем дополнительного объяснения.

2. Обязательно осуществляется текущий и промежуточный контроль в конце каждого учебного элемента. Чаще всего это взаимоконтроль, сверка с образцами и др. Цель взаимоконтроля – это выявление уровня пробелов в усвоении учебного элемента и разработка путей устранения их.

3. После завершения работы с модулем обязательно осуществляется выходной контроль. Цель выходного контроля – это выявить уровень усвоения модуля с последующей доработкой.

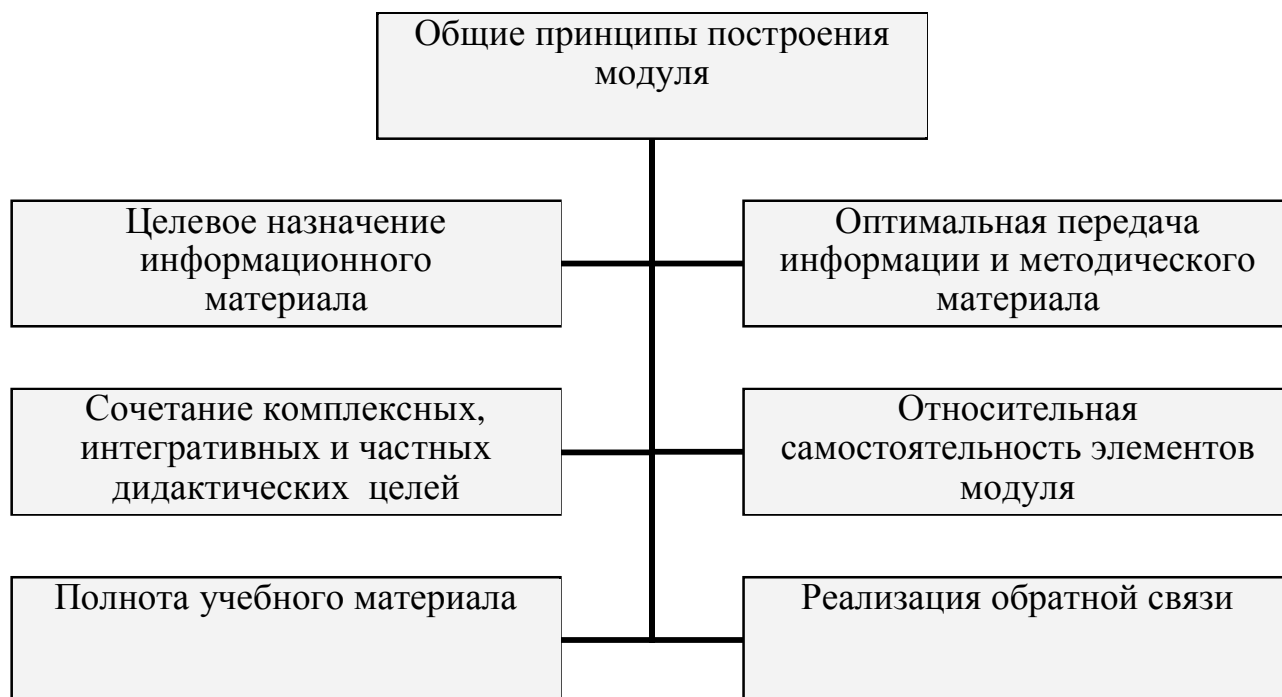
Табл. 35



Построение модуля должно отвечать общим дидактическим принципам:

1. Принцип целевого назначения информационного материала.
2. Принцип сочетания комплексных, интегративных и частных дидактических целей.
3. Принцип полноты учебного материала.
4. Принцип оптимальной передачи информационного и методического материала.
5. Принцип относительной самостоятельности элементов модуля.
6. Принцип реализации обратной связи.

Табл. 36



Модуль, как мы видим, представляет собой комплексную программу обучения, причём 1) эта программа обязательно должна иметь название; 2) её учебное содержание должно быть структурировано в блок-модули; 3) комплексные дидактические цели должны быть чётко сформулированы; 4) методическое руководство по усвоению должно быть представлено в доступной для обучающихся форме, например, модуль может быть оформлен в виде таблицы, включающей следующие графы: номер учебного элемента, учебный материал с указанием заданий, руководство по усвоению учебного содержания и др.

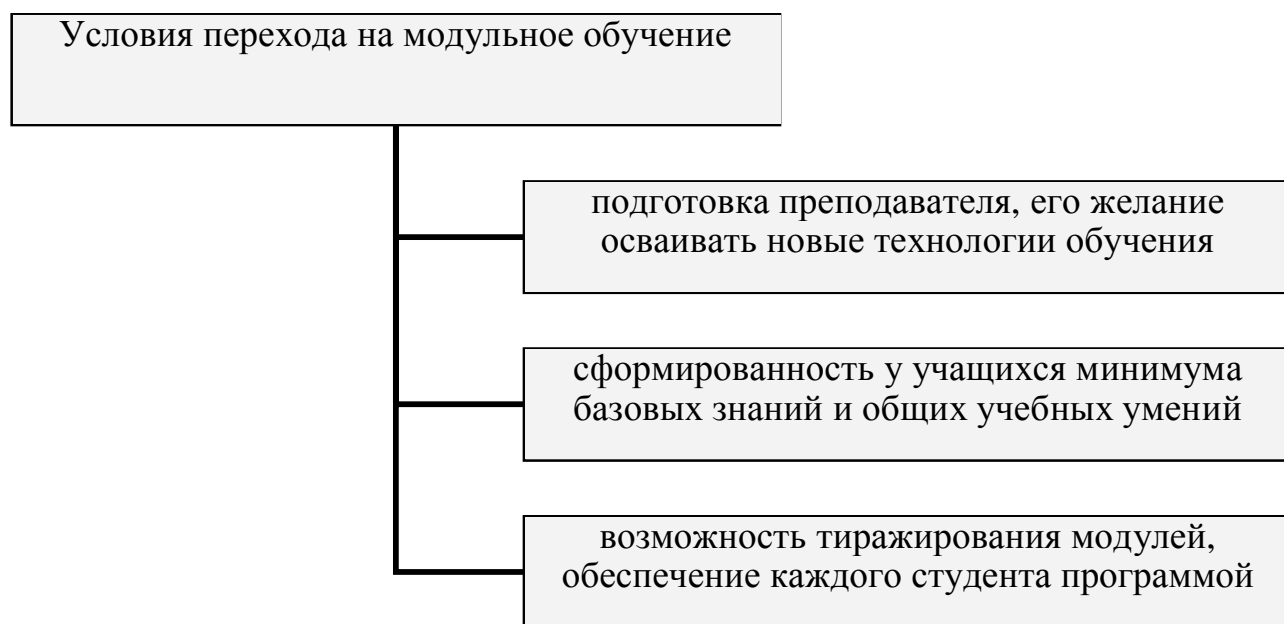
Методика или технология модульной системы обучения была одобрена ещё Постановлением Правительства РФ от 06.07 1994 г. и рекомендована к внедрению в учебных заведениях общего образования и

высшего профессионального образования.

Переход на модульное обучение требует создания определенных условий и возможна в случае: 1) достаточной подготовки преподавателей, их желания и способностей осваивать новые технологии обучения; 2) готовности обучающихся к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности, сформированности у учащихся минимума знаний и общих учебных умений; 2) создания условий и возможностей для тиражирования модулей, так как каждый студент должен быть обеспечен индивидуальным пакетом или программой действий.

Такая система обучения потребует от преподавателя большой предварительной работы, а от учащегося – напряженного труда. Внедрение модульного обучения уже даёт положительные результаты, так как мотивирует образовательные потребности учащегося, обеспечивает их и учитывает при этом индивидуальные возможности каждого студента. Модульное обучение с успехом может быть использовано в группах с разным уровнем подготовки учащихся.

Табл. 37



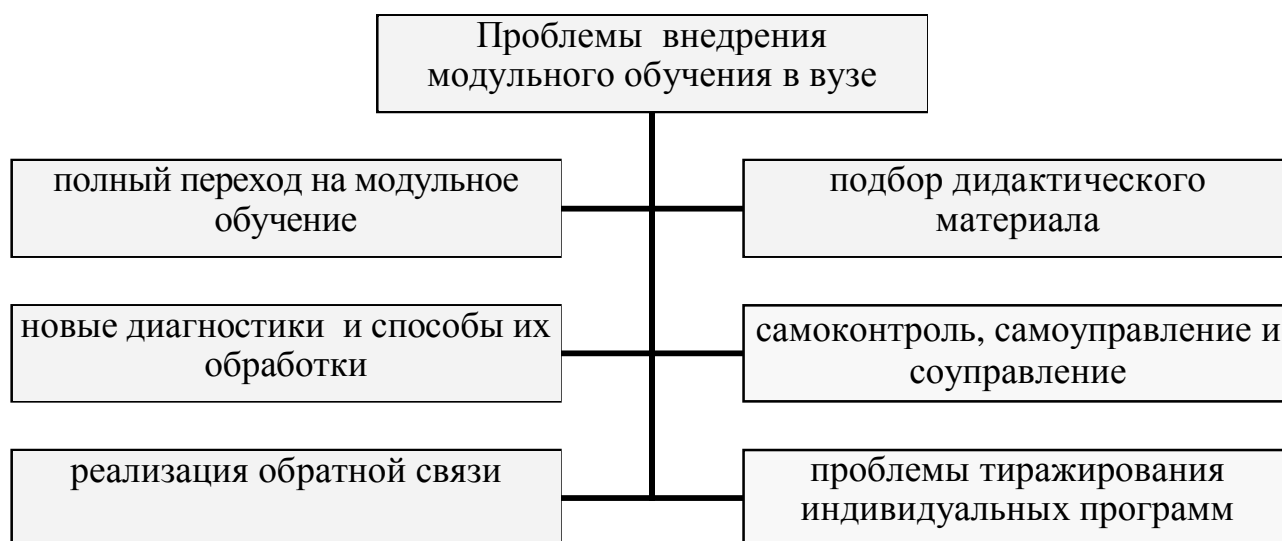
Известны различные способы оформления модулей как средства организации обучения студентов. Как показал анализ, технология модульного обучения осуществляется наиболее эффективно, если модульная программа представляется в виде специального учебного пособия для индивидуальной работы учащихся (по сути – самоучителя) и вручается ему для постоянного пользования на время изучения блока учебного материала, заложенного в модуль.

В структуре модульного пособия должны быть отражены требования

и правила конструирования модуля: 1) комплексная цель, в которой заданы качественные характеристики (познавательные и личностные) результата изучения модуля; 2) конкретизация цели в предметных учебных элементах, заданных стандартом образования; 3) программа и рекомендации технологических приемов ее изучения; 4) конкретизация цели в эталонах и критериях уровней усвоения, в заданиях итогового контроля; 5) эталоны решений для организации самоконтроля и взаимоконтроля.

На фоне устойчивых положительных результатов возникают и отдельные проблемы, которые ещё предстоит решить, это возможности: 1) полного перехода на модульное обучение; 2) подбора дидактического материала для индивидуальных программ; 3) освоения новых диагностик и способов их обработки; 4) выхода на более высокий рефлексивный уровень (умственный и психологический самоконтроль, самоуправление и соуправление); 5) реализации обратной связи. Большим препятствием к распространению модульной технологии является и отсутствие дидактического обеспечения этой технологии.

Табл. 38



Для того, чтобы методика модульного обучения была более результативной необходимо, вероятно, при её реализации придерживаться следующих принципов:

1. Принцип модульности, который включает: 1) конструирование учебного материала так, чтобы он обеспечивал достижение каждой поставленной перед учащимися дидактической цели; 2) представление его законченным блоком; 3) интегрирование, в соответствии с учебным материалом, различных видов и форм обучения, подчиненных достижению намеченных целей; 4) структурирование познавательных

модулей по следующему алгоритму обучения: занятия для изучения нового материала – практические занятия, на которых ведется отработка ЗУН – практические занятия комплексного применения ЗУН – практические занятия обобщения. Количество познавательных модулей при этом определяется содержанием учебного материала; 5) применение контролирующего модуля, который включал бы зачет по теории и практике учебной дисциплины, проходящий в различных формах. Метод опережающего обучения реализуется наряду с принципом модульности через знакомство учащихся с целями учебных занятий по новой теме, структурой информационного блока, датой зачета, с целью пропедевтики изучения нового материала, тем самым предстоящая деятельность планируется заранее. Такая открытая технология учебного процесса способствует легкости, комфортности продвижения учащихся в обучении, так как они точно знают, что, когда и в каком объеме они должны сделать.

2. Принцип определения разноуровневых дидактических целей. Важное значение на учебном занятии в целях реализации данного принципа приобретают организация и управление деятельностью учащихся в целеполагании, мотивации и определении темы занятия, которое реализуется на практике различными путями: 1) на одних занятиях – учащиеся совместно с преподавателем формулируют проблемный вопрос; 2) на других – учащиеся выходят на постановку целей и анализируют домашнее задание; 3) на третьих – преподавателем на доске записываются только ключевые и вопросительные слова, типа: Что? Как? Зачем? Почему? От чего зависит? Как влияет? Что общего? Нужно определить, вывести, выявить закономерность, доказать что-либо, а затем учащиеся на основе клише составляют целостную картину целей и задач текущего занятия.

3. Принцип открытости, понимаемый как возможность дополнять, видоизменять информацию, формы организации учебно-познавательной деятельности. Принцип открытости включает: 1) учет необходимости понимания студентами целей выполнения заданий, анализ каждого этапа занятия с позиции адаптивности, комфортности осуществляется на рефлексивном уровне. В течение каждого тематического блока учащиеся заполняют листы контроля и рефлексии, в которых проводят не только количественный, но и качественный анализ занятий, содержания учебного материала, собственной деятельности и деятельности партнеров, то есть прослеживается тенденция рассматривать все занятия с трех позиций: я, мы и дело. Заполнение рефлексивной линейки дает еще и визуальную

картину индивидуального продвижения студента по теме, что положительно влияет на осознание себя в обучении и самоуправление своей собственной учебно-познавательной деятельностью.

4. Принцип вариативности обучения реализуется путем использования на занятиях нескольких альтернативных учебников, справочников, таблиц, что позволяет рассматривать многие вопросы с разных позиций и выработать свой подход к их решению. В устоявшейся структуре учебных занятий, где чётко определены такие компоненты, как: целеполагание, входной контроль, учебно-познавательная деятельность, выходной контроль, итог (рефлексия) – имеет место постоянная смена учебной деятельности. Организация учебно-познавательного процесса в условиях модульного обучения основана на обязательном формировании общих учебных умений и навыков (ОУУН) и специальных умений и навыков (СУН). Соответствующие приемы деятельности, инструкции, советы учителя, алгоритмы составляются в сотрудничестве. Обучение учащихся приемам учебной деятельности имеет преимущества, а именно: 1) оно позволяет включить студента в активную учебно-познавательную деятельность, поднимает ее уровень, придавая ей целенаправленность, осознанность, экономичность, управляемость со стороны студента; 2) обобщенный прием создает ориентированную основу необходимой деятельности по решению ряда учебных задач и обеспечивает переносимость приема на широкий круг новых частных задач; 3) дает преподавателю возможность контролировать, управлять мыслительным процессом студентов при решении комплексных задач.

5. Принцип направленности обучения на развитие самостоятельности реализуется через 1) самостоятельную и контрольную работу с набором разноуровневых заданий; 2) выбор ролей в деятельности групп; 3) возможность выбора уровня домашнего задания, который осуществляется двумя путями: а) когда учащиеся переписывают домашнее задание полностью, а дома, выполняя его по принципу от простого к сложному, выходят на определение своего уровня работы или б) когда в ходе занятия студенты суммируют полученные за выполнение тех или иных заданий баллы в листе контроля собственных достижений, и в итоге количество баллов и определяет уровень полученного ими домашнего задания. Такая организационная структура учебного занятия позволяет увеличить время для самостоятельной работы учащихся, и ведёт к переходу на непрерывное управление образовательным процессом, что обеспечило бы реализацию на практике основных положений учебной деятельности.

6. Принцип успешности обучения означает собственный успех каждого студента на фоне стимулирующего поощрения его активной деятельности в рамках работы оценочной системы.

7. Принцип индивидуализации обучения опирается на составление индивидуальных программ по усвоению учебного материала для каждого студента.

8. Принцип разносторонности методического консультирования реализуется через включение в модульные программы советов преподавателя, других объяснительных методов, облегчающих усвоение информации.

Табл. 39



Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, но оно не отрицает традиционных методов обучения. Напротив, оно интегрирует всё то прогрессивное, что было накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения заимствуется идея активности учащегося в процессе его чётких действий в определённой логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется её суть – ориентированная основа деятельности. Кибернетический подход подарил модульному обучению идею гибкого управления деятельностью учащихся, переходящую в самоуправление. Из психологии используется рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики, оптимизация обучения, проблемность – всё это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах

его построения, отборе методов и форм осуществления обучения.

Наряду с принципами традиционного обучения модульное обучение строится на таких принципах, как: 1) модульность; 2) динамичность; 3) гибкость; 4) паритетность; 5) выделение из содержания обучения обособленных элементов; 6) действенность и оперативность знаний; 7) разносторонность методик консультирования; 8) осознанная перспектива.

Табл. 40



Суммируя вышеизложенное, констатируем, что цель разработки модулей – это расчленение содержания курса или темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определение целесообразных видов и форм для всех компонентов обучения, согласование их во времени и интеграция в единый комплекс. Модуль – это самостоятельная структурная единица и в ряде случаев студент может слушать не весь курс, а только ряд модулей. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, требований к навыкам и умениям, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень (характеристика входа) служит основой для составления программы предварительного контроля, который можно выполнить в виде письменной работы или осуществить средствами ИКТ. И наконец, для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

3.6 – Технология проектного обучения

Многообразие вариантов обучения иностранному языку сегодня дает возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по любой современной модели. Быть грамотным специалистом в современных условиях нельзя без изучения всего обширного арсенала инновационных идей и технологий, позволяющих реализовать актуальные методы на практике. Для развития столь необходимых при изучении иностранного языка коммуникативных навыков и создания максимально благоприятных условий для раскрытия и проявления творческих способностей студентов в последнее время активно используется и развивается, так называемый, проектный метод или технология проектного обучения, когда в ходе учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность и изобретательность студентов. Технология проектного обучения впитала в себя множество элементов различных образовательных технологий. Поэтому ее можно рассматривать как частный случай интегрированной технологии. Проектное обучение базируется на широко известных в педагогике принципах, таких как личностно-ориентированное обучение, индивидуальный и проблемный подходы, коллективный способ обучения и др.



Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. История данной технологии берёт начало в XIX веке с разработок Дж. Дьюи, американского философа, педагога, психолога, теоретика и практика проблемного обучения. Радикальным внедрением идей Дж. Дьюи стало обучение по методу проектов, разработанному американским педагогом В.Х. Килпатриком, видевшим главную педагогическую задачу в развитии способностей к самостоятельному освоению различных методов решения проблем. Далее проектное обучение получило распространение в 20-30-е годы XX века в советской и зарубежной школе. В Америке оно носило название «Дальтон-план». В России «метод проектов», или «бригадно-лабораторный метод» применялся во многих школах и вузах в 20-х годах прошлого столетия. Пропагандистами данного метода в преподавании были С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, Л.К. Шлегер и др. В 30-х годах в СССР и 60-70-х годах в Америке метод подвергался критике, вплоть до запрещения его в СССР.

Сегодня практика образования и обучения во многих странах вновь обращается к методу проектов. Е.С. Полат, И.Е. Брусникина, Т.А. Воронина, А.И. Савенков способствовали возрождению этого метода в практике преподавания иностранного языка в России. Данный метод, предлагая широкие возможности для организации исследовательской деятельности обучаемых, находит все большее распространение в практике преподавания иностранного языка в вузах.

Проект (от лат. *projectus* брошенный вперед, выдающийся вперед) – в общем понимании – это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата или цели, создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска.

Сегодня слово «проект» применительно к обучению означает учебную деятельность (индивидуальную или групповую), включающую исследование и решение некой образовательной проблемы. Основная цель метода проектов – это предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Преподавателю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

«Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис современного метода проектов. Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Теоретически, все проекты должны вытекать из интересов студентов. На практике учащиеся испытывают затруднения в выборе подходящих проектов. Преподаватель может помочь им в выборе, предложив список проектов, рассказав о проектах прошлых лет, создав в ходе совместного обсуждения список новых перспективных проектов с учётом требований дня и интересов самих студентов. При этом надо стремиться к тому, чтобы проект: 1) действительно вносил вклад в цели обучения; 2) имел реальный смысл; 3) был разумным в части затрат:

доступности материальных средств, затрачиваемого времени и прилагаемых усилий.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

1. По методу, доминирующему в проекте, и виду деятельности: 1) исследовательские; 2) творческие; 3) приключенческие, игровые; 4) информационные; 5) практико-ориентированные.
2. По характеру координирования проекта: 1) с явной координацией (непосредственный); 2) со скрытой координацией (неявный).
3. По характеру контактов: 1) внутренние; 2) региональные; 3) международные.
4. По количеству участников: 1) личностные (индивидуальные); 2) парные; 3) групповые.
5. По продолжительности проведения: 1) краткосрочные; 2) средней продолжительности (1-2 месяца); 3) долгосрочные (до года).
6. По предмету и содержанию: 1) в рамках одной области знаний; 2) междисциплинарные.

Табл. 41



Следует отметить, что применение проектного метода на занятиях по иностранному языку требует значительной предварительной проработки, так как зачастую студенты не обладают навыками презентации материала. Исходя из этого, целесообразнее начинать постепенное внедрение некоторых аспектов проектного обучения,

поэтапного ознакомления с технологией проектного обучения и развития навыков презентации до реализации долгосрочных проектов.

Для адекватного управления самостоятельной работой с помощью проектной методики разработаны ее параметры: 1) степень соответствия звеньям учебного процесса; 2) продолжительность выполнения проекта; 3) характер познавательной деятельности обучающихся; 4) предметное содержание проекта; 5) место выполнения проекта; 6) источники информации; 7) соотношение видов речевой деятельности; 8) организационные формы выполнения; 9) степень руководства со стороны преподавателя; 10) конечный продукт проектной работы; 11) возможное практическое использование результатов проекта.

Особенностями проектной методики для управления самостоятельной работой студентов являются: 1) устойчивость связи между этапами работы; 2) преемственность; 3) мобильность и гибкость; 4) подвижность границ между этапами; 5) их взаимопроникновение.

При этом работа над методом проектом предусматривает, как минимум, четыре (4) этапа (в рамках теории применения в России):

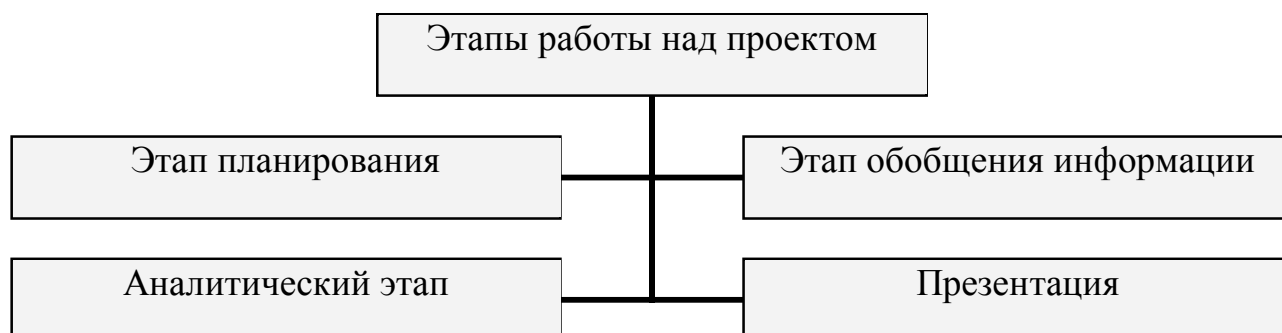
1. Этап планирования. Здесь осуществляется коллективное обсуждение проблемы, с последующим делением ее на подтемы. Студенты выбирают подтемы в соответствии со своими интересами. На данном этапе сразу оговариваются сроки работы над проектом.

2. Аналитический этап – этап работы с информацией, ее анализ и обработка.

3. Этап обобщения информации, который предполагает структурирование полученной информации.

4. Презентация. На данном этапе студенты осмысливают полученные данные и готовят итоговое представление результатов своей работы в виде устного сообщения, рисунков, графиков, а также в виде реферата.

Табл. 42



В зарубежной педагогической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами, их одиннадцать (11):

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предварительная коммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта – выставки, видеofilmа, радиопередачи, театрального представления, праздника и т.д.
10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы преподавателя и др.

Проекты, предназначенные для обучения иностранному языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие: 1) использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; 2) акцент на самостоятельную работу учащихся (индивидуальной и групповой); 3) выбор темы, вызывающей большой интерес у учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект; 4) отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта; 5) наглядное представление результата.

Английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М.Дж. Сент-Джон различают три основных вида проектов для обучения иностранному языку:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а

каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.

2. Мини-исследование, состоящее в проведении индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью.

3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение по интересующей студента теме и больше подходящий для индивидуальной работы.

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако, описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрного и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами и др. В связи с этим кажется справедливой точка зрения Р. Джордана, который считает, что проект на основе работы с литературой подходит в основном для изучения иностранного языка для специальных целей; то же время мини-исследование и работу с литературой можно рассматривать и как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики преподавания иностранных языков.

Рассматривая возможности интеграции проектов в процесс обучения иностранному языку, можно выделить три основных подхода. Проект может: 1) использоваться как одна из форм внеаудиторной работы; 2) служить альтернативным способом организации учебного курса; 3) интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Примерами проектов по иностранному языку, использующимися как форма внеаудиторной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями в жизни группы, учебного заведения, города, подготовка творческих вечеров, концертов, выставок, отчетных мероприятий на иностранном языке и др. Телекоммуникационные проекты, получающие все большее распространение в практике обучения иностранным языкам, как правило, выполняются во внеаудиторное время.

Проект как альтернативный способ организации учебного курса исключает традиционные принципы планирования и организации обучения языку. Достижению цели проекта подчиняются все действия, производимые учащимися и преподавателем: изучение необходимых лексических и грамматических единиц, поиск источников информации, отбор нужных сведений, оформление и представление результатов. Результаты проделанной работы могут быть наглядно представлены в

виде стенда, брошюры, радиопрограммы, видеофильма, театрального представления – в зависимости от поставленной цели. Наиболее яркими и уже классическими примерами таких проектов могут служить проекты «Создание путеводителя по городу для инвалидов» (Fried-Booth, 1986) и «Новое поколение выбирает... (исследование влияния американского образа жизни на привычки молодежи разных стран)» (Haines, 1989).

Курс обучения, в основе которого лежит проектная работа, строится как цепочка проектов, тематически связанных между собой тематически и реализующих принцип преемственности и постепенного усложнения языкового материала. Примерами успешной реализации такого подхода могут служить учебные пособия по английскому языку D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford «Projects with Young Learners» (Проекты для молодёжи) и С. Turkenik «Choices» (Обучение письменной речи на основе проектов).

Проекты, интегрированные в традиционный учебный процесс, предполагают выполнение творческих или исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. Наиболее типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия (Hutchinson, 1991) или заключительного задания урока учебника. Примерами подобной реализации интеграции проектов в учебный курс могут служить проекты в учебных пособиях по английскому языку «Generation 2000» и «Project English» и пособиях по немецкому языку «Hallo, Nachbarn!» Подобные проекты призваны выполнять функцию коммуникативных заданий по трансферу, в которых знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применяются для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач.

Анализ теоретических основ метода проектов и результатов его применения на практике показывает, что проекты предоставляют новые возможности решения методических задач. В то же время для успешного использования данного метода необходимо учитывать специфику не только конкретной учебной дисциплины, но особенности каждого типа проектов.

Для организации внеаудиторных проектов требуются значимые внешние стимулы (поощрения, призы, возможность продемонстрировать результаты широкому кругу людей и др.) и значительные дополнительные затраты времени как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей. Кроме того, в таких проектах достаточно сложно ставить специальные обучающие цели, они скорее ориентированы на

использование уже имеющихся знаний и сформированных навыков.

Проведение учебного курса или его фрагмента на основе проектной методики (классические проекты) требуют высокой квалификации преподавателя, поскольку для каждого такого проекта необходимо самостоятельно и очень тщательно отобрать необходимый языковой материал и разработать эффективную систему заданий и упражнений. Кроме того, включение подобных проектов в учебный процесс потребует решения целого ряда проблем организационного и психологического плана.

Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы студентов. При этом важно, чтобы проекты были ориентированы не только на внешний наглядный результат, но и действительно реализовывали основные принципы метода проектов и органично решали задачи обучающего и творческого характера.

Для примера возьмем проект «Сравнение политических систем США и России» (A Project «The comparative study of political systems in the USA and Russia») и подробно рассмотрим этапы работы над ним:

1. Подготовительный этап или этап планирования. Он включает формирование рабочих групп по 3-4 человека. Если в группе 14 студентов, можно создать 3 группы. По просьбе преподавателя студенты выдвигают ответственного (координатора проекта), в задачу которого будут входить координация работы и оперативная, внеплановая связь с преподавателем. Хотя нельзя исключать возможности индивидуального выполнения и представления проекта. В постановку цели рабочей группе входят: выбор темы, выявление проблемы, формулировка задачи. Сюда же можно отнести обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов. Это внутригрупповая и (или) индивидуальная работа и при выполнении долгосрочных проектов остается за кадром. Естественно, если выявляются недостатки, нужны корректирующие занятия при поддержке преподавателя.

2. Далее идёт стадия создания общей структуры проекта, которая включает продумывание хода работы, распределение обязанностей. Здесь подразумевается наличие высокомотивированной самостоятельной работы студентов. Сюда же следует отнести определение речевых умений, которые необходимо развивать у студентов (аудирование, говорение, чтение, письмо).

3. Сбор необходимой информации. Этап включает элементы исследования с решением отдельных задач, компоновкой материала и др. На данном этапе развивается критическое мышление студента, его умение искать пути решения поставленной задачи. Происходит развитие исследовательских умений студентов через выявление проблемы, сбор информации, работу в библиотеке, поиск данных в Интернете, наблюдение, выстраивание гипотезы, обобщение и др. На этом этапе развивается аналитическое мышление студентов.

4. Обобщение результатов и выводы, приводящие к защите проектов. Группа собирает наработанный отдельными её участниками материал, формулирует выводы и готовит защиту проекта. Затем следует презентация проекта. Студенты представляют проекты в виде сообщений по своим направлениям работы в контексте общей тематики группы. Используют наглядный материал, а в связи с развитием в последнее время информационных технологий активно применяют компьютерные и интернет-технологии как на стадии подготовки проекта, так и для его презентации: создают web-страницы, представляют проект в виде презентации, выполненной в Power Point, буклета, выполненного в Publisher и др. Распределение ролей для презентации проекта происходит самостоятельно, преподавателя лишь ставят в известность о сценарии.

5. В отдельную категорию или этап, на наш взгляд, следует выделить анализ успехов и ошибок, где возможна коррекция и оценка проекта. Для реализации этого этапа проводится отдельное занятие. Каждая группа проводит самоанализ своей работы по всем этапам и по каждому участнику в отдельности. Выделяются положительные и отрицательные моменты проектов, недочеты и ошибки, удачные находки, как по форме, так и по содержанию. Подводятся итоги.

Мы видим, что практика применения технологии проектного обучения несколько расширяет методологическую теорию работы над проектом, которая в российской практике предусматривает 4 этапа, добавляя дополнительный пятый этап – этап анализа успеха и ошибок. На наш взгляд, это лишь позитивное дополнение к работе над проектом, придающее завершенность и обоснованность проделанной работе и полученным навыкам и умениям.

Этот этап ориентирован на то, чтобы проект стал действительно органичной частью учебного процесса, а после его выполнения можно было не только увидеть наглядный результат работы, но и оценить уровень усвоения языкового материала студентами.



Другим примером альтернативного способа организации учебного занятия по иностранному языку в вузе для студентов–юристов могут быть «судебные прения или дебаты». Подобное занятие – это современный эффективный путь повышения интереса студентов к иностранному (в данном случае – английскому) языку в рамках профессионально-ориентированного обучения.

Установлено, что сама подготовка к такому занятию активизирует познавательную деятельность, стимулирует самостоятельность студентов в поисках нужной информации, дает им возможность применить свои знания и умения в новой ситуации. Ведущим методическим приемом здесь является «ролевая игра». Так как метод относится к группе активных способов обучения, он, в действительности, помогает активизировать речемыслительную деятельность студентов, формирует у них умение самостоятельно выражать свои мысли, а значит, более качественно решать практические задачи обучения.

Подготовка к проведению «судебных прений» включает отработку целевого комплекса речевых навыков и умений. Успех зависит ещё и от того, какая тема выбрана, как она способствует столкновению различных мнений, а, следовательно, развитию дискуссии. Продумывая план будущей «ролевой игры», преподаватель, прежде всего, отбирает тот круг проблем, который можно будет выносить на обсуждение при проведении «судебных дебатов». Проблемы должны вызывать интерес у студентов, желание участвовать в необычном занятии. Весь языковой материал, который будет потом включен в проведение урока, должен предварительно хорошо усвоиться студентами.

В этой связи построение плана такого рода учебного занятия можно обозначить следующими этапами:

1. На I-м этапе подготовки преподаватель проводит работу по изучению тематических текстов, включает программные и дополнительные материалы. Студенты сами выбирают материалы из газетных и журнальных статей (в рамках темы), из сети Интернет, советуясь с преподавателем. Таким образом, объём лексики расширяется. На протяжении всей подготовки ведется тематическая тетрадь, в которую записывается отобранный и обработанный материал. Подобный подход позволяет повысить заинтересованность студентов, облегчая запоминание необходимых терминов и обогащая их устную речь.

2. На II-м этапе студенты читают тексты со словарем, выписывают лексику, составляющую основу текстов, излагают содержание текста более простыми словами посредством ответов на вопросы преподавателя. В процессе работы преподаватель обращает внимание студентов на интересные, нужные лексические единицы, что помогает лучше ориентироваться в тексте и служит опорой в их последующих выступлениях.

Вывод: Первые два этапа направлены на обучение умению передавать основное содержание прочитанного и выбирать нужный языковой материал.

3. Следующим этапом является формирование умений задавать вопросы, логически развивающие беседу, описывать рисунки, схемы, фотографии, иллюстрации по заданной тематике. Вместе с этим преподаватель проводит работу по карточкам, которые включают в себя разные виды коммуникативной деятельности: монологическую речь, построение диалога. В данной практике использования наглядных пособий преследуется следующая идея. При языковой тренировке одновременно должны присутствовать: образ в воображении (картинка); иностранные слова, описывающие этот образ; понимание арсенала слов; воспроизведение звуков/слов. Создание благоприятного психологического климата на занятиях является ведущим важнейшим фактором успеха в обучении.

4. Последний этап придает конкретные формы последующему проведению занятия «судебным прениям». Преподаватель делит группу на 2 части (либо приглашает другую группу студентов). При этом одна половина студентов представляет собой группу обвинителей (прокуроров), а другая половина – сторона защиты (адвокаты). Перед

ними встают следующие задачи: 1) раскрыть тему; 2) наладить коммуникативный контакт. Таким образом, предлагаемый метод позволяет в рамках учебной программы достичь комплексной работы со стороны студентов в процессе подготовки и подбора учебных материалов. Он обеспечивает должный коммуникативный уровень знаний, который предполагает решение практических задач в реальных ситуациях.

Выполнение заданий проекта часто выходит за рамки занятия и требует достаточно много времени, но часто эти усилия оправдывают себя, так как при этом решается ряд важных задач:

1. Занятия выходят на практические действия обучаемых, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся.
2. Учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывать необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. Они должны владеть интеллектуальными, творческими умениями.
3. В ходе работы над проектом осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом, с преподавателем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом.
4. В проектной работе весь учебный процесс ориентирован на учащегося. Здесь, прежде всего, учитывают его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности.
5. Усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в микрогруппах, должен представить всей группе результаты своей деятельности.

В основе проектной методики лежит развитие познавательных навыков учащихся, развитие их умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов также успешно решает и конкретные задачи, направленные на профессиональное становление личности: 1) развитие индивидуальных особенностей учащихся, их склонностей и интересов (в том числе и профессиональных); 2) совершенствование памяти, внимания, мышления; 3) расширение общеобразовательного кругозора студентов – знакомство с культурными ценностями страны изучаемого языка, с достижениями в различных областях науки и техники; 4) воспитание трудолюбия, настойчивости, активности, сознательности, самостоятельности через активное включение студентов в иноязычное общение; 5) совершенствование

умений работать с книгой, со словарем, со справочной литературой, с Интернет–источниками; б) развитие навыков аннотировать и реферировать иноязычные тексты, пользоваться инструкциями по эксплуатации оборудования; 7) формирование специфических коммуникативных умений, например, вступать в беседу и вести ее, иначе говоря, решать конкретные коммуникативные задачи.

При подготовке, в процессе работы над проектами, а также на стадии защиты и анализа выполненных проектов соблюдаются следующие правила и принципы проектного обучения командным способом: 1) В команде нет лидеров. 2) Все члены команды равны. 3) Все члены команды должны получать удовольствие от общения друг с другом. 4) Все члены команды должны получать удовольствие и от того, что они вместе выполняют проектное задание. 5) Все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело. 6) Не должно быть так называемых спящих партнеров. 7) Ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие проектное задание. 8) Команды не соревнуются, потому что у них разные сферы деятельности.

Табл. 44



Группы студентов для выполнения проектов должны формироваться с учетом психологической совместимости, при этом в каждой группе будет сильный студент, средний и слабый. Группа выбирает одно задание, но при его выполнении происходит распределение ролей. Каждый участник получает самостоятельный участок работы в проекте. В процессе выполнения проекта учащиеся приходят к выводу, что от успеха

каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый участник активно включается в поиск новой информации, в добывание знаний. Работая над проектом, студенты учатся работать в команде, ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей. Это большой стимул к активному усвоению знаний. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы.

При использовании метода проектов меняется и роль преподавателя. Она варьируется на различных этапах проектирования. Преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Главная задача преподавателя заключается не в передаче конкретных знаний, а в обучении способам работы для получения знаний. Для передачи способов работы разрабатываются алгоритмы для решения таких типичных задач: 1) выделение проблемы, 2) поиск подхода к решению задач, 3) работа с источниками информации, 4) критический анализ текста, 5) описание результатов деятельности.

Среди наиболее значимых средств, обеспечивающих оптимальную активность студентов при выполнении проектов, особое внимание уделяется следующим: 1) сюжетность каждого занятия; 2) мотивированность действий студента; 3) специальная подача учебного материала (диалог, монолог, полилог); 4) использование наглядности; 5) театрализация; 6) концентрация материала (большой объем новой лексики); 7) индивидуальный подход; 8) групповое взаимодействие.

Табл. 45



Отдельно следует сказать о координации проектов и организации внешней оценки, поскольку хорошо известно, что лучшая импровизация та, которая хорошо подготовлена. Поэтому, если преподаватель решил использовать при изучении какого-то раздела, вопроса программы метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать, просчитать. Если предполагается, что учащиеся по предложенной им ситуации должны сформулировать проблему, преподаватель сам должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Учащиеся могут назвать некоторые из них, к другим же преподаватель должен подвести их наводящими вопросами, ситуациями.

Суммируя описанное выше, можно констатировать, что использование проектного метода при обучении иностранным языкам в вузе это: 1) мотивирующий фактор, вызывающий интерес у студентов; 2) средство повышения качества и эффективности обучения; 3) средство взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателем; 4) средство индивидуализации обучения; 5) средство развития ответственности за конечный результат; 6) средство формирования у студентов социальной, познавательной, информационной, профессиональной компетенций и др.

Табл. 46



Конечно, учебная деятельность не должна строиться исключительно по схеме проектного обучения. Но при обобщении, закреплении, повторении учебного материала, а главное, при отработке навыков и умений его практического применения, этот метод, безусловно, принадлежит к числу наиболее эффективных.

3.7 – Технология тестирования знаний студентов

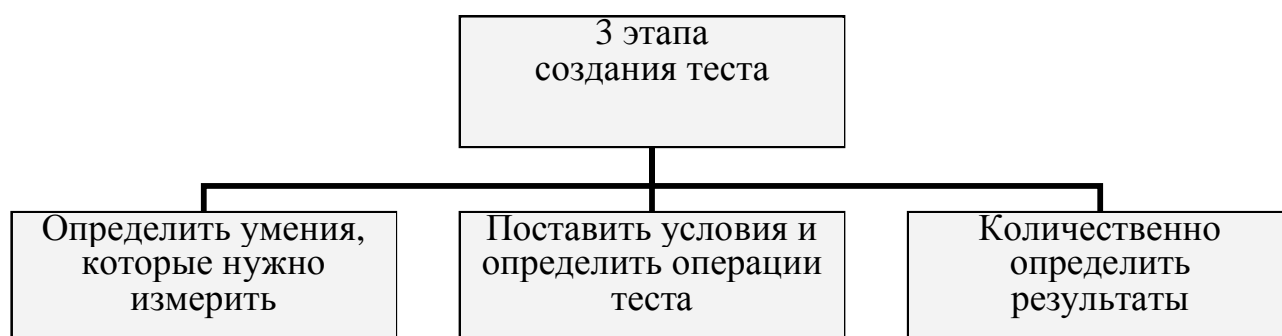
Тест (от англ. test – испытание, исследование) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения иностранным языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности.



Тесты являются составной частью тестирования – метода исследования, предусматривающего выполнение испытуемым специальных заданий. Такие задания называются «тестовые задания». Они предлагаются либо в открытой форме (испытуемый должен дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание), либо в закрытой форме (испытуемый должен выбрать нужный ответ из нескольких вариантов, причем один из них правильный, а остальные – нет, то есть, по сути, являются дистракторами).

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы (матрицы). Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя. Стандартная форма заданий при этом обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.

Таб. 47



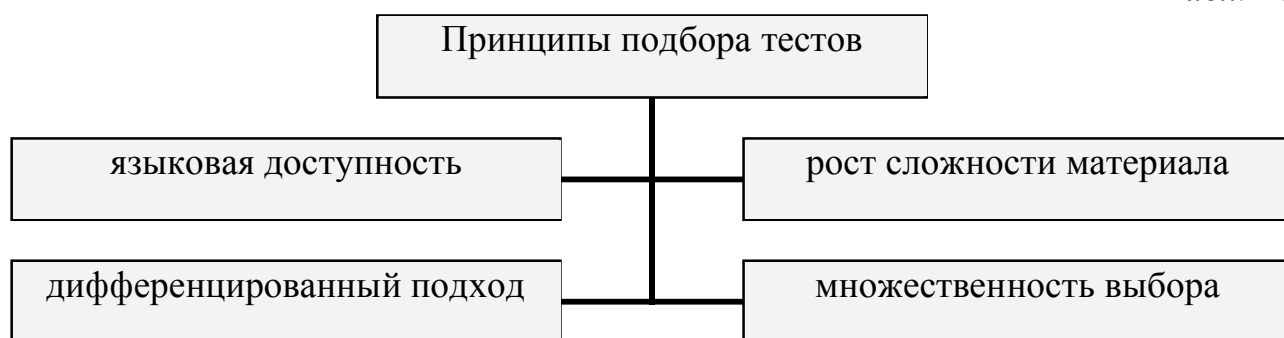
Максимально повысить надежность измерения и валидность использования теста можно, если следовать трем основным этапам его создания: 1) дать ясные и недвусмысленные научно-обоснованные определения умений, которые надо измерить; 2) точно установить критерии и операции, которых следует придерживаться при

проведении теста и при наблюдении за его выполнением; 3) количественно определить результаты наблюдений, с тем, чтобы убедиться, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами.

Тесты используются для обучения и для контроля усвоения лексических и грамматических знаний. Цель тестирования – систематизировать и контролировать уровень усвоения студентами основных тем курса, разделов или модулей. При подборе тестовых заданий реализовываются такие принципы, как 1) языковая доступность; 2) нарастание сложности материала; 3) дифференцированный подход к контролю знаний; 4) множественность выбора.

Тесты обычно включают дополнительные задания повышенной сложности. Они предназначены как для самостоятельной работы студентов, так и для занятий под руководством преподавателя.

Табл. 48



В методической литературе и практике обучения иностранному языку получили распространение два вида тестов: 1) нормативно-ориентированные и 2) критериально-ориентированные.

Нормативно-ориентированный тест – (англ. norm-referenced test) – предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, и, соответственно, в рейтинге учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении учащихся по группам (в составе учебной группы) с учетом уровня языковой подготовки и способностей. Критериально-ориентированный тест – (англ. criterion-referenced test) – используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 1970-х гг. прошлого столетия в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения иностранным языком.

Для оценки умения говорить на английском языке предлагается

комплект критериально-ориентированных тестов, составные части которого были разработаны Р. Ладо в 50-х годах. В комплект входят три «языковых» теста (проверка восприятия на слух языковых единиц разного порядка, лексический и грамматический тесты) и один «речевой» (сочинение). Уязвимым в тестах, оценивающих объект контроля опосредованно, является отсутствие доказательств корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тестах. Некоторые современные тестологи предлагают ставить испытуемого в условия реальной речевой деятельности, при которой он слушает или читает конкретные тексты, звучащие или выраженные письменно. Однако, такая процедура делает тест очень громоздким, что фактически лишает тестовую форму контроля её преимуществ по сравнению с другими, нетестовыми формами. Кроме того, крайне сложным, практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов для нескольких вариантов одного и того же теста.

Указанный вид теста, наряду с «чисто языковыми» тестами, в настоящее время является наиболее популярным, несмотря на некоторые погрешности. Такую форму контролирующего теста, безусловно, достаточно легко реализовать на практике, чем, очевидно, и объясняется его распространенность. Однако, его адекватность, даже только в отношении рецептивных видов речевой деятельности, нельзя считать доказанной, что признают и сами его сторонники. Во-первых, высказываются сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста или владения тем или иным умением: неясно, например, когда происходит понимание текста – в процессе слушания или чтения или же в тот момент, когда учащийся работает с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса, то есть выбирает одно из уже готовых решений. Во-вторых, пока еще отсутствует исчерпывающий список умений, необходимых для осуществления того или иного вида речевой деятельности. В-третьих, нерешенным остается вопрос, следует ли проверять все умения (хотя бы из числа установленных) или же можно ограничиться несколькими; если же можно ограничиться несколькими умениями, то какими? Последняя проблема тесно связана с вопросом о возможности компенсации одного умения другим, на который также пока еще нет ответа. Ведь сомнению подвергается и сама посылка – судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании отдельных умений. Эти сомнения высказывали Н. Брукс и другие исследователи еще в 60-х годах.

Тестирование продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) с форматом типа «комментарий» или «эссе» по объективным причинам является менее надежным, чем тестирование рецептивных видов (слушание и чтение) с форматом типа «множественный выбор».

Тест типа «заполнение пропусков в связном тексте» (cloze procedure) представляет собой более надежную процедуру по сравнению с форматом «исправление ошибок» (editing procedure). Одновременно исследования показывают низкую надежность такого привычного способа измерения учебных достижений, как перевод. Проблема заключается в том, что тестовые задания различаются между собой по степени надежности, хотя вся получаемая с помощью тестов информация а priori, считается надежной в равной степени.

Надежность языкового тестирования зависит не только от формата самого теста, но и от согласованных действий экзаменаторов, оценивающих результаты выполнения продуктивных тестовых заданий (говорение и письмо). Несмотря на предпринимаемые усилия, экзаменаторы нередко расходятся в своем мнении, что особенно нежелательно в ситуациях, определяющих жизненный выбор учащихся.

Среди многочисленных типов заданий, которые используются для составления тестов и контрольных работ, чаще всего встречаются следующие:

Табл. 49

перекрестный выбор	matching
альтернативный выбор	true-false
множественный выбор	multiple choice
упорядочение	rearrangement
завершение/ окончание	completion
замена / подстановка	substitution
трансформация	transformation
ответ на вопрос	answer to a question
внутриязыковое перефразирование	Intralinguistic paraphrasing
межъязыковое перефразирование (перевод)	Interlanguage (translation)
клоуз-процедура	close procedure

В процессе языкового тестирования осуществляется измерение как целостных, так и дискретных (выборочных) знаний учащихся в их эксплицитной (демонстрируемой) форме.

Объект языкового тестирования состоит из нескольких «рубрик оценивания». Оценки по этим рубрикам выставляются в соответствии с разработанными параметрами и критериями. Данные параметры необходимы для того, чтобы согласованно выставлять оценки за выполненное устное задание с учетом, например, «грамматической правильности высказывания», «механической организованности высказывания» (уместного употребления вводных слов и проч.), «логической организованности высказывания», «убедительной аргументации высказывания», «оптимальной презентации высказывания» (темп, четкость и др.).

Если используются дискретные рубрики, тестовое задание (например, эссе аргументирующего типа) может быть оценено отдельно за убедительность аргументов и, отдельно, по другим параметрам. При этом каждая из рубрик оценивания может иметь свой «вес», придавая большую или меньшую значимость каждому из оцениваемых параметров. Рубрики оценивания позволяют не только измерить педагогический результат по нужным параметрам, но также получить ценную информацию о качестве знаний учащихся и наметить пути его повышения.

Современные возможности ИКТ переводят систему тестирования в электронный формат с применением метода проверки знаний на базе средств информационно-коммуникационных технологий, являющийся аналогом традиционного тестирования. Сегодня активно применяется тесто-тренинговая система (ТТС) – как обучающая система, которая обеспечивает учебную работу и тестирование знаний, умений и навыков по той или иной теме изучения или блоку тем через телекоммуникационную сеть, где участники (преподаватели и учащиеся) отделены друг от друга в пространстве и во времени.

Языковое тестирование является процедурой педагогических измерений, которая не лишена характерных противоречий. В наиболее общем виде рассматриваемые противоречия сводятся к тому, что стремление повысить объективность педагогических измерений приводит к унификации процедуры языкового тестирования без учета индивидуальных познавательных стилей. Желание повысить валидность языковых тестов приводит к тому, что важная информация, получаемая в ходе тестирования, игнорируется, так как теряется определенность того, «что именно измеряет данный тест». Повышение надежности языковых тестов осуществляется через процедуру «модерации», исключая гибкий личностно-ориентированный подход к организации тестирования.

Стандартизация языкового тестирования, продиктованная стремлением повысить валидность, надежность и объективность применяемых контрольно-измерительных инструментов (тестов), нередко выражается в сопротивлении попыткам внедрить в практику педагогических измерений альтернативное языковое тестирование, обеспечивающее право выбора формы экзамена, более полный учет индивидуальных особенностей учащихся и способное сообщить участникам ценную информацию, существенную для повышения учебных результатов. Наконец, существующая количественная парадигма языкового тестирования, то есть ориентация на количественную норму, даже если применяются качественные критерии (все переводится в баллы), создает ложное впечатление, что успех есть количественный показатель. При этом существенно снижается роль языкового теста как гуманистического инструмента педагогических измерений.

Анализ проблем показывает необходимость совершенствования существующих в педагогической практике различных языковых тестов. Одновременно все больше осознается необходимость поиска альтернативных форм языкового тестирования, которые давали бы учащимся право выбора формата тестового экзамена и повышали бы гуманистический потенциал процедуры педагогических измерений.

Табл. 50

Типы тестовых заданий	
matching	перекрёстный выбор
true-false	альтернативный выбор
multiple choice	множественный выбор
rearrangement	упорядочение
completion	завершение/ добавление
substitution	замена/ подстановка
answer to a question	ответ на вопрос
transformation	трансформация
Intralinguistic paraphrasing	перифразирование
Interlanguage (translation)	перевод
close procedure	клоуз-процедура/ завершение

IV. Профессионально-ориентированные технологии

4.1 – Общая информация

Реформирование системы отечественного профессионального образования, продолжавшееся несколько лет, подходит к наиболее ответственному этапу массового перехода на обучение по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Принципиальные отличия ФГОС ВПО от всех предыдущих нормативных документов



(ГОС, государственных требований, квалификационных характеристик) – это их ориентация на профессиональные компетенции и очень большая свобода вузов по формированию основных образовательных программ.

В соответствии с изменениями в российском законодательстве в области образования отечественная высшая школа должна перейти в 2011 году на новую – уровневую систему высшего профессионального образования (ВПО) и новые – федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Это очередной шаг России, как участницы Болонского процесса, предусматривающего создание в Европе единого пространства высшего образования. Это и стремление согласовать цели и результаты образования с реальными потребностями студентов, выпускников вузов, работодателей и общества.

Новая система (структура) ВПО включает в себя основные образовательные программы (ООП) подготовки бакалавров (первый уровень) и магистров (второй уровень). Подготовка бакалавров и магистров осуществляется в России и в настоящее время, однако, большинство реализуемых вузами ООП – это программы подготовки дипломированных специалистов: инженеров, экономистов, юристов и т.д. В новой системе ВПО программ подготовки специалистов будет гораздо меньше, и перечень их будет утверждаться Правительством РФ. При этом обучение в сокращенные сроки (например, выпускников учреждений среднего профессионального образования или бакалавров) законодательно не допускается. Для новой системы ВПО разработаны, но пока не полностью утверждены, и новые государственные образовательные стандарты (ГОС) – ФГОС ВПО (ГОС третьего поколения).

Периодическое изменение содержания подготовки в вузах осуществлялось всегда. Ранее раз в пять лет менялись типовые учебные планы и программы подготовки специалистов, затем появились ГОС

первого (1994 г.) и второго (2000 г.) поколений. Однако, ФГОС ВПО принципиально отличаются от своих предшественников. Основное отличие ФГОС от ГОС в том, что в них, прежде всего, определены требования к результатам освоения ООП, к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции (общекультурные и профессиональные) выпускника вуза.

Существуют различные трактовки понятия «компетенция». В ФГОС под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. ФГОС ВПО определяют необходимость разработки компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ, результатами освоения которых должно быть формирование у обучающихся требуемых компетенций.

В ФГОС ВПО после характеристики направления подготовки, профессиональной деятельности выпускников формулируются их общекультурные и профессиональные компетенции. Количество и перечень компетенций, в том числе общекультурных, отличаются по направлениям подготовки. Различия достаточно существенны – общее число компетенций изменяется от 26 до 76, число общекультурных компетенций – от 9 до 22, число профессиональных компетенций – от 11 до 53. Это вызывает некоторое недоумение, так как при одинаковой продолжительности и трудоемкости ООП у выпускников разных направлений подготовки должно сформироваться разное количество компетенций.

В структуре компетенций отражается следующее: что знает, что понимает и что способно выполнять лицо, прошедшее обучение того или иного уровня по тому или иному направлению и получившее соответствующую квалификацию, то есть компетенции отражают ожидаемые результаты обучения, по итогам же обучения и присваивается соответствующая квалификация. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Конечно же, ФГОС ВПО кроме компетенций выпускников содержат требования и к структуре и условиям реализации ООП. Однако, они не содержат полного перечня обязательных учебных дисциплин с соответствующими дидактическими единицами и трудоемкостями их изучения. Так, всего четыре дисциплины – «Иностранный язык»,

«История», «Философия», «Безопасность жизнедеятельности» – определены обязательными для программ подготовки бакалавров.

Каждый вуз при проектировании своих ООП по каждой из них должен разработать компетентностную модель выпускника, определить перечень, содержание и трудоемкость учебных дисциплин, практик, обеспечивающих формирование необходимых компетенций (осуществить переход от требуемых результатов освоения ООП к ее содержанию), разработать учебный план и график образовательного процесса, учебные программы дисциплин и практик, средства аттестации студентов и оценки достижения результатов образования, обеспечить реализацию ООП требуемыми по ФГОС ВПО ресурсами. В частности, и это важно, реализация компетентностно-ориентированных ООП предполагает использование новых образовательных технологий, так как ФГОС ВПО предусматривают ограничение лекций, широкое использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий.

В педагогической науке отмечается кризис ЗУН-парадигмы как результата образования, обусловленный изменением самого феномена знания в постиндустриальном обществе. Многие отечественные исследователи (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежные ученые (D. McClellands, V. Mansfield, V. Oskarsson, B. Rey, S. Shaw и др.) видят выход из этой ситуации в модернизации содержания образования, оптимизации технологий образовательного процесса, пересмотре цели и результата образования через введение в образование компетентностного подхода и компетенций – как результата образования. По мнению многих ученых, компетентностный подход для образования – это возможность соответствовать запросам постиндустриального общества, поскольку компетентность в большой степени отвечает требованиям работодателей, являясь интегрированным показателем качества профессионального образования.

В психолого-педагогической литературе освещены различные аспекты компетентностного подхода и даны определения понятий «компетентность» и «компетенция» (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), этапы становления и место компетентностного подхода в методологии образования, теоретические основания для разграничения ключевых компетенций (И.А. Зимняя), классификации компетенций, входящих в модель специалиста (В.И. Байденко, В.П. Колесов, Н.А. Селезнева, Ю.В. Фролов и др.), вопрос

модернизации образования на компетентностной основе (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий и др.), практический опыт определения перечня и состава компетенций, входящих в модель специалиста (проект Тасис ДЕЛФИ, проект TUNING и др.)

Компетентностный подход в обучении – это социальный заказ общества на грамотных профессионалов, способных проявлять активность в меняющихся условиях нового типа экономики, ориентированной на самообразование и творческую деятельность. Согласно концепции компетентностного подхода в образовании выпускник высшей школы должен обладать как профессиональными, так и общими, универсальными компетенциями.

Профессиональные компетенции – это способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности, а требования должности – это задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Универсальные компетенции – это надпрофессиональные умения или способности личности, позволяющие ей творчески самореализоваться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям. Универсальные компетенции обеспечивают успешную деятельность человека в социуме и их можно применять в самых различных как профессиональных, так и социальных сферах. Общекультурная компетенция – это способность человека ориентироваться в пространстве культуры, она включает знаниевую составляющую: представление о научной картине мира, знание основных научных достижений, представление о художественных ценностях. В общекультурной компетенции можно выделить познавательно-информационную компетенцию, включающую различные способы познавательной деятельности: интеллектуальные умения (анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, видение закономерностей), умения поиска, переработки, использования и создания информации, а также наблюдение, эксперимент, определение понятий, выдвижение гипотез и т.д. (в случае научно-познавательной деятельности).

Компетентностная модель выпускника вуза по ООП ВПО нового поколения обладает новизной и одновременно сохраняет преемственность требований к выпускнику. Здесь следует отметить, что меняется соотношение степени стандартизации. Если в ГОС ВПО было прописано, в основном, содержание дисциплин и незначительное место занимали результаты обучения (дисциплинарно-временная модель обучения), то ФГОС ВПО ориентированы именно на результат (отсюда берёт начало

компетентностная модель обучения).

Особенность нового поколения ООП ВПО – это реализация идей компетентностного подхода. Здесь акцент переносится с преподавателя и содержания дисциплины на студента и ожидаемые результаты образования. Проявление существенного усиления направленности образовательного процесса на студента является отражением важнейшей из мировых тенденций в развитии высшего образования. В качестве цели компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста. А сама компетентность рассматривается как способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности. Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

Профессиональные компетентности – это система, состоящая из трех компонентов:

1. Социальная компетентность – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения.

2. Специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности.

3. Индивидуальная компетентность – готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодоление профессиональных кризисов и профессиональных деформаций.

Именно такой подход к классификации заложен в основу определения компетенций новых ФГОС ВПО, которые делятся на общекультурные и профессиональные. Последние, в свою очередь, делятся на компетенции разных видов деятельности (расчетно-экономическую, организационно-управленческую, педагогическую, научно-исследовательскую, аналитическую и др.).

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) сформировалось ещё в 60-70-х годах прошлого столетия в США, когда «компетентность» трактовалась как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В России понятия – «компетентный подход» и «ключевые компетентности» получили широкое распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – это закономерная реакция профессионального образования на изменившиеся социальные, экономические и политические условия, вступление России в Болонский процесс, общие процессы глобализации и интернационализации.

Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, в рамках компетентностного подхода предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе: тестирование; написание эссе и представление учебных портфелей; экспертиза практической деятельности; написание и защита аттестационных работ и др. Компетенции формируют новый подход к процессу обучения, определяя тот спектр навыков, которые должны быть сформированы в результате обучения. Например, для иностранного языка у бакалавров – это очень конкретная компетенция: владение одним из иностранных языков не ниже разговорного. А у магистров – это способность пользоваться русским и иностранным языками, как средством делового общения. И только у некоторых специальностей компетенции предполагают более широкое и глубокое овладение иностранным языком.

Такой подход, вероятно, снижает напряженность с постоянно обсуждаемой проблемой низкого качества владения иностранными языками студентами российских вузов. А проблема эта часто проистекает из отсутствия ясной цели и четкой мотивации изучения ими иностранных языков. Студент, которому не понятно, как и когда в своей профессиональной деятельности он будет использовать иностранный язык, иными словами, когда он не знает, зачем ему такая компетенция, не стремится и к овладению ею. В то же время, как только такая потребность возникает и цель определена (работа или учеба за границей, требование при получении конкретной работы), студент готов не просто прилагать усилия, но и дополнительно оплачивать образовательные услуги по изучению иностранного языка.

В вузе процесс обучения иностранному языку не должен строиться с нулевого уровня. Базовые языковые компетенции должны закладываться ещё в школе. С учётом этого можно будет более рационально и эффективно использовать часы, общее количество которых в блоке ГСЭ в новых ФГОС ВПО сильно сокращено, на иностранный язык.

Современный профессионал в той или иной области нуждается в иностранном языке как средстве общения, по крайней мере, в рамках своей специальности. Для этих целей студентам неязыковых профилей преподается курс иностранного языка для профессиональных (специальных) целей, учитывающий реальные потребности будущего работника в иностранном языке. Итоговая аттестация по таким курсам нацелена на проверку степени сформированности именно профессионально-ориентированного компонента их иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно, и программы курсов по иностранному языку для профессионального общения строятся исходя из требований к контролю данного компонента. Студенты осваивают профессиональную терминологию на иностранном языке, моделируют ситуации профессионального иноязычного общения, читают и слушают иноязычные тексты по специальности, участвуют в викторинах и конференциях на иностранном языке по профессиональной тематике.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, тем ни менее, не сводится только к изучению «языка для специальных целей» (LSP). Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования

профессионально значимых качеств личности.

Если рассматривать процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе шире, то профессионально-ориентированное обучение иностранному языку – это углублённое обучение или изучение иностранного языка плюс специализация, то есть ориентация на получение образования по выбранному направлению подготовки в вузе (с целью овладения соответствующей профессиональной деятельностью) с параллельным изучением иностранного языка. Профессионально-ориентированное обучение предполагает учёт потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. При этом такое обучение предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, формированием знаний о культуре страны изучаемого языка и развитием специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования, при реализации которого применяют целую группу социально и образовательно-значимых инновационных технологий. Эти технологии иногда называют профессионально-личностными или компетентностно-ориентированными технологиями. В процессе реформирования российского образования появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Мировой финансовый кризис затронул все экономическое пространство России, трансформированное в глобальную международную экономическую систему. Особенно остро сегодня высветились проблемы конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда и, следовательно, системы подготовки профессионалов, в целом. Одним из элементов успешности, востребованности молодого специалиста на рынке труда, как показывает опыт, является владение иностранным языком.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. ФГОС ВПО требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, так как иноязычное общение становится

существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов.

Анализ педагогических научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по специальности. Актуальность решения проблемы совершенствования профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов очевидна.

Необходимо переосмысление путей и условий формирования профессиональной компетентности специалистов, бакалавров и магистров с ориентацией на их конечные профессиональные функции, преодоление возникших противоречий между возрастающими потребностями практики и низкой готовностью специалистов различных сфер занятости использовать иностранный язык, как средство профессионального общения. Насущной является и проблема рационализации программного обеспечения учебного процесса по данному направлению.

В вузовской практике, однако, как показывает повседневный опыт, студенты, владея грамматикой английского языка и достаточно богатым словарным запасом, зачастую не могут переступить языковой барьер и свободно излагать свои мысли. Положение о том, что преподавание иностранного языка и овладение им есть одновременно передача культуры носителей этого языка и активное присвоение этой культуры, стало теоретически общепризнанным и общеизвестным.

Согласно требованиям ГОС, студент неязыкового факультета обязан быть профессионалом, умеющим общаться на иностранном языке, однако количество аудиторных часов не позволяет преподавателю достичь желаемого результата. Так как часы постоянно сокращаются, а прогрессивные методики не применяются в должной мере, это приводит к низким результатам подготовки студентов, отсутствию мотивации к становлению вторичной языковой личности, в должной мере владеющей иностранным языком. При малом количестве отведённых на дисциплину часов студенты, в большей степени, должны работать самостоятельно, а это не является эффективным с учетом специфики предмета. При обучении иноязычному общению крайне важна коллективная работа – в группе, в команде, в паре, что кажется совершенно естественным, ибо научиться грамотно и динамично излагать свои мысли можно, прежде

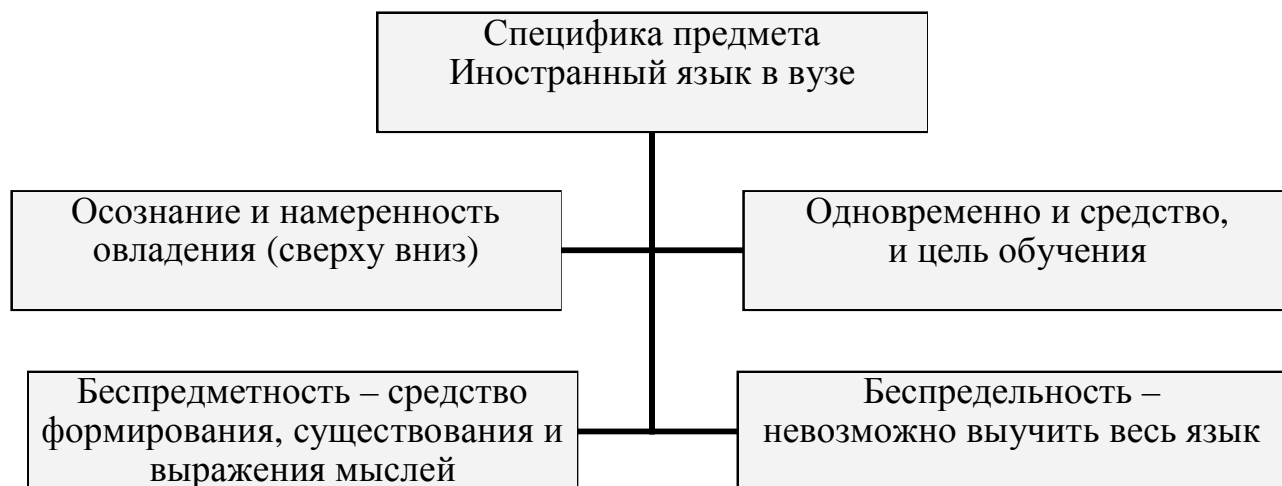
всего, в процессе живого общения.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» диктует определённую алгоритмизированную траекторию овладения иностранным языком. Л.С. Выготский отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный язык – начиная с осознания и намерения. Можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз.

Второй особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Обучаемый сначала усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем он использует их для освоения более сложных языковых действий, то есть виды речевой деятельности служат уже средством обучения.

Следующей специфической чертой данной учебной дисциплины является ее «беспредметность»: в отличие от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, существования и выражения мыслей об окружающем мире. Специфика предмета заключается также в его «беспредельности», то есть невозможно выучить весь язык, так как учебный материал ограничивается программой.

Табл. 51



Идея профессионально-ориентированного обучения нашла свое отражение в теоретических и методологических исследованиях в отечественной и зарубежной науке. В российской науке общие проблемы профессионализации образования рассмотрены в работах С.И.

Архангельского, С.Я. Батышева, А.А. Вербицкого, С.М. Родника, З.Д. Жуковской, Э.Ф. Зеера, Л.В. Париновой, В.В. Карпова, В.С. Леднева, и др. Вопросам профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам посвящены исследования М.А. Акоповой, С.И. Архангельского, А.С. Беляевой, М.М. Букаревой, Н.Д. Гальсковой, Ю.Д. Долматовской, Э.П. Комаровой, Е.В. Мусницкой Т.С. Серовой, А.В. Ульянова и др. В этих исследованиях сформулированы общие подходы к расширению профессиональных возможностей специалистов благодаря профессионально ориентированному обучению.

Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста достигается наличием у него профессиональных знаний, умений и личностных способностей, приобретенных им в процессе изучения специальных, социально-экономических и гуманитарных дисциплин во время обучения в вузе. Иноязычные умения и навыки реализуются в составе профессиональной компетентности (как коммуникативный компонент) лишь в том случае, если они соответствуют профессиональным компетенциям, определенным квалификационными характеристиками определенного направления подготовки (специальности), определённым и принятым ФГОС ВПО.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности – это потенциальная способность коммуникантов реализовать обмен информацией на иностранном языке в устной и письменной форме; самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями иностранного языка в ходе межнациональной коммуникации; оказывать влияние, воздействие на партнера по речевому общению в желаемом направлении с помощью иностранного языка как средства взаимодействия.

С позиции профессионально-ориентированного подхода к изучению иностранного языка в условиях неязыкового вуза иноязычная коммуникативная компетентность является составным элементом профессиональной компетентности специалиста. Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно–побудительной и ориентировочно–исследовательской деятельности.

Современная система обучения иностранным языкам для профессионального общения обуславливается рядом факторов, среди которых можно условно выделить пять групп: 1) социально-экономические; 2) социально-педагогические; 3) социально-культурные; 4) методические и 5) индивидуальные.

Социально-экономические факторы связаны с тесным взаимодействием экономики страны и образования. В свою очередь это взаимодействие влечет за собой изменение требований к системе обучения иностранному языку. В настоящее время социальный заказ выражается в престижности знания иностранного языка, общественной потребности в людях, практически владеющих иностранным языком. В условиях неязыкового вуза эти факторы являются, во многом, определяющими, так как и в нашей стране, и за рубежом чрезвычайно велик спрос на специалистов в различных областях, владеющих иностранным языком, что связано с постоянными международными контактами, программами обмена специалистами и наличием огромного количества иноязычного материала.

Социально-педагогические факторы отражают уровень осознания теми, кто занимается образовательной политикой в области обучения иностранному языку, значимости иностранного языка как учебного предмета в общем контексте образовательной политики. Это выражается в определении места и статуса учебного предмета иностранного языка в общей системе образования и в конкретном типе учебного заведения, а также в количестве отводимых на изучение предмета учебных часов. В нашем случае, количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, представляется не вполне достаточным, однако, позволяющим решить основные программные требования. Действие социально-педагогических факторов выражается в концептуальных подходах к содержанию учебного предмета «Иностранный язык» в контексте общеобразовательных задач и сказывается на содержании предмета на уровне учебного плана и частично общей образовательной программы.

Методические факторы воплощают социальный заказ общества по отношению к иностранному языку в категориях методической науки. Принимаются во внимание как традиции в обучении предмету, так и реальные материально-технические возможности, которыми обладает учебное заведение для осуществления учебного процесса. К сожалению, в неязыковых вузах еще недостаточно широко используются новые технологии обучения в связи с плохой материально-технической базой и

недостаточной мотивацией преподавателей к освоению новых ИКТ средств и ресурсов.

Социально-культурные факторы предполагают учет социально-культурного контекста обучения иностранному языку, всю систему культурных и социальных отношений, принятую в обществе. Эти факторы имеют большое значение в свете гуманитаризации и гуманизации образования с учётом возрастающих возможностей студентов вуза изучать культуру и социальные отношения непосредственно в зарубежных странах, сравнивать и анализировать их в процессе контакта с зарубежными сверстниками, посредством информационных источников и через глобальную сеть Интернет.

В достижении действительно значимых результатов при обучении иностранному языку большую роль играют индивидуальные особенности всех субъектов образовательного процесса, как обучаемых, так и обучающих, непосредственно воплощающих в жизнь программные установки. Поэтому методические вопросы обучения должны всегда рассматриваться с учетом особенностей контингента обучаемых и профессионального мастерства преподавателя, а также их взаимодействия как субъектов обучения.

Табл. 52



И.В. Рахманов, анализируя концепцию отношений между методической системой и всей совокупностью детерминирующих ее факторов, писал: «В ожесточенных спорах, какой метод лучше при

обучении иностранным языкам, часто остается без внимания ряд весьма существенных вопросов, а именно: кого мы хотим обучать, с какой целью, какому языку и т.д., а между тем это очень важно при выборе метода обучения, ибо каждый метод при определенных условиях обладает определенной объективной ценностью».

Современные условия, как уже говорилось выше, диктуют значимость практического владения иностранным языком. Между тем, еще Л.В. Щерба отмечал, что практические задачи диктуются жизнью, то есть определенными социальными отношениями в обществе. «Преподаватели иностранных языков должны хорошенько продумать вопрос о практической полезности своего предмета вообще и преподаваемого ими языка в частности и пользоваться всяким удобным случаем для разъяснения всего этого вопроса учащимся». Эффективность процесса обучения, таким образом, зависит от осознания полезности изучаемого предмета самими обучаемыми. Как нам представляется, в вузе не потребуются особых дополнительных усилий, чтобы объяснить студентам полезность и важность предмета «Иностранный язык», поскольку большинство из них осознают необходимость владения иностранным языком в своей профессиональной деятельности.

Рассматривая основные принципы, которых придерживаются при обучении иностранному языку в вузе, следует выделить, как и при традиционном обучении, две группы: дидактические и методические.

Дидактические принципы – это основные принципы обучения, провозглашенные общей дидактикой и обязательные при обучении любому предмету. При обучении иностранному языку следует руководствоваться следующими дидактическими принципами:

1. Принцип сознательности – это такой принцип, при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое смысловое понимание, осмысление выводов, обобщений с умением правильно выражать свои мысли в речи, превращение таких знаний в убеждения, умения самостоятельно пользоваться знаниями на практике. Принцип должен характеризоваться в обучении такими основными признаками, как использование языкового мышления учащихся, осознание стоящих перед ними задач, опора на самостоятельный поиск решений и логическое мышление, включение знаний в содержание обучения. Практическая реализация принципа сознательности при обучении иностранному языку предполагает: 1) опору на родной язык учащихся (истолкование новых языковых явлений), в этом

случае будет использовано их языковое мышление; 2) осознания учащимися стоящих перед ними задач («вставь пропущенные буквы», и т.п.); 3) опору на самостоятельный поиск решения и логическое мышление учащихся (языковая догадка, учащиеся сами выводят правило); 4) включение знаний в содержание обучения (знания сообщаются чаще всего в виде правил, инструкций, образцов, переводных эквивалентов).

2. Принцип активности. Этот принцип предполагает сообщение учащимся целей обучения, творческое выполнение ими самостоятельных работ, активное усвоение учебного материала, активизацию мыслительной деятельности. Активность предполагает способность к самостоятельной работе и к творческой инициативе, а главное – умение систематически работать над языком. Принцип активности может быть осуществлен при наличии следующих условий: 1) развитие активной мыслительной деятельности, что достигается речевой основой обучения; 2) развитие мотивации и интереса; 3) развитие навыков и умений самостоятельной работы в аудитории и индивидуализации обучения, где индивидуализация обучения – это такая организация процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает различия учащихся, уровень развития их способностей к учению.

3. Принцип наглядности. Наглядность помогает создавать представления об отдельных предметах и явлениях. Но чтобы сформировать понятия, нужны активная мыслительная деятельность. Средства наглядности помогают возникновению представлений, а мышление превращает эти представления в понятия. Такова роль наглядности. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, которые помогают развивать речевую активность, подготавливая учащихся к практической деятельности в реальных жизненных ситуациях. Принцип наглядности осуществляется при помощи лингвистических (контекст, толкование новых слов знакомыми словами изучаемого языка, подбор синонимов и антонимов и др.) и экстралингвистических средств (изобразительные средства, мимика, жесты, движения, демонстрация предметов и наблюдение явлений окружающей действительности). На занятиях нужно пользоваться не только зрительной наглядностью, но обращаться также к слуху и к другим ощущениям (в т.ч. к двигательным, связанным с процессом говорения и письма). Средства наглядности используются для развития навыков и умений речевой действительности: 1) для создания или иллюстрации речевого образца; 2) для ограничения круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно

говорящему; 3) для создания опоры в процессе высказывания; 4) для создания ситуации общения.

4. Принцип систематичности – подразумевает концентрированное усвоение материала. Систематичность проявляется в организации и последовательной подаче материала (от простого к сложному) и обеспечивает доступность и посильность обучения.

5. Принцип доступности и посильности – реализуется в делении учебного материала на этапы и в подаче его небольшими дозами, соответственно возрастным особенностям и развитию речи учащихся.

Существуют также методические принципы, характерные именно для обучения иностранному языку. Их разделяют на общеметодические и частнометодические принципы.

Общеметодические принципы обучения иностранным языкам в вузе:

1. Принцип дифференцированного подхода – который требует четко разграничивать обучение говорению, аудированию, чтению и письму. ПДП предполагает использование различных методов и приемов обучения, разных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, возраста учащихся, их способностей и качеств.

2. Принцип управления процессом обучения – который характеризуется ясностью представления себе промежуточных целей обучения, мотивационным обеспечением учебного процесса, делением всего языкового материала на учебные дозы и определением последовательности их введения и повторяемости, периодичностью контроля и т.п.

3. Принцип вычленения конкретных ориентиров – идея П. Я Гальперина, который выделял 3 типа ориентиров: образцы действий (показ), описания способа выполнения действий (объяснение), опорные точки правильного выполнения действий (подкрепление).

4. Принцип комплексного подхода к мотивации при обучении иностранному языку.

Частнометодические принципы обучения иностранным языкам:

1. Принцип устного опережения – материал сначала отражается устно, а потом письменно.

2. Принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности.

3. Принцип коммуникативной направленности в условиях вузовского обучения – который может быть реализован только в том случае, если авторы учебников или преподаватели сумеют создать мотивы речевой

деятельности и необходимые искусственные или естественные ситуации в аудиторной и во внеаудиторной работе (встреча с носителями языка, переписка с зарубежными коллегами и др.).

4. Принцип устной основы обучения – который требует усвоения всего языкового материала через устную речь, причем обучение письменной речи (чтению и письму) реализуется на материале, прочно усвоенном в устной речи. Этот принцип предполагает наличие устного вводного курса.

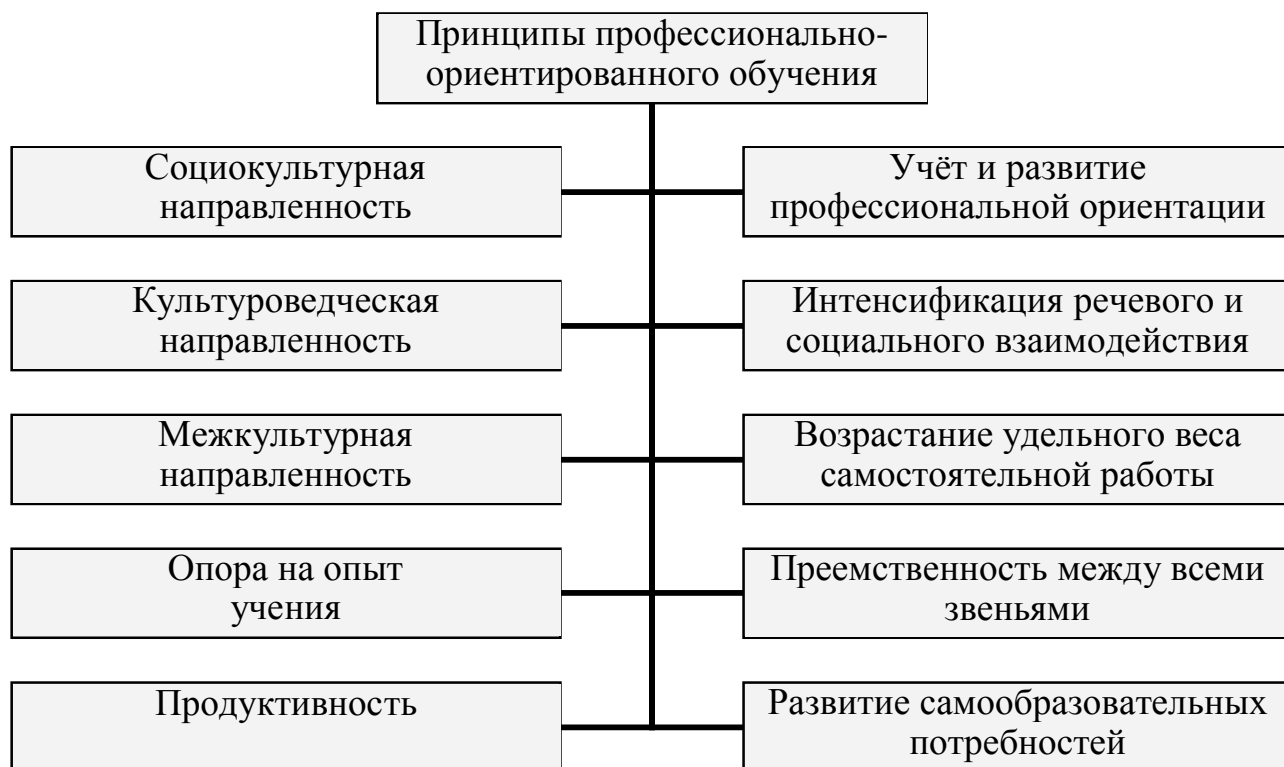
5. Принцип опоры, исключения и учета.

При профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе следует, на наш взгляд, придерживаться следующих основополагающих принципов: 1) принципа социокультурной направленности обучения; 2) принципа культуроведческой направленности обучения; 3) принципа межкультурной направленности обучения; 4) принципа коммуникативно-когнитивной направленности обучения; 5) принципа дифференциации и индивидуализации обучения; 6) принципа учёта и развития профессиональной ориентации; 7) принципа возрастания удельного веса самостоятельной работы учащихся, развития их автономии, сознательного отношения к организации своей деятельности; 8) принципа интенсификации речевого и социального взаимодействия студентов средствами иностранного языка (широкое использование таких технологий, как проектная методика, профессионально-ориентированная ролевая игра и др.); 9) принципа опоры на уже имеющийся опыт учения, развитие самообразовательных потребностей в изучении иностранного языка; 10) принципа преемственности между всеми звеньями системы языкового образования; 11) принципа продуктивности, нацеливающий на совершенствование как материальных продуктов учебной деятельности (речевых высказываний), так и нематериальных в виде принятия смыслового решения в результате чтения или прослушивания текста, а также интегрированных продуктов проектной деятельности (таблиц и др.).

Предмет «Иностранный язык» значительно отличается от других учебных предметов, ибо основной его задачей является овладение способностью участвовать в межкультурном общении, то есть формирование речевых умений, связанных с речемыслительной деятельностью обучаемого, а не усвоение знаний о природе, или обществе, как это характерно для других учебных предметов. Обучение иностранному языку принципиально отличается и от обучения родному языку, т.к. умения в родном языке оказывают как положительное влияние

(способность к переносу), но и в значительно большей мере отрицательное (интерференция). С учетом этих особенностей и строится концепция обучения данной учебной дисциплины.

Табл. 53



Как и при обучении другим учебным предметам, обучение иностранным языкам преследует практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели. Основное место занимает реализация практических целей, в ходе выполнения которых осуществляются все остальные с учётом специфики предмета «Иностранный язык». Практическая цель состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности вступать в общение с представителями страны, язык которой изучается.

Само понятие «коммуникативная компетенция» является многоплановым и включает в себя отдельные компетенции, к которым относятся следующие:

1. Лингвистическая или языковая компетенция – подразумевающая умение пользоваться языковым материалом в процессе получения информации или сообщения таковой в ходе межкультурного общения.
2. Социолингвистическая компетенция – состоящая из умения пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для страны изучаемого языка, то есть то своеобразие в языке, которое свидетельствует о влиянии

обычаев, культуры.

3. Социокультурная компетенция – это компетенция, определяющая знание социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

4. Стратегическая или компенсаторная компетенция – связанная с умением обходиться в общении имеющимися языковыми средствами.

5. Общеучебная компетенция – включающая умения, обеспечивающие приобретение речевых умений (умение работать со словарем, со справочной литературой и т.п.).

В соответствии с разными моделями обучения, сложившимися в российской высшей школе, конкретные требования к коммуникативным навыкам различны, то есть имеют разные уровни. В последние годы к традиционным требованиям к владению устной речью и чтением добавились и требования к письменному выражению мыслей, поскольку международные связи нашей страны расширяются и этот вид речевой деятельности становится востребованным со стороны общества и со стороны того или иного профессионального сообщества.

В соответствии со спецификой предмета «Иностранный язык» определяется и содержание обучения. Так, первым компонентом содержания обучения – выступают коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности (говорение, понимание на слух, чтение и письменное выражение мыслей). Второй компонент содержания – составляет языковой материал, вернее навыки пользования им в процессе общения. Третьим компонентом содержания обучения – являются социокультурные знания и умения (лингвострановедческие и страноведческие), подаваемые в текстах. Преподаватели придают в последнее время особое значение этому компоненту, так как ранее он недооценивался. Дело в том, что успешное межкультурное общение возможно лишь при условии не только владения языковым материалом, но и знаниями, связанными с культурой, обычаями страны изучаемого языка. Без последнего условия невозможно полноценное общение.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку требует расширения содержания обучения. По специфическому соотношению формируемых компетенций, предмет «Иностранный язык» занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как иностранный язык требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки.

Основным содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно стать профессионально-ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной речи, включая обучение переводу отраслевых аутентичных текстов. Обучение целесообразно строить на качественно новом содержании при тщательном отборе учебного речевого материала, соответствующего специфике будущей профессиональной деятельности студентов неязыкового вуза. Для развития коммуникативной компетенции обучающийся должен уметь поддерживать деловую беседу, высказывать свое мнение, выражать согласие или несогласие в устной форме, владеть умением вести деловую переписку в соответствии с конвенциональными нормами. Основную часть заданий должны составлять такие, которые были бы направленные на развитие и формирование навыка устной формы коммуникации в сочетании с навыками письменной коммуникации и перевода.

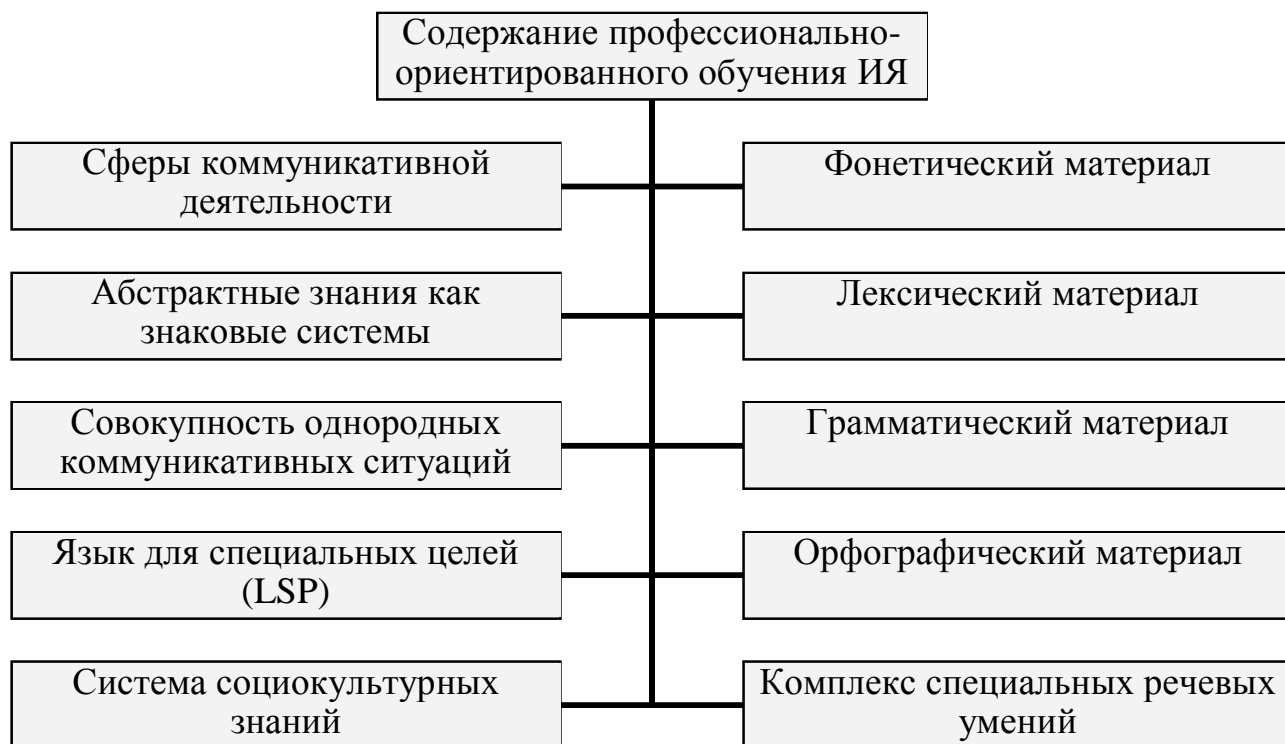
Следует напомнить, что понятия «общение» и «коммуникация» не являются полностью тождественными, поскольку коммуникативный компонент составляет процесс общения наряду с перцептивным и интерактивным. Под общением понимается обмен не только и не столько информацией, сколько мыслями, чувствами, мнениями, переживаниями, ценностными ориентациями, поведенческими структурами при выполнении производственной деятельности, а также при установлении социокультурных контактов между людьми. Деловое общение является более узким понятием по сравнению с профессиональным общением, оно реализуется в конкретных ситуациях общения для достижения определенной цели, в то время как профессиональное общение характерно для практической деятельности в определенной сфере.

Профессиональное общение специалиста характеризуется следующим: 1) в профессиональном общении реализуются два уровня отношений специалиста – общественный и межличностный. Общественный уровень обусловлен характеристиками той или иной формальной профессиональной группы и соответствующей профессионально обусловленной (деловой, служебной) информацией, межличностный – индивидуальными характеристиками личности, связанными с культурой общения как таковой; 2) профессиональное общение едино с профессиональной деятельностью; 3) деловое общение рассматривается как профессиональное, когда констатируется не просто сам факт общения, но его содержание, обусловленное предметом профессиональной деятельности; 4) средством профессионального

общения является профессиональный язык. Поэтому в процессе обучения иностранному языку, вероятно, основное внимание следует направить на формирование основ профессионально-ориентированного общения через формирование стратегий делового общения. Для создания основы для дальнейших высказываний студентов в рамках профессиональной направленности целесообразно использовать аутентичные и учебные тексты. Как и любой другой текст, они имеют ряд характеристик, а именно авторский замысел, информативность, связность, целостность, адресованность, тему, содержание и др.

По мнению Н.Д. Гальсковой, в содержание обучения профессионально-ориентированному иностранному языку необходимо включать: 1) сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов; 2) языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им; 3) комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях; 4) систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Табл. 54



заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и однородных коммуникативных ситуациях, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей и социализации (разговорного общения).

На базе конкретно сформированного содержания обучения следует разработать такую учебную модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, которая могла бы обеспечить поэтапное развитие основных умений по усвоению профессионально и социально-значимого языкового и речевого материала, адекватного применения его во взаимосвязи в рамках поставленных задач и по формированию у студентов способностей порождать и выстраивать собственные высказывания, как по профессиональной, так и по социокультурной тематике. Такая учебная модель должна, соответственно, состоять из трех этапов: 1) этап аналитико-информативного обеспечения; 2) этап развития способности к построению собственного профессионально-ориентированного высказывания; 3) этап реализации способности к использованию профессионально-ориентированного высказывания при создании собственных текстов. Развитие способностей осуществляется за счет формирования конкретных умений.

Приоритетная в настоящее время личностно-ориентированная концепция образования позволяет трансформировать способ обучения в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека, создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные силы. При определении целей и конкретных задач обучения иностранным языкам зарубежные исследователи предлагают ориентироваться на культурные, профессиональные и социально-экономические потребности личности. При этом они выделяют три уровня таких потребностей: минимальный, средний и максимальный.

Потребности на минимальном уровне – включают полноценное владение родным языком, обеспечивающее обучаемым функциональную грамотность и соответствующий уровень культуры. Это требование

предваряет решение всех последующих задач образования вообще, и обучение языкам, в частности. С решения этой проблемы должно начинаться совершенствование системы обучения языкам.

Потребности на среднем уровне – выдвигают необходимость обеспечения выпускникам свободного рецептивного владения в устной и письменной формах и функционального продуктивного владения на достаточном для общения уровне хотя бы одним из языков. Описанный уровень владения определен Советом Европы как пороговый и может быть принят как основа для активного владения языков.

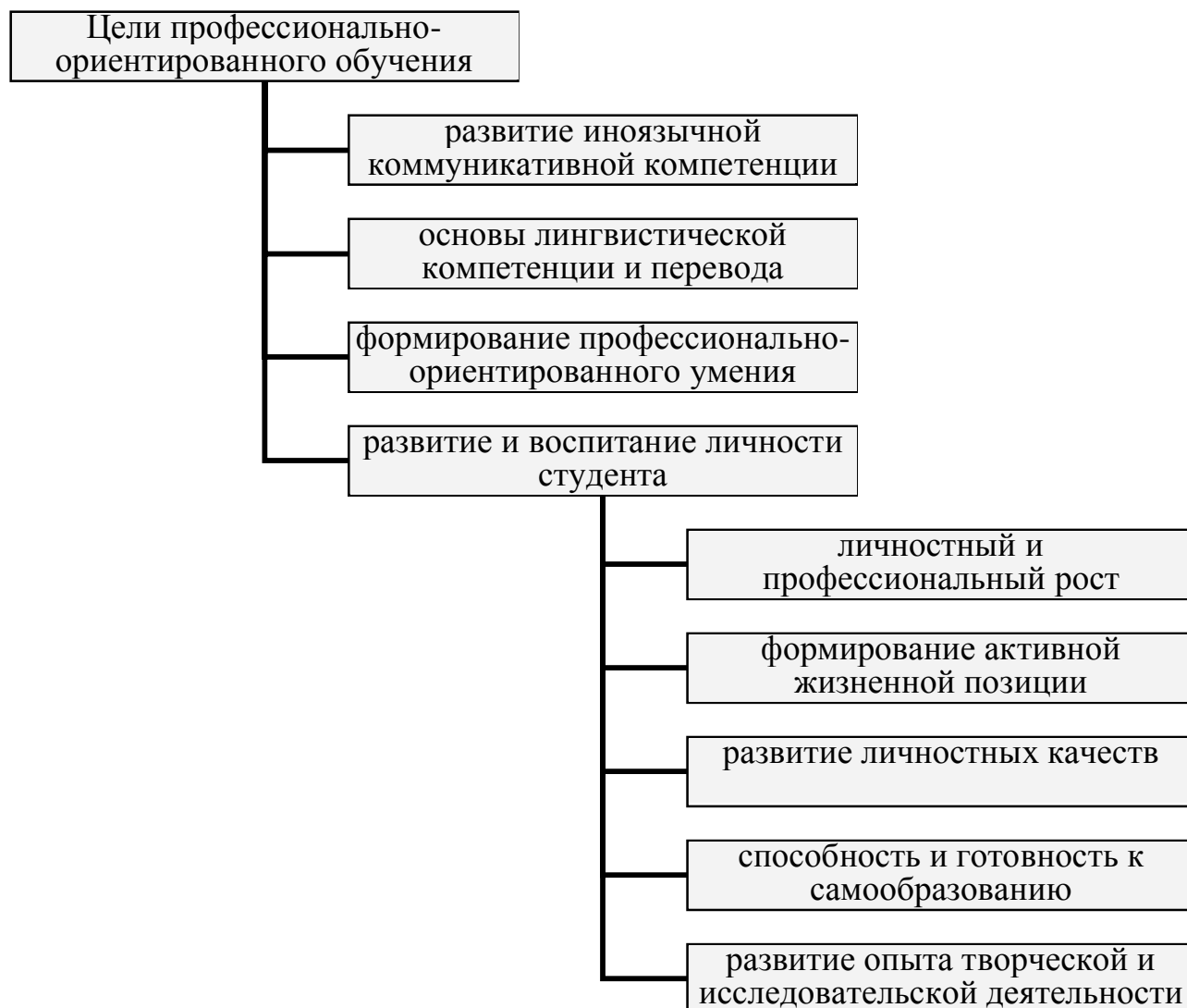
Потребности на максимальном уровне – что, собственно, и является объектом нашего изучения – выдвигают необходимость функционального рецептивного владения и минимального продуктивного владения хотя бы одним из основных языков мирового общения (ЯМО). Для реализации этой задачи в учебном процессе, особенно на продвинутом этапе обучения, следует меньше внимания уделять жесткой координации действий обучаемых. При организации занятий следует шире использовать методы, стимулирующие саморазвитие, творческую инициативу, возможность самореализации. Акцент должен быть смещён на свободное творческое мышление обучаемых. Обучающий не должен делать каких-либо видимых попыток предположить или заранее спроектировать, к какому выводу могут привести обучаемых их рассуждения. Такой подход позволит включить в обучение элементы проблемности, исследовательского поиска, широкого спектра различных видов самостоятельной работы и др.

Табл. 55



Основными целями профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе можно считать следующие: 1) дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции; 2) некоторое расширение её компонентного состава (за счет включения элементарных основ лингвистической компетенции и перевода как профессионально-ориентированного умения); 3) развитие и воспитание личности студента, а именно: а) способности к личностному и профессиональному росту; б) формирование активной жизненной позиции как патриота, гражданина, субъекта межкультурного взаимодействия; в) развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, толерантность и т.п.; г) развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к самообразованию с его использованием в разных областях знаний; д) развитие опыта творческой деятельности, в том числе в области исследовательской работы в русле профессии.

Табл. 56



Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность помимо знания языка зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Сегодня назрела необходимость решения на современном научном уровне следующего блока проблем – а именно, проблем оптимизации коммуникативного и межкультурно-ориентированного преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Выдвижение коммуникативной направленности на первый план совпадает с трансформацией целей и содержания обучения иностранному языку, где вектор развития движется от обучения иностранному языку к обучению общению. Схематично этот процесс можно представить следующим образом: обучение иностранному языку – обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение общению.

Табл. 57



Рассматривая содержательное наполнение коммуникативной компетенции, следует учитывать, что коммуникация – это составная часть процесса общения, который представляет собой взаимодействие двух или более человек, включающее обмен информацией (то есть коммуникацию) и взаимное восприятие, понимание общающихся. Коммуникативная компетенция, таким образом, сопрягается с информационной, охватывая

получение, использование, передачу информации в процессе взаимодействия. Если рассматривать содержательное наполнение коммуникативной компетенции, то такой ее элемент как знания о коммуникации в содержании образования может быть представлен минимально. Основной акцент должен быть сделан на способах деятельности, к которым можно отнести: 1) способы обмена информацией (монологические и диалогические умения, где монологические умения – это умения воспринимать монологическую речь, вычленять главное, составлять монологическое высказывание, анализировать воспринятую информацию, критически к ней относиться, а диалогические – это умения начинать коммуникацию, воспринимать информацию в ходе взаимодействия, задавать вопросы, анализировать информацию, уточнять детали, высказывать свое мнение); 2) способы организации совместной деятельности – в основном, это – общие способы организации деятельности (постановка цели, выбор способов действия и т.д.), но дополняющиеся умениями распределять обязанности, уметь руководить и подчиняться, участвовать в обсуждении проблемы, подводить итоги.

Вышеприведённую схему трансформации целей и содержания обучения было бы уместно дополнить универсальным циклом «от мысли к слову», представленным следующей схемой: инвенция (изобретение содержания высказывания) – диспозиция (расположение изобретенного) – элокуция (языковое оформление высказывания) – меморио (запоминание) – акцио (произнесение перед аудиторией или письмо).

Табл. 58



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

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

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов с применением модели профессионально-ориентированного обучения будет более результативным, если обеспечивать соблюдение следующих педагогических условий: 1) достижение целей должно быть обеспечено специальным выбором форм, методов и средств обучения; 2) организация контроля и оценки результатов обучения с применением специально разработанных педагогических тестов; 3) формирование готовности преподавателей и обучающихся к практическому применению модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку; 4) реализация личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов в ходе учебно-воспитательного процесса; 5) установление междисциплинарной связи изучаемого языка со специальными дисциплинами.

Профессиональная подготовка по иностранным языкам рассматривается как система междисциплинарных научных знаний. Между тем, как показывают многочисленные наблюдения за практикой использования межпредметных связей в высшей школе, технология их реализации в учебном процессе до сих пор недостаточно разработана.

В этой связи следует ещё раз остановиться на возможности формирования билингвальных профессионально-ориентированных компетенций, которые являются одним из необходимых элементов профессионально-предметных компетенций будущего специалиста. Билингвальная языковая компетенция – как составная часть билингвальной профессионально-ориентированной компетенции – оказывает существенное влияние на формирование бикультурных и социокультурных компетенций, и на развитие общекультурных и универсальных способностей и качеств специалиста как работника-профессионала, в целом. Билингвальные языковые компетенции включают знания правил лексико-грамматического оформления письменных и речевых сообщений, стилистических особенностей функциональных типов текстов профессиональной направленности и др.

Если цель иноязычной подготовки будущих специалистов заключается в формировании и развитии профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает знания, умения и способность строить общение на иностранном языке, то целью билингвальной иноязычной подготовки будущих специалистов будет достижение такого уровня владения родным и иностранными языками, который позволит адекватно определять свое речевое поведение в изменяющихся условиях межкультурного общения.

Основная идея концепции билингвального обучения состоит в том, что иностранный язык наряду с родным языком может использоваться как средство учебно-познавательной деятельности по овладению специальными предметными знаниями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. При билингвальном обучении снимается проблема разобщенности мышления и речи на иностранном языке, так как существует неязыковой объект познания – специальные профессиональные понятия и методы, а познавательная деятельность осуществляется в единстве с речевой деятельностью, когда усвоение предметного содержания происходит одновременно с овладением средствами его выражения на родном и иностранном языках.

В качестве теоретико-методологической основы концепции билингвального обучения выступают: 1) личностно-ориентированная парадигма современного образования; 2) деятельностный подход как базисная психологическая концепция обучения; 3) когнитивно-коммуникативный и компетентностный подходы; 4) концепция гуманизации и гуманитаризации обучения; 5) межъязыковая модель овладения иностранным языком; 6) модель профессионально-ориентированной (учебной) деятельности; 7) концепция диалога культур.

Базовое понятие концепции – билингвальное профессионально-ориентированное обучение – определяется как взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента, направленная на изучение предметов специальности средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез определенных компетенций студента, обеспечивающих глубокое усвоение предметного (профессионально-ориентированного) содержания, развитие профессионально-направленной речи, формирование культуры профессионального мышления, а также высокий уровень владения иностранным языком для специальных целей.

Стратегической целью билингвального профессионально-

ориентированного обучения является формирование у будущего специалиста билингвальной предметной компетенции (БПК), которая представляет собой совокупность общекультурных, межпредметных и специальных профессиональных знаний, умений и навыков по направлению подготовки (специальности), обеспечивающих готовность осуществления успешной профессиональной деятельности на родном и иностранном языках в условиях межкультурного общения.

Билингвальное обучение в вузе строится на общедидактических принципах современной личностно-ориентированной философии высшего образования. В качестве ведущих можно выделить следующие принципы: 1) личностно-ориентированной направленности билингвального обучения; 2) деятельностного и междисциплинарного характера обучения; 3) активного взаимодействия всех субъектов учебной деятельности; 4) проблемности; 5) профессиональной направленности; 6) поликультурности; 7) гуманистического развития в контексте диалога культур.

Вместе с тем билингвальное профессионально-ориентированное обучение в рамках определённого направления подготовки (специальности) имеет свои особенности, что требует формулировки специфических принципов, таких, как: 1) направленности билингвального профессионально-ориентированного обучения на овладение конкретной дисциплиной неязыкового цикла; 2) использования двух языков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного (профессионального) знания; 3) единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке; 4) опоры на родной и иностранный языки; 5) рационального ограничения и коммуникативной достаточности; 6) междисциплинарной взаимосвязанности и взаимообусловленности; 7) интегрируемости билингвального профессионально-ориентированного обучения в общую структуру и содержание профессионального образования по направлению подготовки (специальности), так как вариативная часть ГОС ВПО позволяет осуществлять билингвальное профессионально-ориентированное обучение неязыковыми дисциплинами; 8) оптимальности – который предполагает, что билингвальное профессионально-ориентированное обучение специальности должно быть по возможности простым, ясным, естественным и базироваться на уровне разумной строгости, соответствующей уровню развития профессионального мышления студентов; 9) постепенного качественного усложнения

содержания – который предполагает на начальном этапе обучения дублирование материала на родном и иностранном языках, далее содержание обучения по направлению подготовки (специальности) на иностранном языке должно носить аддитивный характер, и, наконец, предполагается использование двух языков на паритетной основе для освоения новых профессиональных знаний, при этом последовательное развертывание содержания билингвального профессионально-ориентированного обучения обеспечивается спиральным построением билингвальной образовательной программы; 10) мотивации к развитию способности и готовности использовать иностранный язык в специальных целях, к участию в международных образовательных проектах, к продолжению образования с использованием иностранного языка.

При организации билингвального профессионально-ориентированного обучения следует учитывать ряд факторов, а именно:

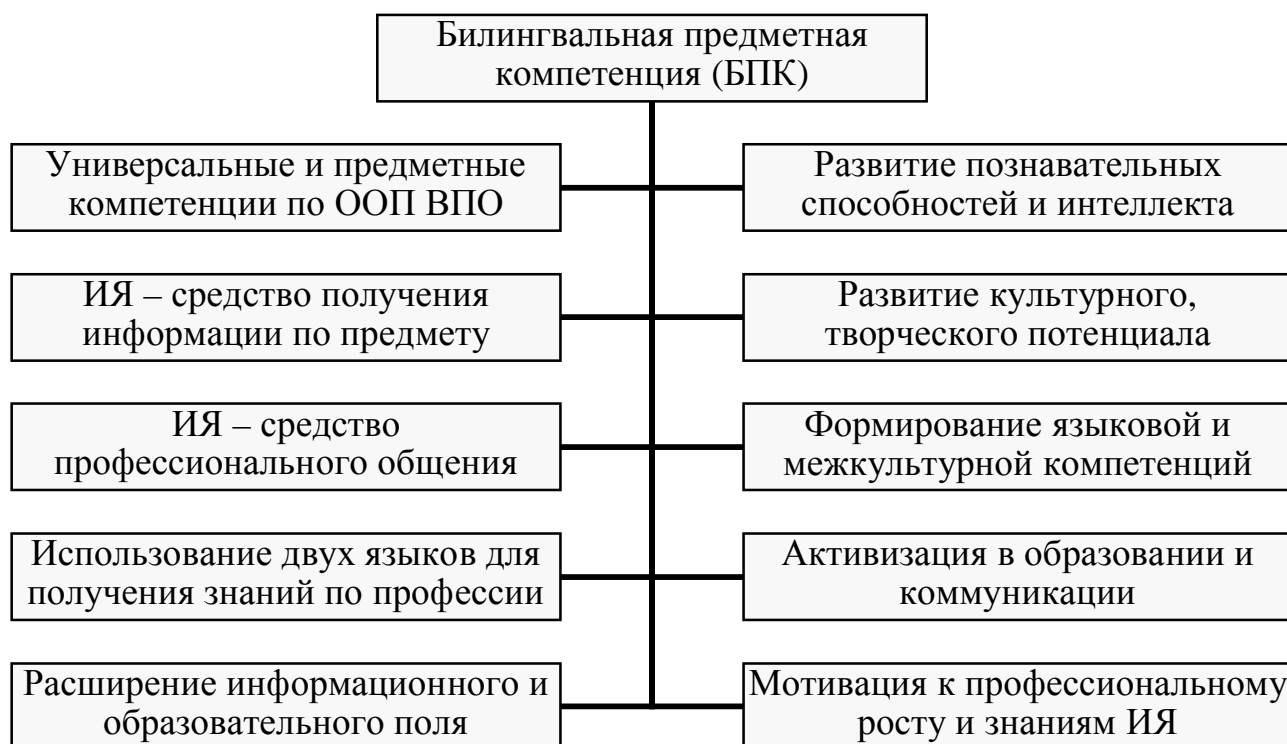
1. Коммуникативные качества профессионально-ориентированной речи: точность, правильность, логичность и уместность профессионально-ориентированной речи рассматриваются как ее базовые коммуникативные качества, то есть как некоторый минимальный набор, по которому можно судить об уровне сформированности культуры профессионально-ориентированной речи студентов в целом;
2. Поликультурные факторы: влияние социально-культурных различий на уровень профессиональных достижений студентов.
3. Психологические факторы, выражающиеся во взаимообусловленности формирования речевых и профессионально-направленных динамических стереотипов.

Формирование билингвальной предметной компетенции (БПК) по направлению подготовки (специальности) является стратегической целью в пирамиде целей проектируемой модели обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Можно выделить следующие задачи билингвального профессионально-ориентированного обучения:

1. Формирование и совершенствование универсальных, общекультурных и профессиональных (по направлению подготовки (специальности)) компетенций студента.
2. Развитие способности, готовности и умений использования иностранного языка как средства для получения информации по специальности из разных сфер его аутентичного функционирования.
3. Развитие способности, готовности и умений использования иностранного языка как средства профессионального общения.

4. Овладение предметными профессиональными знаниями с использованием двух языков.
5. Расширение информационного и образовательного поля студента, ориентация на познание богатства мировой культуры.
6. Развитие интеллектуальных способностей, профессионального мышления обучающихся, их познавательных потребностей и интересов.
7. Целостное культуросообразное развитие личности студента, реализация его личностного и творческого потенциала.
8. Развитие личности будущего специалиста в межкультурном и межъязыковом контексте.
9. Активизация студента как субъекта образовательной деятельности, субъекта межкультурной коммуникации.
10. Формирование и совершенствование уровня мотивации к овладению предметными профессиональными знаниями и иностранным языком.

Табл. 59



Процесс формирования билингвальной предметной (профессионально-ориентированной) компетенции будущего специалиста, как и любой другой – процесс достаточно длительный, но, несомненно, имеющий свою динамику развития. Условием успешного использования иностранного языка как средства обучения и освоения профессиональных знаний на билингвальной основе является сформированность у студента базовой коммуникативной компетенции и определенного уровня

профессионального мышления. При анализе путей реализации данной модели обучения в вузе, мы исходили из предположения, что билингвальная профессионально-ориентированная компетенция может быть достигнута при поэтапной организации процесса билингвального обучения. В качестве основания для выделения этапов приняты уровни иноязычной компетенции студентов, описанные в документе «Common European Framework of Reference».

Развитие билингвального профессионально-ориентированного обучения неразрывно связано с проблемой формирования билингвальной образовательной среды в вузе. Билингвальная среда является ключевым моментом эффективного формирования коммуникативных компетентностей, создает атмосферу, которая способствует успешной интеграции в международное образовательное пространство. Билингвальная среда образования значима для реализации идеи личностно-ориентированного образования, которая предполагает индивидуализацию образовательного процесса через применение индивидуального образовательного маршрута для учащихся с разными исходными возможностями, потребностями и потенциалом развития. Система и процесс образования в билингвальной среде образования становится средством актуализации и активизации ценностно-смыслового становления личности, помогает сформировать общезначимые ориентиры, ценностные и смысловые установки, обеспечивает самостоятельность и развитие ответственности в выборе жизненной траектории.

Обеспечение качественного образования в условиях билингвальной образовательной среды ориентирует преподавателей на создание максимально благоприятной образовательной среды за счет актуализации потенциала внешних и внутренних ресурсов: 1) научно и учебно-методический ресурс – обеспечение современными научно-образовательными и учебными продуктами преподавателей и студентов; 2) информационные ресурсы – развитие информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе; 3) кадровый ресурс – создание условий для профессионального роста и мобильности преподавателей; 4) материально-технический ресурс – оптимальное использование и развитие материально-технической базы вуза. Столь сложный социально-педагогический объект потребует адекватной по сложности системы управления образовательным процессом с учетом специфики модели билингвального образования.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в

вузе (и вне билингвального подхода) обычно имеет многоярусную структуру. В его основе лежит базовый курс как инвариантное ядро содержания обучения (1-ый ярус), к нему добавляются материалы для его расширения, углубления и более детальной проработки (2-ой ярус). Особым компонентом является профессионально-ориентированный материал (3-й ярус), а уже к нему добавляют элективы, практики (4-й ярус). Таким образом, курс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе является достаточно сложным по структуре, но доступным по существу, так как все его компоненты логически взаимосвязаны и не противоречат один другому.

Табл. 60



Новая организация системы высшего образования должна обеспечить его непрерывность и учет индивидуальных особенностей обучающихся, равный их доступ к возможностям социальной, академической, профессиональной и территориальной мобильности. Индивидуализация и мобильность образования могут быть достигнуты благодаря созданию новых технологий преподавания и интегрированных форм обучения.

В настоящее время во всем мире наиболее широкое распространение получила модульная организация системы профессионального образования. Модульная организация обучения наиболее эффективно способствует формированию универсальных и профессиональных компетенций обучаемых, которые дают возможность постоянного обновления знаний в профессиональной сфере. Это также стимулирует развитие личности и ее успешную социализацию в современных

социально-экономических и научно-технических условиях.

В Болонской декларации определен ряд задач, которые призван решить модульный подход: 1) задача перехода на многоуровневую систему обучения в сфере высшего образования, что особенно эффективно для междисциплинарных программ; 2) задача академической мобильности студентов и преподавателей (так называемый «образовательный Шенген»), которая дает возможность студентам изучать отдельные модули в различных вузах; преподаватель же, подготовивший оригинальный модуль, может быть приглашен для чтения лекций в иностранный вуз; 3) задача введения оценки трудоемкости в терминах зачетных единиц (в Европе это ECTS – European Credit Transfer System), что дает возможность сравнивать результаты обучения в разных вузах, а также реализовать «накопительную» систему обучения (то есть получать академическую степень можно постепенно); 4) задача отражения учебной программы в приложении к диплому, в котором должны быть зафиксированы изученные студентом модули.

В условиях модульно-рейтинговой системы оценка эффективности и продуктивности работы студента осуществляется в зависимости от объема и качества усвоения проработанного учебного материала, и помочь в этом призвано введение системы зачетных единиц, которая позволяет определить уровень подготовки каждого студента, его академический статус. Оценка производится индивидуально, исходя из установленных норм, в конце каждого модуля по системе интегрального рейтинга (от 4 до 8 баллов), в которой 4-5 баллов соответствуют принятой в настоящее время оценке «удовлетворительно», 6-7 баллов – «хорошо», а 8 баллов приравнивается к оценке «отлично» и предполагает высокий уровень сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студента в рассматриваемом виде деятельности, умение работать самостоятельно.

Для повышения качества усвоения профессионально-ориентированного иноязычного учебного материала и его контроля рейтинговая форма организации модульного обучения является, на наш взгляд, оптимальной. Интеграция профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и модульно-рейтинговой технологии обучения преследует особо значимые в наше время цели обучения, такие как выработку навыков межличностного общения, социально-корректного поведения, партнерских отношений, толерантности и др.

В настоящее время поиск эффективных путей и способов обучения

профессионально-ориентированному иностранному языку происходит в двух основных направлениях: предпринимаются попытки активизации традиционных методов обучения, изобретаются и апробируются новые методы обучения. Методы обучения, используемые при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, должны, безусловно, быть ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профессиональных навыков, творческое решение конкретных проблем.

Большинство методов, применяемых в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку сегодня, имеют многоцелевую направленность. Они способствуют совершенствованию языковой подготовки и личностно-профессиональному развитию студентов. Именно поэтому в основу обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов, как правило, положен коммуникативный метод, предполагающий нацеленность всего процесса языковой подготовки на общение в сфере будущей профессиональной деятельности специалиста.

Учитывая специфику преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов – в кратчайшие сроки научить студентов пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения – целесообразно, вероятно, использование интенсивных методов обучения. Здесь особого внимания заслуживает метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская); метод проектов, учебно-ролевых игр, тестирования, дискуссий, устных и письменных презентаций и др.

К инновационным технологиям профессионально-ориентированной направленности, на наш взгляд, можно отнести и такие оправданные временем методики, как концепция развития Ж.Пиаже; система свободного воспитания М. Монтесори и С. Ферне; технологию проблемного обучения; развивающие технологии на принципах деятельностного подхода, провозглашенные Д. Дьюи. Внимательного изучения и анализа заслуживают и совсем недавно появившиеся новаторские методики, такие, как контекстный метод по А.А. Вербицкому; групповая технология (по В.К. Дьяченко); технология интерактивного обучения; развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП); технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме; технология коллективного взаимообучения; технология

формирования стратегий иноязычного речевого поведения; технология креативности; технология формирования навыков научно-технического перевода и др.

Табл. 61



В условиях профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам особое значение приобретает совершенствование самостоятельной работы студентов. Помимо того, что такая работа вызывает активность студентов, она обладает еще одним важным достоинством – носит индивидуализированный характер. Каждый студент использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. В рациональном использовании самостоятельной работы кроются также значительные резервы повышения мотивации к обучению вообще и обучению иностранным языкам в частности.

Самостоятельная внеаудиторная работа студента – есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на занятии, что

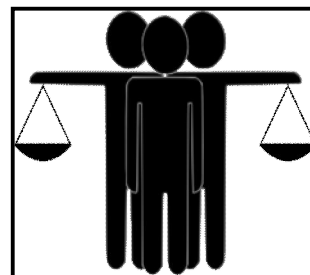
мотивирует ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Она предполагает выполнение студентами целого ряда действий: осознание цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости студента, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия.

При профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам самостоятельная работа студента представлена, главным образом, индивидуальным внеаудиторным чтением. В результате чтения осуществляется процесс получения информации, а это, в свою очередь, имеет практическую значимость для будущей профессиональной деятельности специалиста. Целесообразно в этой связи использовать следующие виды самостоятельного внеаудиторного чтения: 1) внеаудиторное чтение по заданию преподавателя, которое предполагает чтение дополнительных профессионально-ориентированных текстов, соответствующих тематике модулей, изучаемых на аудиторных занятиях, но содержащих дополнительную информацию; 2) внеаудиторное чтение, которое предусматривает работу с текстами по домашнему чтению, которые студенты самостоятельно подбирают, ориентируясь на профессиональную направленность и свои интересы. В данном случае студенты лишь получают от преподавателя указания относительно количества материала, который они должны прочитать за определенный промежуток времени.

Важным и ответственным этапом при обучении иностранным языкам является этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции. Даже при использовании самых оптимальных методов, организационных форм и средств обучения невозможно сделать учебный процесс управляемым и целенаправленным, если не налажена система контроля над его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, умений и способностей обучающихся. Поэтому перед преподавателем встает задача выбрать методы и формы контроля, критерии качества усвоения изученного материала, разработать процедуры его осуществления, обосновать способы индивидуальной коррекции учебной деятельности. В связи с этим считается необходимым включение контрольно-оценочного компонента в модель профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых факультетов вузов (подготовку и сдачу групповых проектов, индивидуальных творческих разработок, НИРС и др.).

4.2 – Контекстный метод обучения (Context Approach)

Знаково-контекстное (или просто контекстное) обучение – это форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.



Концепция разработана А. А. Вербицким в 1991 году. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нём получают воплощение следующие принципы: 1) активности личности; 2) проблемности; 3) единства обучения и воспитания; 4) последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квази-профессиональной деятельности и далее – к учебно-профессиональной деятельности.

В этой связи в контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относится: 1) учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность), в которой ведущая роль принадлежит академической лекции; 2) квази-профессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы); 3) учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, стажировки, реальное дипломное проектирование). В качестве переходных от одной базовой модели к другой выступают все остальные формы: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары и др. В своем системном качестве все это и составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения.

Следует отметить, что содержание знаково-контекстного обучения, предполагающего собственно учебную, квази-профессиональную и

учебно-профессиональную деятельность, должно проектироваться в соответствии с учебной, квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельностью. Это означает, что оно должно подчиняться следующим требованиям: 1) семиотическим, организующим текстовую информацию; 2) психолого-педагогическим, отражающим закономерности усвоения знаний; 3) научным, отражающим фундаментальные основы учебных предметов; 4) профессиональным, отражающим модель специалиста.

Содержание знаково-контекстного обучения отражает две важнейшие характеристики обучения данного типа: 1) субъект учения с самого начала ставится в деятельностьную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный; 2) требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержание всей подготовки специалиста в вузе. Важно иметь в виду, что при этом необходимо проектировать не только предметное содержание, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть организатором производства.

Чаще всего, говоря о контексте деятельности, имеют в виду предметный (профессиональный) и социальный контекст. Предметный контекст деятельности – это деятельность по освоению знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций в соответствии с целями обучения и квалификационными характеристиками специалиста. Социальный контекст деятельности – это деятельность в системе взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений и действий.

Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А.А. Вербицкого – методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с

традиционными методами.

Опыт активного обучения в различных сферах системы образования доказывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать многие задачи, труднодостижимые в традиционном обучении, а именно: 1) придать процессу обучения творческий характер, повышающий заинтересованность студентов; 2) формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; 3) воспитывать системное мышление будущего специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; 4) формировать целостное представление о профессиональной деятельности в ее крупных фрагментах; 5) прививать студентам опыт творческой деятельности и эмоционально-целостного восприятия действительности в контексте будущей профессиональной деятельности; 6) обучать коллективной мыслительной и практической работе, формировать умения и навыки социального взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, усваивать социальные ценности и установки профессионального коллектива, общества в целом; 7) овладевать методами моделирования и социального проектирования.

Табл. 62

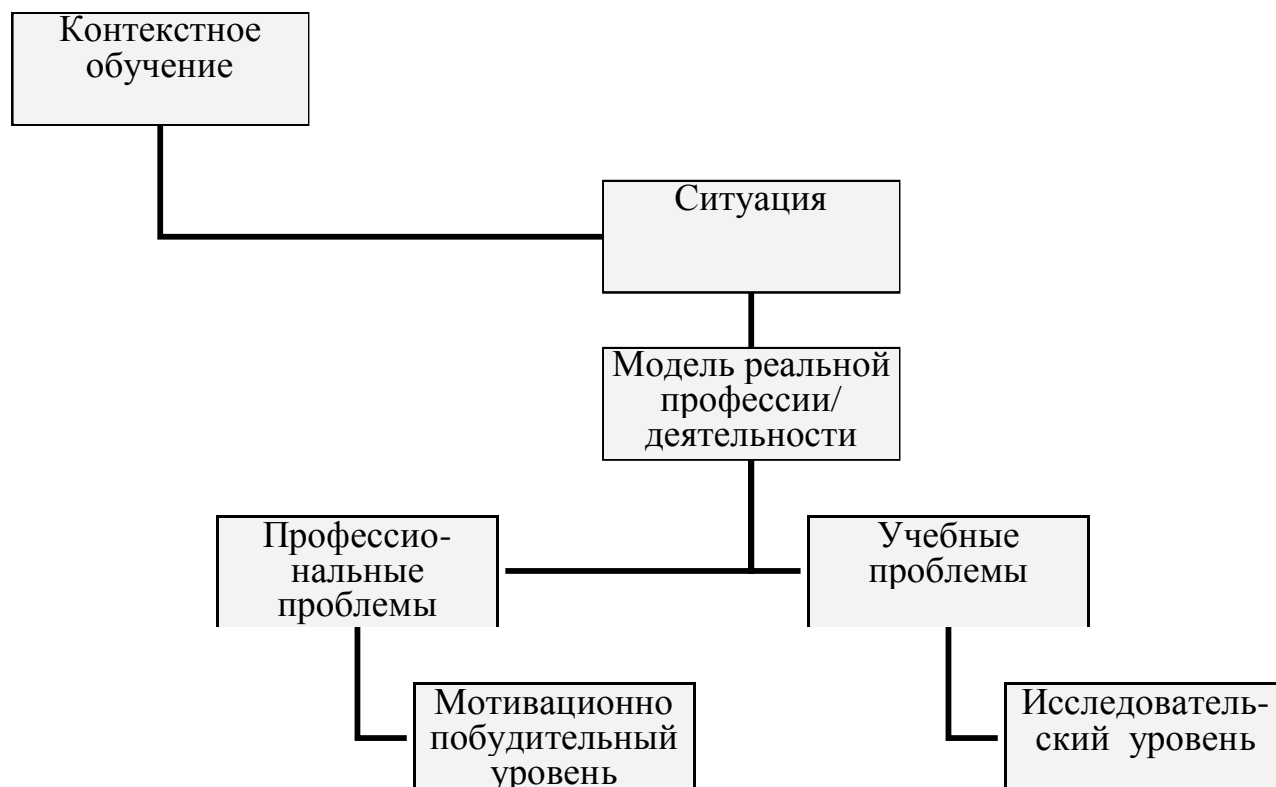


А.А. Вербицкий предлагает переход от регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным,

исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов интереса к будущей профессиональной деятельности на базе создания условий для творчества в обучении. Контекстное обучения, таким образом, – это такое обучение, в котором с помощью целостной системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем положено в основу этой деятельности.

С точки зрения А. А. Вербицкого критерием работы преподавателя и студента в контекстном обучении является ситуация. Ситуация моделирует реальную профессиональную деятельность и, в соответствии с моделью контекстного обучения, деятельностная модель специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Целостное содержание профессиональной деятельности, представленное как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, заданий и моделей, все более приближающихся к профессиональным.

Табл. 63



Учебные модели, задания и проблемы определяют мотив и направленность каждого действия на удовлетворение профессиональных потребностей и должны быть ориентированы на определенную профессию, которая и определяет содержание всей деятельности. В такой

деятельности развиваются способности человека, его интересы, склонности и, как следствие, профессиональное мастерство.

Помимо мотивационно-побудительного уровня для разрешения профессионально-значимых проблем (входящего во внутреннюю структуру деятельности), выделяют также ориентировочно-исследовательский уровень, который направлен на исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойства, привлечение орудий деятельности. На этом уровне, как определено психологами, происходит планирование, программирование, внутренняя языковая организация речевой деятельности, то есть реализуется отбор средств и способов формирования мысли в процессе речевого общения. «Техническое» мышление инженера, «клиническое» мышление врача, «пространственное» мышление архитектора, «художественное» мышление работников искусства основаны на соответствующей мотивации, имеют свою специфику и должны определять, в целом, построение профессионально ориентированного курса обучения иностранному языку. Для ориентировочно-исследовательского уровня характерны задания, направленные на сопоставление, сообщение, выделение, систематизацию различных задач, приближающих деятельность к профессиональной деятельности будущего специалиста.

Обучение на основе контекстного подхода, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности. С другой – обучение строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов. Учебные программы строятся на основе их возможного применения в жизни, а основой организации учебного процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения.

Содержание обучения обычно представляется в виде программ и учебников и разворачивается в разнообразных формах деятельности обучаемых и преподавателя. Лекции в контекстном обучении носят проблемный характер, практические занятия, организованные как самостоятельная работа, соединяют теорию и практику, через деловую игру приобретает предметно-профессиональный и социальный опыт, – теория осваивается в контексте практического действия, а практические действия имеют своей ориентировочной основой – теорию. По мнению авторов контекстного подхода, он означает интеграцию учебной, научной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов.

4.3 – Развитие критического мышления через чтение и письмо

В нашей книге мы уже достаточно подробно и полно изложили доводы о том, что иностранный язык сегодня является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста любого профиля в вузе. При этом высшей степенью овладения иностранным языком на неязыковых факультетах вузов считается сформированность профессионально-коммуникативной компетенции, что предполагает построение процесса обучения таким образом, чтобы создать оптимальные возможности для формирования и развития у студентов профессионально-значимых знаний и умений; способностей мыслить общечеловеческими категориями; умений полноценно наследовать опыт предшествующих поколений; потребностей и способностей к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию, ведущим к широкому и гуманному взгляду на жизнь; умений пользоваться иностранным языком как средством познавательной деятельности и межкультурного общения.



Обучение иностранному языку в вузе предполагает формирование и развитие различных видов речевой деятельности, а именно – говорение, понимание иноязычной речи на слух (аудирование), письмо и чтение. Каждый из видов речевой деятельности может быть сформирован и развит с применением специфических методов обучения, и, с точки зрения различия задач, каждый метод будет иметь свои слабые и сильные стороны. Наибольший эффект при изучении иностранного языка с целью профессиональной подготовки будущего конкурентоспособного специалиста достигается при комплексном использовании различных методов обучения, что позволяет изучать все аспекты языка во взаимосвязи.

Например, тексты для чтения и прослушивания, монологи, диалоги, грамматические упражнения должны содержать специально отобранные в соответствии с задачами лексику (слова) и грамматику. Обучающиеся отрабатывают их во всех видах речевой деятельности, комбинируют их между собой, задействуют разные виды памяти. Работа организуется таким образом, что одни и те же слова, грамматические явления, неоднократно встречаются и в тексте, и в упражнениях, обыгрываются в ситуациях при активном использовании разных методик. Благодаря этому происходит наиболее эффективное усвоение языкового материала.

Проблема обучения чтению во многих странах остаётся до сих пор актуальной. Эксперты настаивают на том, что необходимо учить читать, а не учить догадываться о содержании текстов. Чем лучше подготовлен читатель, тем меньше он теряется в догадках. Иллюстрации, к примеру, облегчают узнавание неизвестных слов, но не помогают его разобрать. Догадка же – это только способ разрешить затруднение, но не способ обучения. Все исследователи проблемы сходятся в одном, что для чтения необходимо не только узнавание, но и понимание, что нужно отрабатывать понимание речи на слух, ибо понимание устной речи предшествует обучению чтению, а потом уже письму. Преподаватели-практики подчеркивают, что необходимо объяснять студенту, что он читает для того, чтобы понимать содержание, поскольку для некоторых из них это вовсе неочевидно. Грамматику нужно изучать одновременно с чтением. Чтобы помочь студенту, испытывающему трудности в чтении, нужно дать ему возможность читать вдумчиво, чтобы самому исправлять свои ошибки, а не исправлять его.

Письмо при обучении иностранному языку длительное время считалось не столь важным аспектом, и в ряде случаев было почти полностью устранено из процесса обучения, что, по мнению Е.И. Пассова, было стратегическим просчётом. В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается, и, в некотором смысле, письмо начинают рассматривать как резерв для повышения эффективности обучения иностранному языку. В последнее время письмо, как вид речевого общения, развивается, в основном, на аутентичном материале. Практическая значимость владения письмом очевидна в свете популяризации современных средств Интернет-коммуникации, таких как электронная почта, форумы, чаты, блоги и др. Рост мобильности студентов, аспирантов и молодых учёных предполагает умение вести конспекты и делать записи на иностранном языке в период обучения и стажировок за рубежом; составлять и заполнять при необходимости анкеты; отвечать на вопросы анкеты; писать заявление о приёме на учёбу или работу; писать краткую или развёрнутую автобиографию; вести личную или деловую переписку, при этом они должны употреблять нужную форму речевого этикета носителей языка, в том числе и форму делового этикета.

Как известно, письмо тесно связано с чтением. В их системе лежит одна графическая система языка. При письме идёт кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов, при чтении – их

декодирование или расшифровка. Опыт показывает, что без опоры на чтение и письмо трудно удержать в памяти лексический и грамматический материал при обучении иностранному языку. Письмо и письменная речь в методике обучения иностранному языку выступают не только как средство обучения, но всё более как цель обучения иностранному языку. Однако практика показывает, что зачастую наиболее важные для работы с информацией процессы – чтение и письмо, с которыми, кстати, преподавателю приходится работать практически на каждом занятии, малоэффективны и не дают ожидаемого результата. Это позволяет предположить, что для повышения информативной грамотности в учебной деятельности необходимо менять сам подход к основным инструментам обучения – чтению и письму, и развивать эти навыки целенаправленно и последовательно.

Если правильно определить цели обучения чтению и письму, учитывать роль чтения и письма в развитии других умений, использовать упражнения, полностью соответствующие цели, выполнять эти упражнения на подходящем этапе обучения, то и устная речь постепенно становится богаче и логичнее. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», на наш взгляд, одна из наиболее удачных и эффективных полифункциональных форм достижения поставленных перед преподавателями и студентами вузов целей и задач в обучении и изучении иностранного языка.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (или РКМЧП) – это продукт коллективного разума людей, представляющих разные страны и культуры. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» – РКМЧП возникла в Америке в 80-е годы XX столетия. В России технология известна с конца 90-х годов и иногда называется «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking – ЧПКМ). В основу технологии положены идеи и положения теории Ж. Пиаже – об этапах умственного развития ребенка; Л.С. Выготского – о зоне ближайшего развития и о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка; К. Поппера и Р. Пола – об основах формирования и развития критического мышления; Э. Браун и И. Бек – о метакогнитивном учении; теории гражданского и правового образования и др.

РКМЧП – в общем понимании – это, во-первых, Международный образовательный проект, который разрабатывался и реализовывался такими международными организациями, как Консорциум

демократической педагогики, Международная ассоциация чтения, мировая сеть Институтов «Открытое общество» (Фонд Сороса). Во-вторых, это – технология, поскольку проект направлен на распространение психологически-обоснованной учебной модели «Вызов – Осмысление – Рефлексия», методических приемов организации осмысленного чтения и письма, различных форм познавательной деятельности (индивидуальной, парной, групповой, общей). В авторскую группу проекта входят активные разработчики технологии РКМЧП, в частности, Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл, неоспоримой заслугой которых является то, что они смогли «переложить» положения различных теорий на язык практики, причем довели свою работу до уровня педагогической технологии, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Именно поэтому их разработками может пользоваться сегодня огромное количество педагогов, достигая эффективных результатов в работе.

Переложенные на язык практики идеи технологии ЧПКМ звучат следующим образом:

1. Люди от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.
2. Роль педагога – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.
3. Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. С этими формами работы учащиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить.
4. Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Данные положения обосновывают средства и методы, с помощью которых развивается критическое мышление. Действительно, работа с текстами (учебными, художественными, научными, документальными и др.) – деятельность для учащихся столь же привычная, как и письменная работа. Достаточно хорошо им знакомы и дискуссии, и обсуждения.

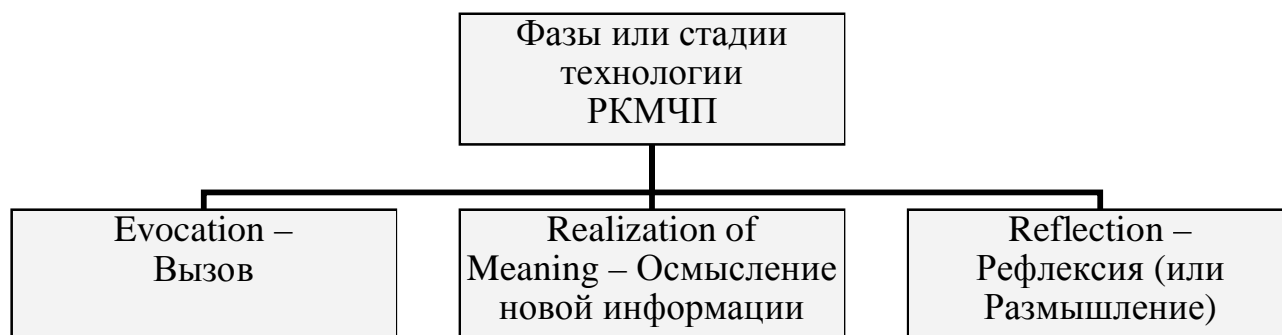
С 1997 года Международный образовательный проект «РКМЧП» реализуется в России. Начался он с подготовки национальной команды международного проекта, в которую вошли представители различных регионов (прежде всего тех, где размещались центры российского Института «Открытое общество»). Сегодня Международный проект активно реализуется на территории России, объединяя вокруг себя всё

новых сторонников универсальной, интегрированной технологии, ориентированной на решение актуальных образовательных и воспитательных задач. Понятия «вдумчивое чтение» и «рефлексивное письмо» являются для РКМЧП основными и определяют тактику её применения.

Эффективное, вдумчивое чтение – это сложный процесс активного восприятия и критического осмысления информации с целью включения в собственный контекст. Рефлексивное письмо – подразумевает отражение на бумаге активного процесса восприятия информации: учащийся фиксирует не поток информации, а те идеи, которые он, так или иначе, выделил для себя. Что же такое критическое мышление в контексте вдумчивого чтения и рефлексивного письма? Критическое мышление – это не отдельный навык, а комплекс многих навыков и умений, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения. Развитие критического мышления через чтение и письмо понимается как рефлексивная деятельность в обучении, основывающаяся на глубокой проработке информации в сопряжении с личным опытом.

Базовая модель технологии развития критического мышления строится на основе одного из ведущих положений технологии РКМЧП – следовании трем фазам: «Evocation – Realization of Meaning – Reflection». В русской версии при переводе эти фазы (или стадии) получили следующие названия: «Вызов – Осмысление новой информации (Смысловая стадия) – Рефлексия (или Размышление)». Вызов – предполагает обращение учащегося к собственным знаниям, опыту и умениям, когда он формулирует для себя вопросы, на которые впоследствии желает получить ответ, и ставит цели, независимые от целей группы. Смысловая стадия – предполагает реализацию учащимися целей, заявленных на стадии вызова за счет материала, воспринимаемого с интересом. На фазе рефлексии – учащиеся анализируют выполнение поставленных задач и достижение заявленных целей.

Табл. 64



Основу технологии развития критического мышления, как было отмечено выше, составляет базовая модель, в которой построение учебного процесса помогает учащимся самим определить цели обучения, осуществить активный поиск новой информации, проанализировать ее и соотнести с собственными знаниями. Технология позволяет добиться таких результатов, как – 1) умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; 2) умение выражать свои мысли ясно и уверенно по отношению к окружающим; 3) умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; 4) умение решать проблемы; 5) способность самостоятельно заниматься своим обучением; 6) умение сотрудничать и работать в группе; 7) способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми и др.

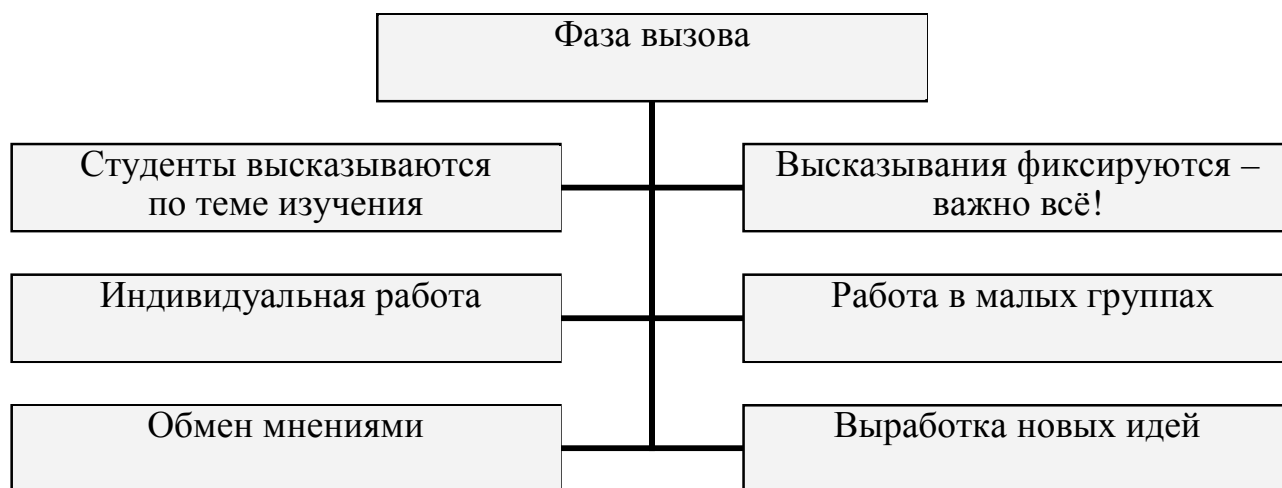
Для того чтобы дать учащимся возможность активно работать с получаемым знанием, авторы технологии предлагают строить учебное занятие по схеме: «введение – основная часть – заключение». Подобная же схема традиционно действует и при решении проблем: «введение в проблему – подходы к ее решению – рефлексия результата». Далее подробнее остановимся на рассмотрении трёх основных фаз или стадий технологии РКМЧП: «Вызов – Смысловая стадия – Рефлексия».

1. Вызов. Известно, что хорошо усваивается информация, которая актуальна. Стимулирование интереса к новому знанию происходит через «извлечение» уже известного и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Вызов подготавливает, настраивает на ту информацию и те процессы, которые будут предлагаться на последующих этапах работы. Вызов способствует появлению или усилению мотивации в познании нового материала, изучаемого на следующем этапе. На стадии вызова происходит процесс актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения, а обращение к личному опыту формирует личную заинтересованность в получении знаний. У учащихся пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. Организация работы на данной стадии позволяет сформировать познавательный интерес, определить цели рассмотрения той или иной темы.

В процессе реализации фазы вызова выполняется следующее: 1) учащиеся свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем высказывают свою точку зрения по поводу изучаемой

темы; 2) все высказывания фиксируются, любое из них будет важным для дальнейшей работы; на этом этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний; 3) затем происходит обмен мнениями, при этом целесообразным будет сочетание индивидуальной и групповой работы: индивидуальная работа позволит каждому студенту актуализировать свои знания и опыт; групповая работа позволит услышать мнения других; 4) далее обмен мнениями должен подвести к выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными. Обмен мнениями может способствовать и появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет также мотивировать к изучению нового материала. Часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение в большой аудитории, поэтому целесообразно организовывать такую работу в небольших группах, что позволит многим учащимся чувствовать себя комфортно. В случае успешной реализации фазы вызова у учащихся должен возникнуть мощный стимул для исследования стоящих перед ними вопросов.

Табл. 65

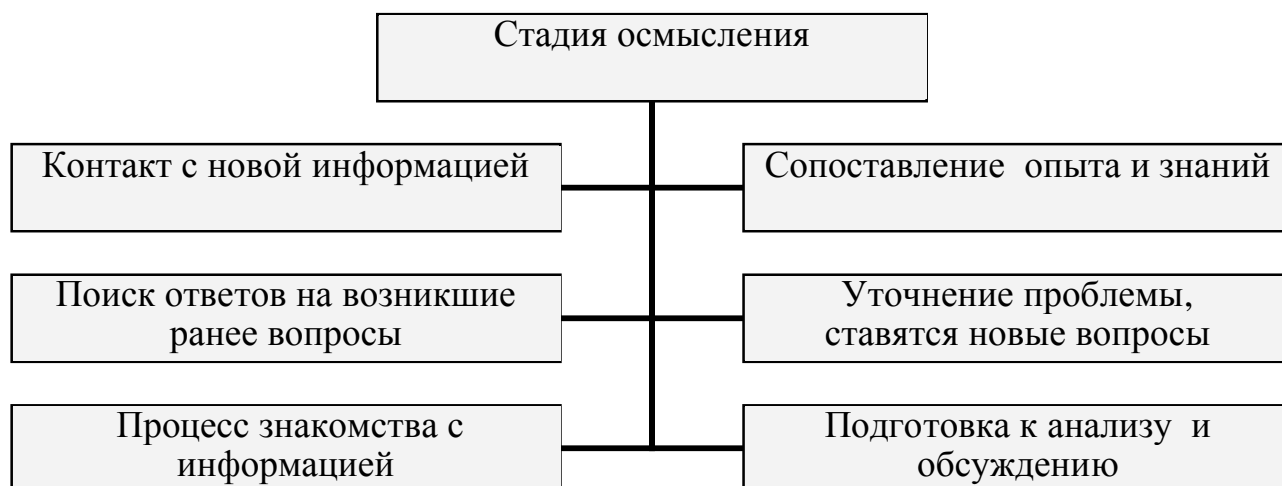


2. Этап осмысления предполагает ввод новой информации. На стадии осмысления (реализации смысла) учащийся работает с новой информацией, систематизирует ее, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Эта стадия содержательная, в ходе которой и происходит направленная, осмысленная работа, которая показывает, что в процессе чтения происходит первичный анализ и ранжирование информации.

На стадии осмысления содержания выполняется следующее: 1) вводится новая информация и происходит знакомство с ней; 2) учащиеся пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом; 3) учащиеся акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникавшие ранее вопросы; 4) учащиеся обращают внимание на неясные

стороны того или иного вопроса и формулируют новые вопросы (в том числе необходимо перечитывать часть текста в том случае, если учащийся перестает его понимать, воспринимая сообщение, задавать вопросы или записывать, что осталось не понятно для прояснения этого в будущем); 5) учащиеся стремятся проанализировать сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, что интересно, а что – менее интересно и почему? 6) учащиеся готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Табл. 66

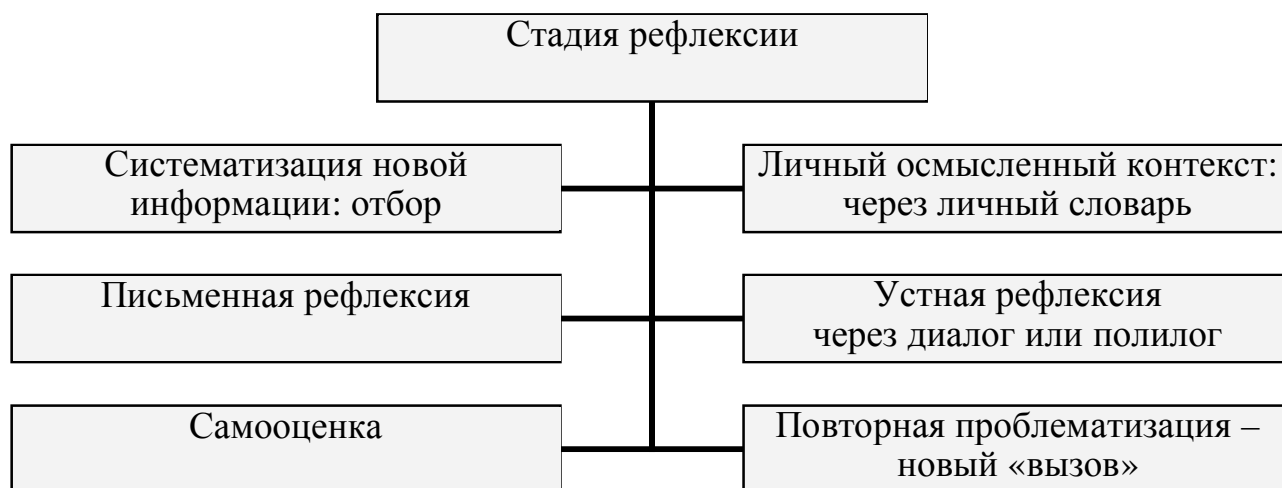


3. Последний этап в базовой модели критического мышления – рефлексия (размышление) – является особо значимым, так как именно здесь происходит творческое развитие, осознание уже вновь обретенной информации. Стадия рефлексии (размышления) позволяет учащимся закрепить новые знания и перестроить свое первичное представление об изучаемом материале. Таким образом, происходит целостное осмысление и «присвоение» нового знания, формирование собственного отношения к изучаемому материалу. Этот этап превращает информацию, изучаемую на учебном занятии, в собственное знание. Эта стадия направлена на систематизацию информации, выработку новых идей, решение поставленных ранее целей, не только с тем, чтобы исправить предшествующие представления, собранные на стадии вызова, но и определить дальнейшие перспективы в изучении темы.

На стадии рефлексии выполняется следующее: 1) учащиеся систематизируют новую информацию на основании уже имеющихся у них представлений, а также в соответствии с категориями знания в форме письменной рефлексии. Наиболее целесообразно на этом этапе сочетание индивидуальной и групповой работы. В процессе индивидуальной работы (написание эссе, сочинения и др.) учащиеся, с одной стороны, производят

отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой проблемы, а также значимой для реализации поставленных ранее целей, с другой стороны, они выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Известно, что запоминается лучше всего то, что понимается в контексте собственных высказываний, когда понимание подкреплено использованием собственного словаря, когда создается личностно-осмысленный контекст. В группах письменная рефлексия осуществляется при подготовке презентаций, буклетов, выставлении письменных комментариев на образовательный сайт, форум, блог и др.; 2) не менее важной является и устная рефлексия, когда происходит целостное осмысление и обобщение полученной информации на основе обмена мнениями между обучаемыми друг с другом и преподавателем в форме диалога или полилога; 3) далее происходит анализ всего процесса изучения материала; 4) следующий этап – это выработка собственного отношения к изучаемому материалу (когда в процессе рефлексии учащиеся самостоятельно оценивают свой путь от представлений к пониманию) и 5) его повторная проблематизация (новый «вызов»). Б. Блум считал, что здесь действенным механизмом могут быть вопросы.

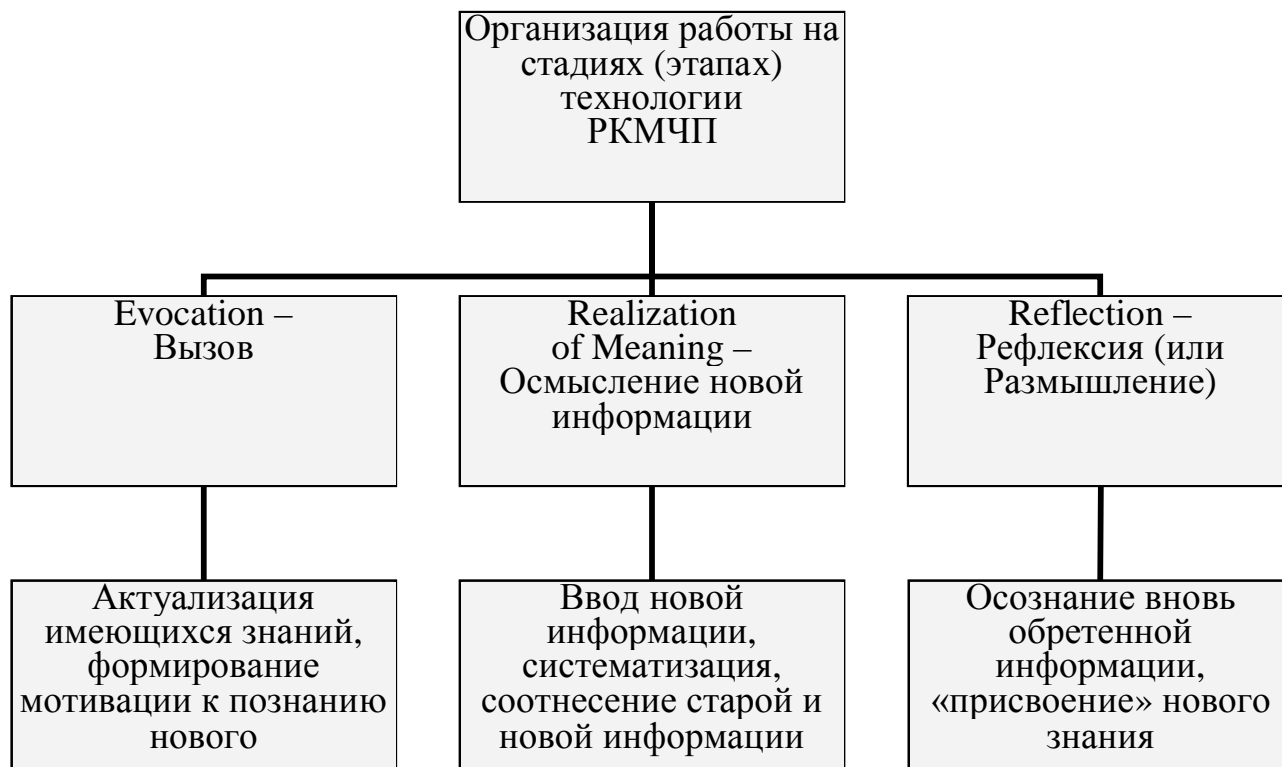
Табл. 67



Все этапы в технологии РКМЧП не просто взаимосвязаны, но и взаимозависимы. В процессуальном плане, технология представляет собой систему стратегий и приемов, которые объединены по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Технология развития критического мышления подразумевает привлечение учащихся к различным способам и приемам оценочной деятельности (самооценка, взаимооценка). Такой подход отвечает особой философии технологии РКМЧП, одним из принципов которой является

понятие «личностного процесса достижения свободы», а одним из синонимов критического мышления является мышление свободное, независимое. Суммарно организация работы на определённых стадиях технологии РКМЧП может быть представлена следующим образом:

Табл. 68



Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на то, чтобы заинтересовать учащегося, то есть пробудить в нем исследовательскую, творческую активность, задействовать уже имеющиеся знания, затем – представить условия для осмысления нового материала и, наконец, помочь ему творчески переработать и обобщить полученные знания.

Технология РКМЧП направлена на достижение следующих образовательных результатов: 1) умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; 2) пользоваться различными способами интегрирования информации; 3) задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу; 4) решать проблемы; 5) вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; 6) выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; 7) аргументировать свою точку зрения и

учитывать точки зрения других; 8) самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); 9) брать на себя ответственность; 10) участвовать в совместном принятии решения; 11) выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми; 12) сотрудничать и работать в группе и др.

Основными целями технологии РКМЧП являются: 1) формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность; 2) развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результат своей деятельности; 3) формирование культуры чтения и письма, включающие умение ориентироваться в источниках информации, адекватно понимать прочитанное, оценивать новые знания, делать выводы и обобщения; 4) стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности.

Отличительные черты технологии РКМЧП: 1) надпредметный характер; 2) технологичность; 3) усвоение информации и развитие рефлексивных и коммуникативных способностей; 4) сочетание навыков работы с текстом и общения по поводу текста; 5) применение способов работы с текстом как инструмента самообразования человека.

Технология РКМЧП ставит определённые задачи, как для преподавателей, так и для учащихся. Для учащихся это, в частности, научиться думать критически; нести ответственность за свое обучение; учиться работать в сотрудничестве с другими; стать неустанно познающим. Для преподавателей – это создавать группы, в которых поощряются доверительные и ответственные отношения; использовать рамки учебного процесса для развития критического мышления и стимулирования самостоятельного познания учащихся; умение применять в процессе преподавания наиболее эффективные методы для развития критического мышления и самостоятельного познания; стать мыслящим практиком.

Критическое мышление при этом представляет собой такой тип мышления, который помогает человеку определить собственные приоритеты в личной, профессиональной и общественной жизни, предполагает принятие собственной ответственности за сделанный выбор. Человек с развитым критическим мышлением – это человек, умеющий анализировать информацию, делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и нести за них

ответственность. С педагогической точки зрения критическое мышление можно рассматривать как активный, творческий процесс познания. Данная технология предоставляет преподавателю систему эффективных стратегий и приемов, которые позволяют создать атмосферу сотрудничества, совместного поиска способов решения проблем.

Табл. 69



Используя технологию критического мышления, педагог создает такие ситуации, проживая которые, учащийся осознаёт себя более уверенно в личностном, социальном и профессиональном плане. Если обучаемый способен провести самооценку, будучи человеком

ответственным (ответственность – одно из важных качеств, формируемых рассматриваемой технологией), он сам далее определяет, что ему еще нужно узнать, над чем следует подумать, чтобы достичь максимума знаний и умений. Если чтение и письмо – это те базовые процессы, с помощью которых мы получаем и передаём информацию, то, следовательно, необходимо научить учащихся хорошо читать и писать, и в процессе этих действий научить их размышлять. Но как это сделать наиболее эффективно? Какой должна быть информация, способствующая развитию критического мышления? Какой метод (прием, стратегию) следует выбрать и применить для эффективной реализации определенной цели занятия?

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Критическое мышление, по мнению самих авторов проекта, это – думать критически, проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление, по мнению разработчиков технологии, работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «А что, если?..» Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление.

Р. Паул (R. Paul, США) предложил при определении критического мышления пойти дальше и разграничить критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так, использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле. Напротив, человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них.

Критическое мышление (КМ) часто рассматривают с позиции пяти

компонентов. Прежде всего, 1) КМ – это мышление самостоятельное, носящее индивидуальный характер. 2) Исходный пункт КМ – имеющиеся у учащихся знания, поэтому актуализация ими текстов, переработка фактов, идей являются основополагающими. 3) КМ – начинается с постановки вопросов и выявления проблем, которые необходимо решить. Задавая вопросы и выслушивая вопросы самих учащихся, педагог побуждает их мыслить критически. 4) КМ – стремится к убедительной аргументации, что позволяет учащимся принимать обдуманное решение. В реальной жизни личность должна уметь отстаивать свою точку зрения, приводя веские аргументы, критически же мыслящий человек всегда объективен и убедителен. И, наконец, 5) КМ – мышление социальное. Используя возможности коллективного обсуждения, сопоставляя альтернативные точки зрения, учащиеся учатся проверять собственные убеждения и оценивать позицию других, что очень важно уметь делать в условиях динамичного развития современного мира. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательной деятельности.

Особую роль и значение для реализации технологии формирования критического мышления имеет критический подход, выразителем идей которого является известный австро-английский философ-неопозитивист, логик и социолог Карл Поппер. Поппер ввёл понятие «критический рационализм». Критический рационализм исходит из того, что знание является объективным и не сводится к тому, что знают люди. Ключевым понятием критического рационализма является фальсифицируемость (потенциальная опровержимость). Критический рационализм придерживается того, что научные теории могут и должны рационально критиковаться, и если они имеют эмпирическое содержание, то должны быть подвергнуты эксперименту, который может опровергнуть их. Таким образом, знания являются научными тогда и только тогда, когда они потенциально опровержимы. И если знание потенциально опровержимо, уже будет иметь значение, опровергнуто оно или нет.

Предполагается также, что всякая деятельность включает критическую рефлексию, то есть осознание собственной деятельности, своих возможностей и последствий этой деятельности. Критическая рефлексия лежит в основе нашего мировоззрения, в основе нашего «я», где «критическое» – не означает «негативное». По Попперу, критика толерантна, конструктивна. Критический рационализм присущ открытому обществу, которое объединяет самых разных людей с самыми разными

точками зрения и различными интересами, на страже интересов которых функционируют институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии.

Сформулированные Карлом Поппером принципы легли в основу позиции авторов и разработчиков проекта «РКМЧП»: 1) не существует абсолютно достоверных теорий, положений, мнений; 2) любое мнение или суждение ценно, так как несет в себе субъективную истину, а также служит источником рождения мысли; 3) любая информация может быть подвержена критическому анализу и оценке; 4) нет таких суждений, которые должны бы были однозначно приняты на веру и др.

Табл. 70



При таком подходе происходит не только более глубокое усвоение знаний студентами, но и реализуется идея связанности материала (в рамках одного предмета, межпредметных связей, теоретического и практического материала), его структурирования самим студентом. Постановка учащимися самостоятельно цели обучения, создает необходимый внутренний мотив к процессу учения. Тем самым (в идеале), у каждого учащегося создается целостное когнитивное поле, объединяющее все имеющиеся теоретические знания, практические сведения, навыки и умения.

Существование целостной структуры знания существенно повышает эффективность восприятия новой информации, уровень использования знаний, интерес к учению, навыки самостоятельного поиска и обработки информации. Учащийся получает, наконец, инструмент, помогающий ему

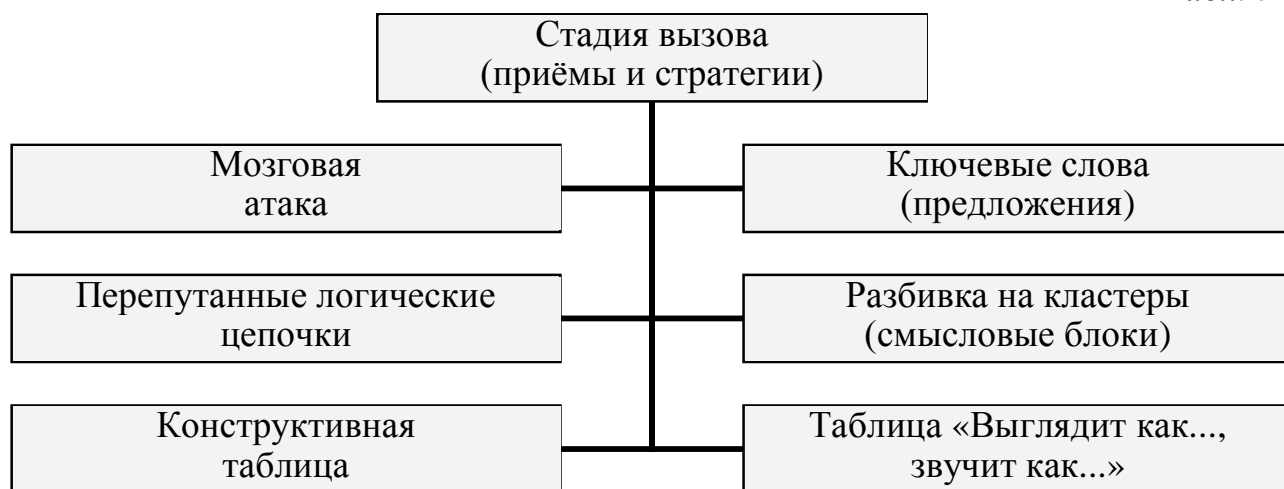
реализовать на практике принцип собственной активности как субъекта обучения. Педагог, в свою очередь, получает практическую возможность стать равным партнером учащегося в его образовании.

Каждому этапу в технологии РКМЧП присущи собственные методические приемы, стратегии и техники, направленные на выполнение задач этапа, а также на выполнение задач учебного занятия в целом. Комбинируя их, преподаватель может планировать занятия в соответствии с уровнем подготовленности студентов, целями занятия и объемом учебного материала. Возможность комбинирования техник имеет немаловажное значение и для самого преподавателя – он может свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя ее в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами. Комбинирование приемов помогает достичь и конечную цель применения технологии РКМЧП – научить студентов применять эту технологию самостоятельно, чтобы они могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни.

Существующие конкретные приемы и стратегии для работы на этапе вызова, на этапе осмысления и на этапе размышления имеют своей целью раскрыть творческий потенциал обучаемых.

На стадии вызова применяют следующие приемы и стратегии: 1) «мозговая атака»; 2) ключевые слова (словосочетания, предложения); 3) перепутанные логические цепочки; 4) разбивка на кластеры (смысловые блоки); 5) конструктивная таблица (Знаем – Хотим узнать – Узнали); 6) таблица «Выглядит как..., звучит как...» и др.

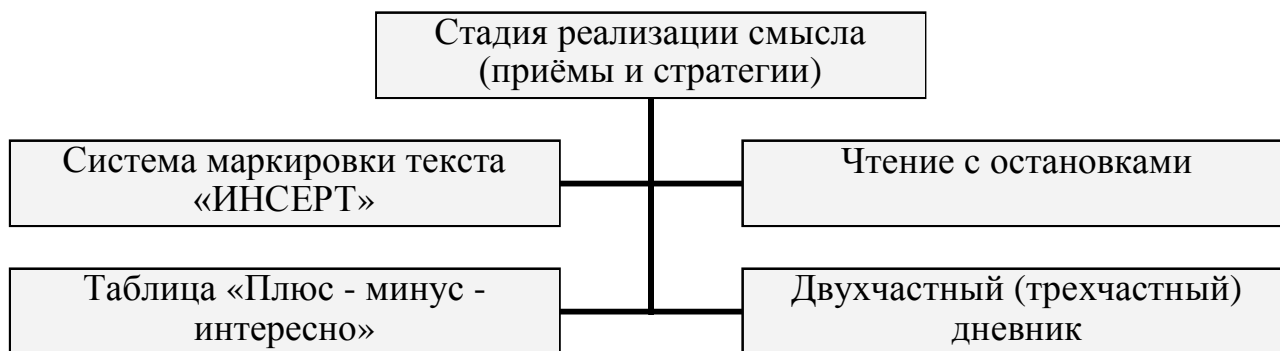
Табл. 71



На стадии реализации смысла применяют следующие приемы и стратегии: 1) система маркировки текста «ИНСЕРТ»; 2) чтение с остановками; 3) таблица «Плюс – минус – интересно»; 4) двухчастный

(трехчастный) дневник и др.

Табл. 72



На стадии рефлексии применяют следующие приемы и стратегии: 1) парная (групповая) мозговая атака; 2) парное (групповое) подведение итогов; 3) возвращение к ключевым словам; 4) возвращение к перепутанным логическим цепочкам; 5) возвращение к кластерам; 6) возвращение к таблице «Знаем – Хотим узнать – Узнали»; 7) мини-сочинение, эссе; 8) возвращение к таблице «Плюс – минус – интересно»; 9) возвращение к приему «Выглядит как ..., звучит как ...»; 10) перекрестная дискуссия; 11) возвращение к двухчастному (трехчастному) дневнику; 12) стратегия организации письменной работы (данные стратегии уже включают три стадии работы); 15) пятиэтапная стратегия письма; 16) стратегия организации «обучения сообщца»; 17) стратегия формирования понятий; 18) карта понятийно-терминологическая и др.

Табл. 73



Авторы технологии РКМЧП выделяют пятиэтапную модель процесса создания текста или пятиэтапную стратегию письма. Это: 1) инвентаризация; 2) составление черновика; 3) правка; 4) редактирование

первичного текста; и 5) его издание – стадии, которые объективно отражают реальные стадии мыслительно-речевой деятельности человека по составлению текстов. Одной из самых интересных является стадия инвентаризации, которая подразумевает работу по сбору мыслей и информации по какой-либо теме. На этом этапе происходит также обдумывание формы и способа подачи материала. Инвентаризация предполагает использование таких эффективных приемов, разработанных в технологии РКМЧП, как составление кластеров; постановка вопросов с целью уточнения темы, основной мысли, сюжета; написание трех вариантов зачина; свободное письмо; медитационное письмо под музыку и другие. Многие отечественные ученые, в частности А.Н. Васильева, отмечают, однако, что количество стадий при составлении текста может быть различным в зависимости от целого ряда факторов: 1) содержательно-информационной и стилистической подготовки автора; 2) эмоционального состояния пишущего; 3) условий написания текста (в благоприятной обстановке произведение пишется быстро и легко, а в неблагоприятной – медленно и с трудом); 4) заданных сроков исполнения; 5) типа произведения и его объема. В зависимости от этих факторов процессуальная модель может быть свернута или, напротив, развернута.

Далее мы хотим предложить краткое описание некоторых приемов и стратегий технологии развития критического мышления, которые эффективно используются при обучении иностранному языку.

Мозговая атака. Как методический прием мозговая атака используется с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова». На первом этапе учащимся предлагается подумать и записать все, что они знают по данной теме, то есть создаётся банк индивидуальных идей, возможных решений проблемы. На втором этапе происходит обмен информацией, ведётся групповая запись идей и предложений. Принимаются любые идеи и предложения. Критика и комментирование не допускаются, однако разногласия фиксируются. Коллективное обсуждение ведёт к поиску рационального зерна в любом из предложений, а далее приводит к попытке – совместить их в целое. При этом происходит выбор наиболее перспективных решений, учитывая имеющиеся ресурсы (хотя этот этап может быть и отсрочен). При мозговой атаке возможна индивидуальная, парная и групповая формы работы.

Ключевые (опорные) слова (словосочетания, термины). Преподаватель выбирает 4 – 7 ключевых слов (в зависимости от объема

текста, в котором они встречаются) и выписывает их на доску. Учащиеся, работая в группе, паре или индивидуально, дают общую трактовку этих терминов и предполагают, как они будут применяться в конкретном контексте той темы, которую им сейчас предстоит изучить. Они либо восстанавливают фабулу (сюжет) истории, в которой фигурируют эти понятия; либо воспроизводят какой-либо процесс, опираясь на эти слова; либо занимаются сочинительством, стилистически грамотно используя эти слова в тексте. Данный прием используется на стадии вызова, а на стадии рефлексии необходимо вернуться к ключевым словам и обсудить обнаруженные совпадения или разногласия.

Разбивка на кластеры (смысловые блоки). Это способ графической организации материала. На чистом листе (доске) посередине нужно написать ключевое слово или предложение, которое является ядром темы. Вокруг ключевого слова следует записать слова, предложения, выражающие основные идеи, факты, образы по данной теме. (Модель «Планета и спутники»). По мере записи, слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. В свою очередь у каждого «спутника» появляются свои «спутники», устанавливаются новые логические связи. Такую работу надо продолжать пока идеи не иссякнут. Разбивка на кластеры используется как на стадии вызова, так и на этапе рефлексии. После прочтения текста можно вернуться к составленному кластеру, и внести необходимые изменения или дополнения.

Конструктивная таблица (Знаем – Хотим узнать – Узнали). Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. До знакомства с текстом учащиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбик таблицы «Знаю» и «Хочу знать». По ходу знакомства с текстом или в процессе его обсуждения, учащиеся заполняют графу – «Узнали». После чего следует сопоставление граф таблицы.

Таблица «Выглядит как ..., звучит как ...». Вначале следует выделить ключевое слово темы. Учащимся предлагается заполнить таблицу: «Выглядит как ..., звучит как ...». В эту таблицу записываются зрительные и звуковые ассоциации, возникшие у учащихся при первичном восприятии ключевого термина. Данный прием используется на стадии вызова.

Система маркировки текста «ИНСЕРТ». На стадии осмысления предлагается система маркировки текста (чтение с пометками), чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом: v

(галочка) – этим знаком помечается информация, которая уже известна студентам; – (минус) – помечается то, что противоречит их представлению; + (плюс) – помечается то, что является для них интересным и неожиданным; ? (вопросительный знак) – ставиться, если что-то неясно, возникло желание узнать побольше. Далее, читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. После прочтения текста учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу: v, , +, –, ? А уже на стадии рефлексии происходит последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Чтение с остановками. Для использования данного приема важно, чтобы текст был абсолютно неизвестным для данной аудитории, с динамичным, событийным сюжетом, с неожиданной развязкой и «открытым» проблемным финалом. Текст заранее делится на смысловые части, где будет делаться остановка. Преподаватель заранее продумывает вопросы и задания к тексту, направленные на развитие у учащихся различных мыслительных навыков. Возможно использование типов вопросов, основанных на таксономии Б. Блума (узнавание и вызов полученной информации, ее интерпретация, оценка, применение, логическое обобщение, целостное восприятие причинно-следственных связей, выделение «частного» в контексте «общего»). Данный прием целесообразно использовать на стадии осмысления, дополняя его другими приемами на стадии вызова и рефлексии. Возможные реплики преподавателя (вопросы) – являются своеобразным вызовом и рефлексией для чтения каждого абзаца: Когда вы закончите читать, поднимите глаза, чтобы я знал(а), что вы закончили. Что вы чувствуете, прочитав первые предложения абзаца или весь абзац? Что вы себе представляли? видели? слышали? Какова проблема, поднятая в этом тексте (рассказе)? Почему вы так думаете? Итак, о чем этот текст (рассказ)? Как вы думаете, что будет дальше? Что позволяет вам так думать? Найдите предложения, то место в тексте, где сюжет меняется. Что плохого? хорошего? Почему вы так думаете? Как закончится этот текст (рассказ)? Что позволяет вам предвидеть именно такое окончание? Если бы вы были героем, как бы вы себя чувствовали? Что бы вы сделали? и т.д.

Таблица «Плюс – минус – интересно». Данный прием целесообразно использовать при работе с информативно насыщенными текстами, в которых содержится множество фактов и сложных терминов. При

прочтении такого текста студентам предлагается заполнить следующую таблицу: + / – / Интересно. В первой графе записываются положительные стороны изучаемого явления, во второй – отрицательные, в третью графу выписывается информация, которая заинтересовала читателя. После прочтения текста и заполнения таблицы студенты обсуждают результаты своей работы.

Эссе. После чтения текста, его обсуждения или дискуссии можно предложить учащимся организовать свои мысли с помощью эссе. Для этого следует дать задание в течение 10 минут писать без остановки на конкретную тему. Главное правило – не останавливаться, не перечитывать и не исправлять. Преподаватель может задать основные направления мысли: Что нового узнали? Можно задавать также вопросы, на которые в ходе обсуждения, так и не было получено ответов.

Перекрестная дискуссия. Данный прием помогает избежать одностороннего суждения при возникновении спорных вопросов. Порядок проведения дискуссии таков:

1. Сформулируйте проблему.
2. Составьте таблицу для записи аргументов: Да (за) и Нет (против).
3. Составьте список аргументов в каждой графе (обязательно).
4. Далее обменяйтесь аргументами в группе (в таблицу вписать наиболее интересные).
5. Далее запишите свой вывод: Да, потому что.... Нет, потому что... (Прием может использоваться при подготовке к эссе, сочинению дебатам, полемике и др.)
6. Закончите работу очерком, построенным по следующей схеме: 1) моя индивидуальная позиция; 2) краткое обоснование; 3) возможные доводы против/ принимаемые или не принимаемые возражения; 4) доказательства или обоснования правильности моей позиции; 5) заключение.

Пятиэтапная стратегия письма. Это обобщенная схема создания письменного текста, в которой выделяются следующие этапы: 1) инвентаризация; 2) составление чернового текста; 3) правка; 4) редактирование; 5) издание (подробнее см. выше по тексту).

Стратегия «Зигзаг». Один из вариантов работы по этой стратегии может быть представлен следующим образом:

1. Деление на малые подгруппы (рабочие группы).
2. Организация деятельности в рабочих группах: участники рабочих групп получают тексты по нескольким основным темам «Зигзага», идет первоначальное знакомство с текстом (первичное чтение).

3. Участники тематического «Зигзага» объединяются в экспертные группы, то есть в экспертные группы объединяются «специалисты» по отдельным вопросам. Их задачей являются «внимательное» (вторичное) чтение текста, выделение ключевых слов и фраз (работа ведется индивидуально).
4. Далее проводится отбор материала и его структурирование, и дополнение (групповая работа).
5. Далее ведётся подготовка к трансляции текста в рабочих группах.
6. Следующий шаг – подготовка к презентации (готовится графический иллюстративный материал, опорный конспект, кластер, таблица и т.п.).
7. После этого участники возвращаются в рабочие группы.
8. На заключительном этапе происходит трансляция текстов, обсуждение, ответы на значимые вопросы. Или возможно объединение всех этих этапов в единую презентационную модель.

Детальное изучение стратегий и приёмов РКМЧП показывает, что преподаватели иностранного языка, безусловно, в той или иной мере владеют этими стратегиями и приёмами и даже, вероятно, применяют их на практике, как те или иные элементы технологии РКМЧП. Такие виды учебных занятий, как дискуссия, занятие-исследование, работа с информационным текстом (с текстом учебника или учебного пособия), занятия с внедрением элементов взаимообучения, а тем более различные виды письменных работ (когда вначале традиционно составляется черновик, потом происходит его редактирование, правка и, наконец, издание) – известны каждому преподавателю иностранного языка не понаслышке, ибо это не что иное, как работа, которая регулярно проводится со студентами.

Надо заметить, что важным условием при организации учебного занятия является отличное от интуитивного, точное и определённое целями и задачами конкретного занятия конструирование преподавателем его хода, прогнозирование результатов и, как следствие, уместность применения тех или иных методик и технологий обучения. Это становится особенно актуальным при переходе к личностно-ориентированной и профессионально-ориентированной модели обучения иностранным языкам в вузе. Преподаватель должен умело применять различные стратегии и приёмы обучения, чтобы на своём личном примере продемонстрировать все те преимущества, которые дают современному специалисту обретенные знания. Преподаватели превращаются в рамках такого обучения из «распределителей» знаний в «дирижеров», которые

создают возможности для получения знаний. Демонстрируя на собственном примере привлекательность и эффективность личности любознательной, находящейся в постоянном поиске, мыслительном процессе, преподаватель начинает играть и некую социальную роль «демонстратора» успешности.

Проблема организации совместной деятельности преподавателя и студента в современных условиях весьма непростая и имеет «подводные камни», связанные со стереотипами в организации обучения, ведь традиционно преподаватель и студент взаимодействовали как руководитель и исполнитель, а не как партнеры. Использование технологии РКМЧП рушит эти стереотипы. Во взаимодействии преподавателя и студента в рамках данной технологии важно, чтобы преподаватель не подталкивал студентов к ответам и тем более не давал готовых клише ответов на возникающие вопросы, а научил студента отмечать проблемы, ставить вопросы и находить способы самостоятельно получать на них ответы. Становится очевидным, что преподаватель и студент при таком обучении приближаются к партнерским и даже равноправным отношениям, ибо в самой формуле сотрудничества изначально заложен принцип равноправия. Самостоятельные исследования студентов можно организовывать, опираясь на технологию РКМЧП, исходя из вышесказанного, более эффективно и продуктивно.

В заключение хотелось бы отметить, что чтение и письмо – неотъемлемая часть нашей жизни, и от того, как человек владеет этими процессами, зачастую зависит его профессиональная успешность. Поэтому так необходимо в процессе обучения иностранному языку сформировать навыки эффективного, вдумчивого чтения и рефлексивного письма и использовать для этого все возможные средства.

Суммируя изложенное выше, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что РКМЧП – это технология, которая: 1) обогащает образовательный процесс за счет внедрения активных, аналитических, коммуникативных способов обучения; 2) обеспечивает связь теории и фундаментального подхода в науке с практикой и прикладными исследованиями; 3) меняет представление преподавателей и студентов об образовательной деятельности; 4) формирует современные компетенции у будущих специалистов, соответствующие требованию рынка труда; 5) обеспечивает становление аналитических, организационных, проектных, коммуникативных навыков, способности принятия решения в неопределенных ситуациях, умения строить и управлять

индивидуальными образовательными программами; б) является ресурсом для изменения содержания образования и структуры образовательного процесса в соответствии с международными требованиями и Болонским соглашением.

Табл. 74



Преподаватели по-разному воспринимают новое. Кто-то говорит, что это все уже давно известно, описано в классических педагогических трудах. Другие скептически полагают, что в условиях традиционной вузовской системы обучения вряд ли получится реализовать все идеи программы. Третьи требуют пойти к первоисточникам теории. Но есть и те, кто не боится экспериментировать, хочет использовать на своих занятиях новые методы, приемы, пытается иначе, чем обычно, организовать учебную деятельность. Технология РКМЧП открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она направлена на освоение базовых навыков открытого информационного пространства и развитие лучших качеств современного гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие.

4.4 – Методы обучения переводу

Ориентация российского высшего образования на требования рынка труда, усиление его связи с практикой, приближение образования к практическим потребностям в экономике – это основные тенденции, которые должны способствовать переориентации практики преподавания гуманитарных дисциплин для студентов неязыковых направлений подготовки (специальностей) в вузе на будущую профессиональную деятельность студентов.



Приобретаемая в процессе обучения в вузе квалификация должна быть гибкой, чтобы специалист мог легко перестраиваться в соответствии с меняющимися требованиями и имел возможность постоянного профессионального роста. Необходимо различать элементы квалификации специфические – характерные для определенной сферы деятельности, и общеобразовательные – которые позволяют специалисту оценивать процессы общественного развития и способствуют расширению его кругозора. Тандем интеллектуализации и профессионализма становятся главной тенденцией высшего профессионального образования России сегодня и приобретают ярко выраженный характер.

Табл. 75



В последние годы во всём мире и в России, в частности, отмечается возрастание требований при приёме на работу. Работодатели требуют от кандидатов помимо владения специфическими квалификациями, ещё и достаточного уровня владения общеобразовательными квалификациями, в том числе иностранным языком, компьютером и др. Английский язык признан языком профессионального общения в разных сферах деятельности и является на сегодняшний день лидером по востребованности при устройстве на работу во многих странах мира.

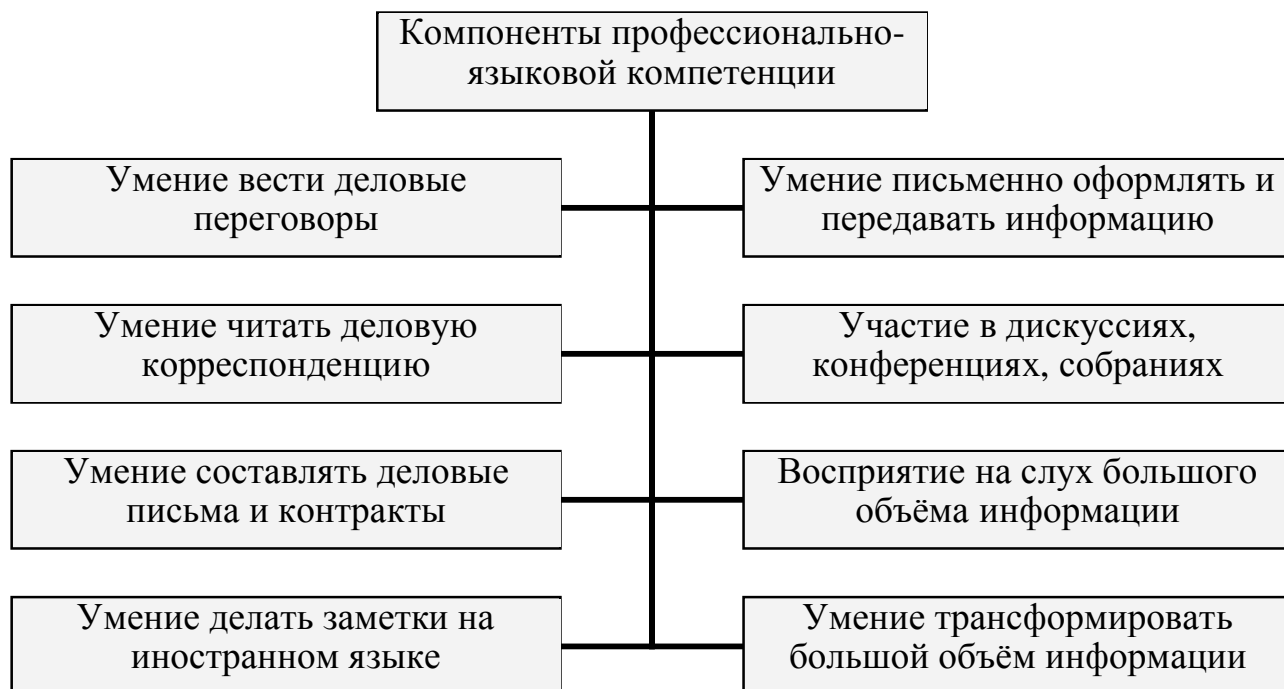
Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе предполагает

формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно–побудительной и ориентировочно–исследовательской деятельности. С позиции профессионально-ориентированного подхода иноязычная коммуникативная компетентность является составным элементом профессиональной компетентности специалиста.

Основным содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно стать профессионально-ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной и письменной речи, включая обучение переводу профессионально-ориентированных текстов.

Главная задача делового общения – это уметь, не задумываясь, легко находить форму речевого поведения в любой ситуации. Большим подспорьем здесь является знание образцов или моделей делового общения, знание основных правил перевода с одного языка на другой. Зная основы делового иностранного языка, специалист сможет уверенно вести себя на презентациях, деловых встречах, при подписании контрактов, при проведении переговоров и др. Кроме того, зная иностранный язык и умея профессионально переводить с одного языка на другой, любой специалист сможет достичь в своей карьере стремительного роста.

Табл. 76



Набор компонентов профессионально-языковой компетенции,

имеющих смысл номенклатуры основных видов речевой деятельности в профессиональных ситуациях, может быть представлен следующими образом: 1) умение вести деловые переговоры; 2) читать деловую корреспонденцию; 3) составлять деловые письма и контракты; 4) делать заметки на английском языке; 5) письменно оформлять и передавать информацию; 6) участвовать в дискуссиях, собраниях, конференциях; 7) воспринимать на слух большой объем информации; 8) трансформировать информацию и др.

Подписание Болонского соглашения и интеграция России в единое общеевропейское образовательное пространство существенно повлияли на ориентацию и переориентацию российских образовательных стандартов. Помимо профессионально-языковой компетенции любой специалист должен обладать и целым набором ключевых компетенций, которые позволили бы выпускникам в процессе своей профессиональной деятельности, общаться на иностранном языке, сотрудничать с зарубежными компаниями и предприятиями, как в устной, так и в письменной форме. К таким компетенциям можно отнести:

1. Политические и социальные компетенции – такие как способность, принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе – межкультурные компетенции, такие как – принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
3. Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией – которые особенно важны для работы и социальной жизни, ибо людям, не владеющим ими, угрожает социальная изоляция; в этом же контексте все большую важность приобретает владение более чем одним языком;
4. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества – владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон, способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой средствами СМИ и рекламой;
5. Способность учиться на протяжении жизни – в качестве основы непрерывного обучения и в контексте как лично профессиональной, так и социальной жизни.

Учитывая широкий спектр компетенций, которые должны быть сформированы и развиты, обучение переводу с одного языка на другой

становится одним из актуальных элементов обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Принято различать следующие виды перевода: с родного языка на иностранный и с иностранного языка на родной язык. Кроме того, можно переводить как устно, так и письменно. Под переводом же следует понимать полноценную передачу сообщения средствами одного языка на другой язык.

Письменный перевод – это перевод, при котором и оригинал, и переводимый текст, выступают в виде фиксированных на бумаге текстов, к которым можно неоднократно обращаться. При этом, письменный перевод может выполняться как с письменных источников, так и с устных. При письменном переводе, обучающиеся совмещают написание, при котором мысленно произносят иностранные слова по многу раз, с поиском неизвестных слов в словарях. В большинстве случаев, у них есть достаточно времени на поиск неизвестных слов и они не произносят текста вслух. При этом обучающиеся видят текст, но не слышат, как он произносится, мысленно переводя, но, не произнося его вслух, многократно повторяя как иностранные, так и русские слова при их написании. К тому же, обучающиеся могут прочесть весь текст несколько раз, что создаёт общее впечатление о тексте. Это одно из основных отличий письменного перевода от устного, так как при устном переводе, студенты не знают, что будет произнесено потом. Положительным при письменном виде работы с текстом является то, что, не озвучивая перевода, осуществляется переход переведенных новых слов в подсознание и пассивное владение иностранным языком, почти не затрагивая активного сознания. Из существующих видов перевода наиболее актуальным и целесообразным является обучение студентов неязыкового вуза письменному переводу с иностранного языка на родной.

Процесс письменного перевода, как и процесс перевода вообще, охватывает целый спектр механизмов, осуществляющих планирующую и регулирующую функцию в данной речевой деятельности. При этом механизмы рассматриваются с позиций не только системного, но и уровневого подхода. Используя концепцию уровневого подхода, можно выделить три уровня механизмов деятельности перевода:

1. Общепсихологические механизмы: 1) восприятия и порождения текста при переводе; 2) памяти; 3) осмысления.
2. Специфические деятельностные механизмы: 1) уровневой регуляции деятельности; 2) внимания; 3) опережающего отражения действительности в форме вероятностного прогнозирования

воспринимаемой и упреждающего синтеза порождаемой речи.

3. Специфические механизмы деятельности перевода: 1) механизм перекодировок внешних кодов языка во внутренние коды речи; 2) механизм переключения.

Процесс письменного перевода состоит из нескольких этапов: 1) чтение текста целиком, восприятие общих моментов переводимого документа, понимание его смысла; 2) собственно, перевод; 3) запись переведенного текста.

Для того чтобы перевод был выполнен качественно, нельзя пренебрегать первым этапом, так как понимание общего смысла переводимого документа облегчает процесс перевода. Для того чтобы определить, насколько качественно выполнен письменный перевод, существует несколько критериев. Одним из условий качества письменного перевода является его точность. Данное условие предполагает точное соответствие содержания оригинального и переведенного текста. Это условие – основное, так как, если содержание текстов не совпадает, перевод не может считаться качественным. Вторым условием, которое определяет качество письменного перевода, является его прозрачность. Данный критерий предполагает, что переведенный текст должен восприниматься не как перевод, а как текст, составленный на языке перевода, с соблюдением всех норм и правил правописания. Важнейшим условием качественного перевода является выработка умений разделять единый в его практическом осуществлении процесс перевода на два взаимосвязанных, но обладающих своей ярко выраженной спецификой этапа – 1) понимание текста и 2) собственно перевод. Полноценный перевод предполагает способность к глубокому проникновению в содержание подлежащего переводу сообщения, что не возможно без наличия у него языковой, речевой и лингвострановедческой компетенцией. Знание лексики, грамматики и фонетики составляет языковую компетенцию, а умение свободно выражать свои мысли на том или другом языке – речевую компетенцию. Язык отражает национальное видение окружающего мира, его своеобразие, связанное с географическим положением страны, ее историей, религией, традициями и обычаями. Иными словами, для качественного перевода необходима лингвострановедческая компетенция, которая предполагает знание не только родной культуры, но и культуры того народа, на язык которого нужно перевести текст.

Перевод может рассматриваться как: 1) вид речевой деятельности и

результат этой деятельности; 2) средство овладения иностранным языком и прием развития навыков и умений; 3) способ контроля точности понимания. Если говорить о переводе как виде речевой деятельности и ее результате, то развитие этой деятельности требует формирования у студентов знаний, хотя бы основ теории перевода, а также навыков и умений в переводе.

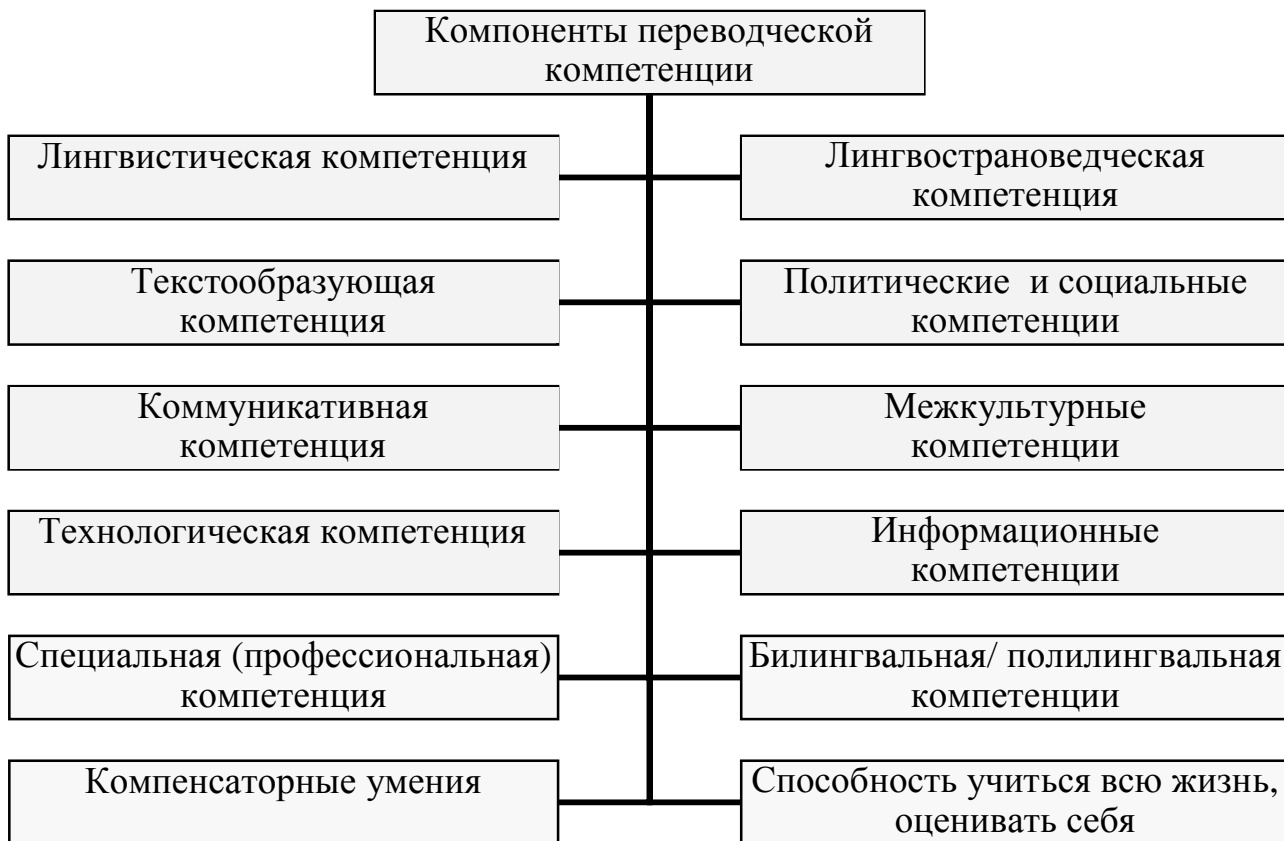
В результате расширения международных связей и обмена научно-технической информацией, перевод рассматривается как многоаспектная деятельность, предусматривающая преодоление не только языковых, но и культурных барьеров. Обучая переводу, следует помнить, что для грамотного перевода необходимы не только языковые и речевые навыки и умения во всех видах речевой деятельности, но и языковая и речевая (коммуникативная) компетенция. Перевод является видом коммуникативной деятельности, при которой человек, осуществляющий перевод, выполняет важную социальную функцию посредника между двумя разноязычными и разнокультурными сообществами. Для выполнения этой функции важно обладать определенными знаниями, умениями и навыками, а также необходимой переводческой компетенцией, которая формируется в процессе обучения иностранному языку.

Придерживаясь мнения В.Н. Комиссарова о многокомпонентном составе переводческой компетенции, укажем основные составляющие профессионально-ориентированной переводческой компетенции: 1) лингвистическая компетенция в рецептивном и продуктивном планах в родном и иностранном языках; 2) текстообразующая компетенция, то есть знание соотношения правил порождения текстов на родном и иностранных языках, умение строить адекватные оригиналу тексты разного функционального стиля, жанра и типа; 3) коммуникативная компетенция, предполагающая умение максимально полно передавать смысл текста на иностранном языке на язык перевода; 4) технологическая компетенция, то есть специфические знания, владение основными переводческими стратегиями и приемами; 5) специальная компетенция – знание предмета; владение понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области; 6) компенсаторные умения, то есть умения пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации.

Обучение переводу предполагает одновременное, параллельное формирование речевых навыков и развитие умений в основных видах речевой деятельности и формирование собственно переводческих

компетенций в основных его видах. Кроме того, обучение письменному переводу целесообразно совмещается с обучением информативному чтению и письму, а обучение устному переводу – с обучением говорению и аудированию. При этом можно сказать, что преподавание иностранного языка и перевода приобретает более рациональный характер, если оно реализуется на корреляционной основе.

Табл. 77



Формирование и развитие переводческой компетенции – под которой понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и передавать ее путем создания текста на другом языке – способствует всестороннему развитию личности будущих специалистов любого профиля: формирует у них внимательность и чувство ответственности, умение пользоваться справочниками и дополнительными источниками информации, делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять лингвистические и экстралингвистические данные и др. В условиях неязыкового вуза формирование и развитие навыков и умений письменного перевода нужно проводить совместно с формированием и развитием языковой, речевой и лингвострановедческой компетенций. Студенты неязыкового вуза должны понимать, что перевод является средством, овладение которым, наравне с другими коммуникативными

компетенциями, позволит более эффективно решать профессиональные задачи, будет способствовать повышению конкурентоспособности на рынке труда, позволит получить доступ к новым информационным ресурсам, расширит квалификационные возможности и др.

Наиболее приемлемой задачей при обучении переводу в неязыковом вузе является использование перевода в качестве способа контроля точности понимания письменного текста. В отличие от обучения другим практическим аспектам языка, обучение переводу целесообразно начинать на этапе, когда студенты овладели значительным объемом знаний лексики, фразеологии, грамматики и стилистики, достаточными для беглого чтения на иностранном языке.

В ходе практического обучения, наряду с изучением базовых правил перевода, преподавателю следует демонстрировать студентам удачные и не вполне удачные переводы, чтобы у них выработалась правильная оценочная установка как к имеющимся образцам, и тем самым к предыдущему переводческому опыту, так и к своим собственным знаниям и возможностям. Практика работы показывает, что у обучающихся легче вырабатывается сознательное отношение к положительным и отрицательным моментам чужого перевода, чем к своему собственному. Демонстрируя образцы перевода, преподавателю необходимо поощрять критические замечания относительно качества предложенных переводов, акцентируя внимание на «плюсах» и «минусах». Таким образом, уверенность в себе должна сочетаться с должной самокритичностью, а готовность следовать образцам – со способностью к их обоснованной критической оценке.

В вузе обучение иностранному языку традиционно носит прикладной характер и проводится в форме практических занятий. Перевод отличается от других аспектов при обучении иностранному языку не только тем, что он совмещает аудирование и говорение или чтение и письмо, но и тем, что он осуществляется в условиях двуязычия. Таким образом, при планировании любого занятия по переводу особую трудность представляет проблема подбора средств и методов обучения, адекватных изучаемому предмету.

При обучении студентов неязыкового вуза переводу наиболее эффективными методами можно считать следующие: 1) репродуктивные методы (деловые ролевые игры); 2) поисковые методы (самостоятельная работа студентов, работа со справочной литературой, в сети Интернет и др.); 3) перцептивные методы (видеоуроки, встречи с представителями

англоязычных стран); 4) логические методы (языковые упражнения, «кейс-стади» или анализ конкретной ситуации).

Табл. 78



Далее мы подробнее остановимся на каждом из перечисленных методов.

1. Репродуктивный метод обучения переводу – относится к группе методов по характеру взаимной деятельности преподавателя и студентов. Репродуктивный метод характеризуется тем, что учащиеся воспроизводят полученные знания, при этом необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний. Репродуктивная деятельность учащихся должна обязательно сочетаться с творческой деятельностью. Ситуации делового общения легко моделировать через игровые формы обучения, которые могут служить симулятором реальных профессиональных ситуаций и всегда требуют творческого подхода к их ролевому осуществлению.

Деловая игра – является, по сути, формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Это моделирование систем отношений, которые характерны для конкретной профессиональной деятельности; моделирование профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях. Опыт, полученный в симуляции или игре, может иногда оказаться даже более продуктивным и значимым, чем реально приобретенный в профессиональной деятельности. Такое возможно по нескольким причинам. Деловые игры, во-первых, позволяют увеличить масштаб охвата действительности, наглядно представляют последствия принятых решений, дают возможность проверить альтернативные решения. И во-вторых, информация, которой пользуется человек в реальности, зачастую

бывает неполной и неточной, а в игре, информация предоставляется пусть и неполная, но всегда точная, что повышает доверие к полученным результатам и стимулирует процесс принятия ответственности.

Деловые игры помогают студентам развивать такие качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности, как: 1) способность работать в команде; 2) способность брать на себя ответственность при решении различных вопросов; 3) способность проявлять инициативу; 4) способность выявлять проблемы и искать пути их решения; 5) умение анализировать новые ситуации и применять для их анализа уже имеющиеся знания; 6) способность принимать решения на основе «здравого смысла» (при отсутствии всей необходимой информации); 7) умение проявлять настойчивость; 8) умение в условиях конфликта найти аргументы в пользу противоположной стороны и др.

Табл. 79

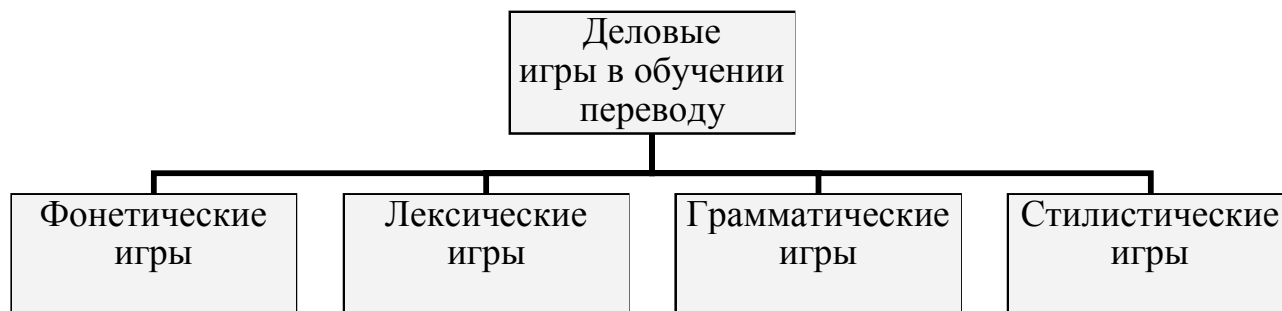


Помимо этого, создание ситуаций деловой игры помогает сформировать следующие виды языковых компетенций:

1. Функциональная компетенция – умение использовать язык в зависимости от контекста (ситуации) общения, с определенной целью (запроса информации, предоставления инструкций, соглашения или опровержения, извинения и т.д.).
2. Компенсаторная компетенция – умение находить выход из положения в условиях дефицита языковых средств, при получении и передаче информации, за счёт привлечения дополнительных средств.
3. Переводческая компетенция – готовность и способность в процессе ведения деловых переговоров передать полученную информацию в устной и письменной форме.



Деловые игры, организованные с целью обучения переводу, помогают усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику и др.), и условно их можно назвать языковыми, учебными играми и подразделить на 1) фонетические, 2) лексические, 3) грамматические и 4) стилистические.



Главная цель фонетических игр – постановка (коррекция) произношения, тренировка в произношении звуков в словах, фразах, отработка интонации. Используются они регулярно, большей частью на начальном этапе обучения иностранному языку (вводно-коррективный курс) в качестве иллюстрации и упражнения для отработки наиболее сложных для произношения звуков, интонации. Лексические игры – сосредоточивают внимание учащихся исключительно на лексическом материале и имеют целью помочь им в приобретении и расширении профессионально-ориентированного словарного запаса, проиллюстрировать и отработать употребление слов в ситуациях общения. Грамматические игры – призваны обеспечить умение учащихся практически применять знания по грамматике, активизировать их мыслительную деятельность, направленную на употребление грамматических конструкций в естественных ситуациях общения. Стилистические игры – преследуют цель научить студентов различать официальный и неофициальный стили общения, а также правильно применять каждый из них в разных ситуациях.

2. Поисковые методы обучения переводу. Формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана, по своей сути, с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать и его основой.

В современной концепции иноязычного образования ключевой категорией является сегодня поликультурная языковая личность. Исходя из направленности на личность, на развитие языковой личности, цели обучения и овладения иностранным языком формулируются с позиции пользователя языка как субъекта межкультурной коммуникации. Одним из самых важных качеств языковой личности является ее способность и готовность к самостоятельному (автономному), осознанному изучению языка и освоению иноязычной культуры.

Самостоятельная работа студентов – это способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Организационные мероприятия, обеспечивающие нормальное функционирование самостоятельной работы студента, должны основываться на следующих предпосылках: 1) самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности; 2) самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Под самостоятельной работой студентов также понимается любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Усиление роли самостоятельной работы студентов означает не

просто увеличение числа часов на самостоятельную работу, а принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Предметно и содержательно самостоятельная работа студентов определяется образовательным стандартом, рабочими программами учебных дисциплин, содержанием учебников, учебных пособий и методических руководств. Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм: 1) самоконтроль и самооценка студента; 2) контроль и оценка со стороны преподавателей, государственных экзаменационных и аттестационных комиссий, государственных инспекций и др.

Способы самостоятельной работы студентов должны устанавливаться рабочими программами каждой из учебных дисциплин, входящих в соответствующую профессиональную образовательную программу по направлению подготовки (специальности). Конкретные способы реализации самостоятельной работы выбираются студентом, а в необходимых случаях – по согласованию с преподавателем в пределах условий (ограничений), устанавливаемых действующими нормативными документами. Мероприятия, создающие предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы, должны предусматривать обеспечение каждого студента: 1) индивидуальным рабочим методом при выполнении теоретических и практических работ; 2) информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы и др.); 3) методическими материалами (указания, руководства, практикумы и др.); 4) контролируемыми материалами (тесты); 5) материальными и временными ресурсами; 6) консультациями; 7) возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории; 8) возможностью публичного обсуждения теоретических или практических результатов, полученных студентом самостоятельно (конференции, олимпиады, конкурсы).

Самостоятельная работа студентов вузов в области овладения иностранным языком становится на современном этапе развития образования важнейшим компонентом учебного процесса в связи с присоединением России к Болонскому процессу и переходом к инновационным образовательным технологиям. Новые технологии

ориентированы, в первую очередь, на развитие способности студентов к самостоятельному изучению иностранного языка и культуры, на формирование коммуникативной компетенции, а также на развитие креативности в решении различных задач средствами изучаемого языка.

Большое значение приобретает самостоятельная работа студентов в неязыковых вузах, где на изучение иностранного языка (который не является профилирующей дисциплиной) отводится недостаточно времени, и существует тенденция к сокращению аудиторных занятий. Кроме того, специфика иностранного языка заключается в том, что языку нельзя научить, ему можно только научиться, то есть студент должен проявить максимум активности и самостоятельности во всех видах речевой деятельности. Умение самостоятельной поисковой деятельности является важным условием дальнейшего непрерывного самообразования специалиста, следовательно, одной из приоритетных задач иноязычного образования в высшей школе является развитие готовности студентов к самостоятельной работе творческой направленности, что и составляет, собственно, основу самостоятельной деятельности.

Для того, чтобы самостоятельная работа студента была эффективной необходимо выполнить ряд условий, одним из которых является методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее. Главенствующая и организующая роль преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов не исключает активной деятельности самого студента. Без этого будет нарушен один из самых важных принципов процесса обучения иностранному языку – его коммуникативная направленность в рамках педагогики сотрудничества, при которой преподаватель и студент являются равноправными партнерами общения.

Формы самостоятельной работы могут быть разнообразны. Например, на углубленное развитие навыков и умений чтения и техники перевода профессионально-ориентированных текстов могут быть направлены такие проекты, как «бюро переводчиков», конкурсы на лучший перевод, исследовательские работы по словообразованию и др.

Часто на практических занятиях по иностранному языку используется такой прием самостоятельной работы студентов, как работа с текстом. Этот же прием весьма уместен и эффективен и при обучении переводу. Для правильного восприятия содержания текста для последующей работы над ним студентам обычно рекомендуется установочное «просмотровое чтение», которое, как правило, занимает не

более 5 минут. Затем студенты под руководством преподавателя переходят непосредственно к групповому или индивидуальному переводу самого текста вслух, при этом в процессе чтения и перевода автоматически выявляют связи слов, их подчиненность или главенство и взаимодействие на основе определенных внешних признаков. При таком переводе студент может прогнозировать неизвестные ему ранее слова, исходя из синтаксических и логико-смысловых связей текста. Весь процесс мыслительных операций происходит «открыто», что дает возможность сразу производить коррекцию неправильных действий читающего. Работая над текстом, студенты учатся определять тему текста по ключевым словам и фрагментам, овладевают приемами так называемой «компрессии» текста, обобщения содержания. Самостоятельная работа при данном подходе направлена на расширение словарного запаса, что обеспечивается интенсивной повторяемостью его как в дополнительных текстах, так и в лексико-грамматических упражнениях. Все задания предполагают активное использование языковых средств. Таким образом, студенты обучаются извлекать, обобщать и анализировать профессионально-значимую информацию.

Самостоятельная форма организации учебной деятельности по дисциплине «Иностранный язык» обычно реализуется посредством дифференцированных индивидуальных и групповых заданий, которые освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Большие возможности для организации самостоятельной работы студентов представляют упражнения, развивающие умения оперировать неизвестной лексикой. Работа может идти в двух направлениях: обучение определению значений неизученных ранее слов на основе догадки по контексту и знаний правил словообразования, а также по двуязычному словарю.

Развитие умений работы с двуязычным словарем (общим, или специальным) должно проходить в целостной системе – с четкой градацией упражнений, предусмотренных для выполнения в аудитории под руководством преподавателя, самостоятельно в аудитории и вне ее. Для того, чтобы уметь пользоваться словарем, необходимо, прежде всего, знать алфавит, принцип расположения слов в словаре и обозначение сокращений. Студенты должны уметь переводить производные и сложные слова, фразеологические обороты, а также должны научиться выбирать из числа многих значений одно слово, подходящее по смыслу. Всему этому

надо учить последовательно, поэтому выработка этих умений включается обычно, в качестве одной из целей обучения, в календарно-тематические и поурочные планы. Следует приучать студентов пользоваться и другими пособиями – различными энциклопедиями (например, для разъяснения незнакомых понятий, знакомства с биографиями иностранных писателей, ученых, политиков, при домашнем чтении и др.). Не следует, на наш взгляд, умалять и возможность работы студентов со словарными базами, тезаурусами и глоссариями, столь широко представленными сегодня в сети Интернет. Метод обучения работы с двуязычным словарем обычно завершается выполнением внеаудиторных дополнительных заданий: домашнее чтение, перевод профессионально-направленных текстов и др.

На современном этапе развития автоматизированного перевода особое значение приобретает интерактивность. В качестве реального результата машинного перевода выступает не чисто машинный перевод, а человеко-машинный, поскольку в большинстве автоматизированных системах перевода предусматривается постредактирование выходного текста. Процесс перевода в этом случае может быть охарактеризован как процесс принятия решения, отвечающего определенному набору функциональных критериев, а целью перевода является нахождение оптимального варианта перевода. Следовательно, одним из основных умений в процессе работы с автоматизированными переводчиками можно назвать умение отличить адекватный поставленной цели вариант перевода от неадекватного, то есть выбрать приемлемый вариант перевода. При обучении основам машинного перевода, необходимо сформировать умения и навыки самостоятельного создания и ведения пользовательских словарей. Это предполагает умение отбора лексических и фразеологических единиц, и, как следствие, целостных понятий. Это особенно важно, так как именно понятие является тем базовым мыслительным образом, опираясь на который можно строить более сложные мыслительные образы, соответствующие переводимым текстам. Для выполнения полноценного машинного перевода, специалист должен обладать следующими умениями и навыками: 1) навыком целеполагания; 2) умением создания и ведения пользовательских словарей; 3) умением выбрать адекватный вариант перевода. Формирование выделенных умений и навыков, в большой степени, зависит от определения языкового материала, подлежащего отработке при обучении профессионально-ориентированному переводу, и выбора языковых средств, которые обеспечивают переводческую деятельность в тех или иных сферах и

ситуациях профессионального общения через языкового посредника и позволяют реализовать конкретные цели опосредованной двуязычной коммуникации.

Принципиально важными при переводе профессионально-направленных текстов являются и знания, полученные студентами по основной специальности. Данные знания присутствуют в когнитивном багаже студентов, однако, необходимо научить извлекать их из памяти и использовать в рамках новых задач. К таким универсальным и профессиональным знаниям и умениям, на которые можно опираться при обучении переводу профессионально-ориентированных текстов, относятся: 1) предметные знания в определенной области науки и техники; 2) коммуникативная компетенция в области родного и иностранного языков; 3) дискурсивная компетенция в области русского языка специальности; 4) социокультурная компетенция в определенной профессиональной сфере общения в России; 5) знание информационных технологий; 6) умение использовать компьютер при поиске необходимой информации; 7) способность взаимодействовать со специалистами смежного профиля и др.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов должно быть направлено на создание у них потребности заниматься иностранным языком. При этом приобретаются не только умения и навыки практического владения языком, что обеспечивает возможность последующей самостоятельной работы со специальной литературой, но и формируется готовность студентов целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности. Иностранный язык становится одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности.

3. Перцептивные методы обучения переводу – это методы организации учебного процесса средствами чувственного восприятия учебного материала. Видеоурок – это один из перцептивных методов, посредством которого отрабатываются навыки устного перевода в неязыковом вузе. Обычно видеоурок организован таким образом, что после просмотра небольшой части видеосюжета студенты осуществляют ее перевод. Сразу же указываются и обсуждаются ошибки, происходит коррекция перевода. Таким образом, каждый студент может попробовать себя в роли устного переводчика. Следует отметить, что видеофильмы или отрывки из них следует подбирать на профессиональную тематику. Во время просмотра

видеофильмов осуществляется активный комплексный тренинг, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа речи и восприятия, работа над лексикой и др.

Обучение профессионально-ориентированному переводу наиболее эффективно, на наш взгляд, именно в рамках применения видеометода. Видеометод, что важно, включает в себе интегрированную функцию обучения и воспитания, что обусловливается высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее. Использование видеометода в учебном процессе обеспечивает, в целом, возможность: 1) дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах; 2) повысить роль наглядности в учебном процессе; 3) удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся; 4) освободить преподавателя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, проверкой тетрадей и т.д.; 5) наладить эффективную обратную связь; 6) организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости. Использование видеометода в процессе обучения студентов профессионально-ориентированному переводу способствует: 1) поддержанию мотивационной базы и, следовательно, оптимизации обучения в целом; 2) более интенсивному овладению обучаемыми комплексными языковыми знаниями и умениями, необходимыми как для будущей профессиональной деятельности, так и для адекватной коммуникации с носителями иностранного языка

Другой пример перцептивного метода обучения переводу в неязыковом вузе – это организация встреч с представителями страны изучаемого языка. Во время таких встреч студенты имеют возможность общения с носителями языка, могут приобщиться к их культуре и традициям. Такие встречи помогают студентам преодолеть языковой барьер, быстрее адаптироваться в разных коммуникативных ситуациях, своевременно принимать нужные решения. Такие встречи также мотивируют студентов активизировать пассивный словарный запас для общения, как на повседневные, так и на профессиональные темы.

4. Логические методы обучения переводу включают языковые упражнения предпереводческого (подготовительного) и переводческого характера, обеспечивающие формирование основных переводческих навыков. В педагогической литературе рассматривается три этапа формирования умений и навыков, а именно: ознакомление, тренировка и

практика. Все три этапа формирования переводческих умений и навыков реализуются через упражнения.

Как известно, формирование умений и навыков происходит через многократное повторение действий. Повторение действий в процессе обучения осуществляется в упражнениях. Отсюда следует, что упражнения – это основа формирования умений и навыков. Монотонность преодолевается путем постановки нового задания. Упражнения тесно связаны друг с другом и образуют свою собственную систему в виде взаимосвязанных действий, которые располагаются в порядке нарастания трудностей с учетом последовательного становления речевых умений и навыков. Следует признать, что без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками перевода.

Подготовительные (предпереводческие) упражнения должны отрабатывать отдельные переводческие приемы, например, приемы трансформации, смыслового анализа или компрессии. Подготовительные упражнения не делятся по степени трудности и поэтому используются на любом этапе обучения профессионально-ориентированному переводу. Методика работы с подготовительными упражнениями вытекает из самой формулировки к этим упражнениям. В этой группе упражнений можно выделить следующие подгруппы: 1) упражнения, направленные на поэлементную отработку речевых и переводческих навыков на ограниченном языковом материале; 2) упражнения, направленные на формирование навыка целеполагания в переводе; 3) упражнения, направленные на создание грамматических навыков перевода.

Упражнения, направленные на поэлементную отработку речевых и переводческих навыков на ограниченном языковом материале, включают упражнения: 1) на активное усвоение научно-технической терминологии; 2) на развитие навыков словообразовательного анализа сложных терминов, составляющих основную массу в иноязычной научно-технической терминологии; 3) на формирование умения правильного употребления терминов путем выяснения их валентности (синтаксической сочетаемости) в тексте; 4) на закрепление навыков перевода технических сокращений; 5) на создание небуквальных ассоциаций.

Упражнения, направленные на формирование навыка целеполагания в переводе, включают специально разработанные упражнения, не связанные непосредственно с переводом, и направленные на развитие умения формировать в процессе перевода представление о требуемом

результате (формирование целей). Эти упражнения состоят из аутентичного текста по специальности и, например, трех вариантов перевода, выполненных разными переводчиками. При выполнении данных упражнений предлагаются следующие задания: 1) сравните оригинал и три варианта перевода, выполненные разными переводчиками; 2) определите, какие их вариантов были переведены при помощи программы переводчика; 3) назовите характерные черты машинного перевода; 4) определите наиболее эквивалентные варианты перевода отдельных предложений; 5) объясните, в чем недостатки (достоинства) различных вариантов перевода; 6) определите наиболее удачный текст перевода в целом; 7) используйте лучшие варианты трех переводов и составьте оптимальный перевод всего текста.

Упражнения, направленные на создание грамматических навыков перевода включают такие упражнения, как: 1) узнавание определённого грамматического явления в тексте по формальным признакам или с учетом его синтаксических связей; 2) нахождение соответствий (грамматических или лексических) для изучаемого явления в русском или иностранном языке; 3) знание способов перевода форм и конструкций, связанных с перестройкой предложения; 4) соблюдение правильной последовательности действий в процессе перевода. Данные упражнения предназначены для выработки автоматизированных навыков перевода грамматических конструкций, характерных для профессионально-ориентированных текстов.

Переводческие упражнения призваны сформировать у студентов параллельно навыки и умения в основных видах речевой деятельности и собственно переводческую компетенцию в основных её видах. Основным учебным материалом для выполнения переводческих упражнений является текст урока. Переводческие упражнения обычно вводятся с учетом постепенного нарастания трудностей в формировании навыков и умений внутри определённого вида речевой или переводческой деятельности, а также с учетом взаимодействия между различными видами речевой и переводческой деятельности.

В связи с этим принято выделять в названной группе тренировочные переводческие и практические переводческие упражнения, которые различаются между собой только тематическим наполнением и условиями выполнения. В зависимости от формируемых переводческих умений и навыков, а также с учетом основных видов перевода, принято различать: 1) упражнения на зрительно-письменный перевод; 2) упражнения на

зрительно-устный перевод; 3) упражнения на письменный перевод на слух; 4) упражнения на устный перевод на слух; 5) упражнения на машинный перевод.

Упражнения на зрительно-письменный перевод включают: 1) письменный перевод отдельных фрагментов текста урока или дополнительных текстов повышенной сложности с иностранного языка на русский; 2) письменный перевод вопросов с русского языка на иностранный для овладения навыком двустороннего перевода.

Упражнения на зрительно-устный перевод обычно используют с целью формирования навыка переключения с одного языка на другой в различных языковых ситуациях и при работе с новым тестом. К ним относятся следующие упражнения: 1) на последовательный перевод иностранного текста по предложениям; 2) на зрительно-устный перевод с повторениями; 3) на зрительно-устный перевод без словаря; 4) на смысловую группировку текста.

Упражнения на письменный перевод на слух обычно направлены на развитие умения понимания иноязычной речи и ведения кратких записей. К ним относятся следующие упражнения: 1) перевод– диктовка с русского языка на иностранный и наоборот; 2) упражнения на последовательный перевод предложений иностранного текста без зрительной опоры в момент перевода; 3) упражнения на последовательный перевод русского текста без зрительной опоры в момент перевода; 4) микрореферирование текста; 5) упражнения на письменный перевод на слух по предложениям (фразовый перевод); 6) упражнения на письменный перевод по абзацам на слух (абзацный перевод); 7) упражнения на абзацно-фразовый перевод на слух с заметками.

Упражнения на устный перевод на слух для отработки навыка переключения с одного языка на другой и умение понимать иноязычную разговорную речь. К ним относятся: 1) микрореферирование иноязычного текста; 2) устный перевод на слух по предложениям; 3) устный перевод на слух по абзацам; 4) устный перевод на слух с заметками; 5) абзацно-фразовый перевод русского текста на слух; 6) устный перевод с заметками с русского языка на иностранный; 7) двусторонний перевод.

Упражнения на машинный перевод обычно направлены на формирование таких важных для осуществления машинного перевода навыков и умений, как отбор терминологических (фразеологических) единиц и ведение пользовательских словарей, умение выбрать адекватный вариант перевода.

4.5 – Кейс-стади (Case study)

Кейс-стади (Case study) – система обучения, базирующаяся на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных. Case study считается одним из лучших методов для развития аналитического и критического мышления и креативности; он также доказал свою эффективность в дистанционном обучении и составляет основу обучения в онлайн-тренингах; это ещё и метод, который следует отнести к группе логических методов обучения переводу.



Название Case study произошло от латинского термина «casus» – запутанный или необычный случай. Case study – не имеет точного перевода на русский язык. В основном используется или английский термин, или несколько русскоязычных аналогов: кейс-стади (транслитерация), бизнес-кейсы, кейс-метод, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи и др.

Обучение на практических примерах, как способ развития, существует с глубокой древности, есть упоминания о том, что для воспитания лидерских навыков у мальчиков в Спарте использовали описание конкретных битв и их анализ. Однако официально, как метод обучения, метод Case study был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе (Harvard Business School) в 1924 году, когда ее преподаватели и студенты столкнулись с тем, что невозможно научиться практике управления и ведения бизнеса лишь с помощью существующих учебников. Альтернативой учебникам стали интервью с ведущими практиками бизнеса и написанные на их основе подробные отчеты (описания ситуаций) о том, как решали ту или иную ситуацию топ-менеджеры, а также описания всех факторов, влияющих на их деятельность. Именно так и зародились система обучения Case study и первые бизнес-кейсы. Слушателям давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения решение бизнес-кейса.

«Кейс-стади» – это метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) или смоделированных как реальные практических

примеров. Увязывая теорию с практикой, «кейс-стади» эффективно развивает у участников способность обоснованно принимать решения в условиях ограниченного времени. «Кейс» – представляет собой нечто вроде инструмента, позволяющего применить теоретические знания к решению практических задач. Различают «полевые» – основанные на реальном фактическом материале и «кабинетные» – выдуманные кейсы.

Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся выдается набор учебных материалов, заключенных в папку (кейс) и предлагается (в результате знакомства с материалами) осмыслить содержание заключённой в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое ее решение с использованием имеющихся профессиональных знаний и умений. Основной целью изучения кейсов при обучении иностранному языку в вузе является, прежде всего, предоставление студентам сценария, максимально приближенного к реальным условиям функционирования языка в определенном профессиональном поле. Конечная цель направлена на способствование формированию интегрированных знаний, навыков и умений, а также совмещение теории с практикой.

При этом ролевая нагрузка кейсового метода в различных предметных областях различна. Например, в юриспруденции кейсы устанавливают прецедент; в медицине с помощью кейсов можно найти новый метод лечения определенной болезни; в курсе бизнес дисциплин студенты снабжаются данными, имеющими отношение к различным аспектам организации и функционирования предприятий. В любом случае, кейсы помогают студентам получать первый опыт работы в команде и развивать способности по выполнению конкретного набора функций и профессиональных ролей.

Практика использования такой технологии на занятиях по иностранному языку в вузе, как свидетельствует имеющийся опыт, способствует активизации учебного процесса и является эффективным средством формирования познавательных, профессиональных и языковых возможностей студентов. Использование технологии приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками.

Обычно работа по технологии Case study строится следующим образом. Группе студентов предлагается к рассмотрению какая-либо конкретная проблемная ситуация, связанная с их будущей профессиональной деятельностью на иностранном языке. Студентам

также предлагается для изучения описание решения, включающее следующую информацию: почему принято именно это решение; как это решение было реализовано на практике и какими были результаты (последствия). Студенты должны накануне занятия ознакомиться с проблемой и обдумать свои собственные способы ее решения. В аудитории на учебном занятии происходит коллективное обсуждение приведенного случая из практики, например, реально существующей зарубежной компании. В процессе обсуждения кейса сам преподаватель обычно старается воздержаться от ответов на поставленные вопросы. Вместо этого он задает вопросы аудитории и дает слово студентам, чтобы они сами отвечали на предложенные вопросы. В процессе обсуждения завязывается дискуссия, и в споре – рождается истина. В конце занятия преподаватель может потратить 10–15 минут на раскрытие того, что же, в действительности, произошло в реальной ситуации, на основе чего и был написан кейс, и попробовать проанализировать ход рассуждений студентов и подвести их к новым выводам. Тем не менее, метод кейсов делает основной акцент всё же на самостоятельное мышление студентов, их личную способность доносить свои мысли до аудитории и конструктивно вступать в полемику, а также адекватно реагировать на критику со стороны коллег. Традиционными зачетными формами усвоения материала, представленного в кейсе, может быть подготовленное сообщение или выполненный постер или буклет. При этом работа должна отвечать обязательному условию, а именно – содержать детальный анализ ситуации, а также соответствовать принятым в определённой профессиональной области принципам и содержать возможные решения конкретных проблем.

Уилсон Эткинсон в своём «Путеводителе по MBA в России и за рубежом» очень точно отразил философию Case study: «Усмотрев и проанализировав сотни не придуманных проблем, Вы «набьете руку» на их решении. Если Вы попадете в аналогичную ситуацию в реальности, то она не поставит Вас в тупик».

Метод Case study придерживается общих целей и задач обучения в вузе, в том числе – 1) усвоения содержания и отработки профессиональных знаний, умений и способностей на требуемом уровне; 2) личностное развитие учащегося; 3) развитие аналитических навыков и умения работать в команде; 4) способность выслушать и понять альтернативную точку зрения; 5) умение вырабатывать обобщающее решение с учетом альтернатив; 6) планировать свои действия и 7)

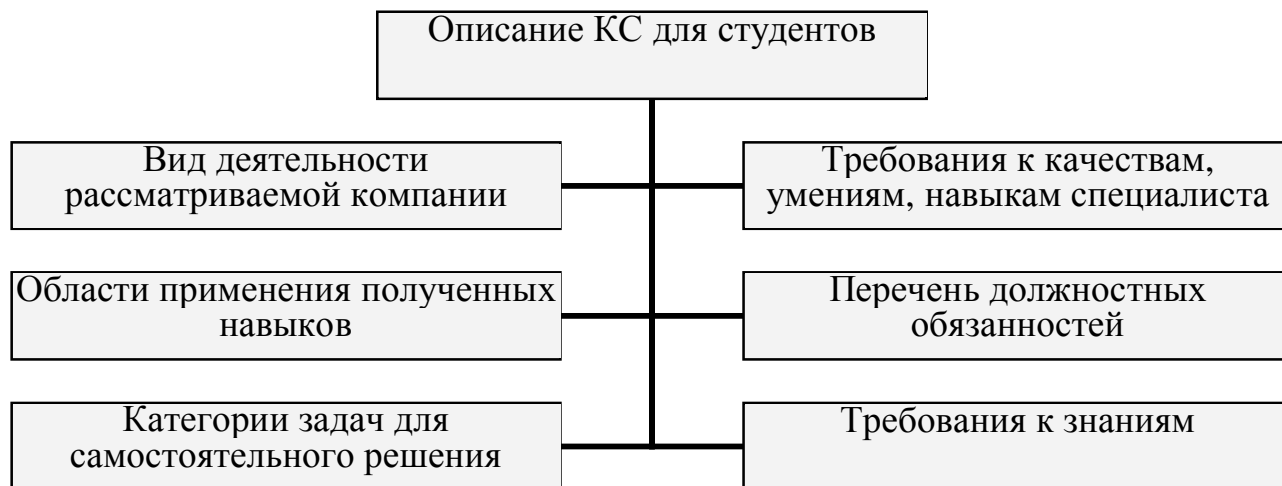
предвидеть их последствия.

На занятиях по иностранному языку работа с кейс-технологиями предполагает также и совершенствование общих речевых навыков и умений студентов в результате участия в обсуждении проблемной ситуации, а также и формирование профессионально-ориентированной языковой компетенции. Положительной чертой Case study при изучении профессионального иностранного языка является, по мнению С. Крашена (Stephen D. Krashen), и то, что в курсе изучения всегда используется аутентичный языковой материал, требующий от студентов активных навыков как индивидуальной, так и групповой работы. Любой кейс – это всегда своеобразный вызов студенту участвовать в симуляции реальной профессиональной ситуации и безошибочного использования на конечной стадии работы профессионального know-how. К негативным характеристикам Case study при этом можно отнести такие моменты, как: 1) большой объем дополнительной литературы по конкретной теме с целью получения фоновых знаний; 2) трудные в языковом и содержательном смысле тексты; 3) сложные концептуальные понятия, требующие существенных временных затрат; 4) кейсы, как правило, содержат вестернизированные концепты, не всегда применимые на практике в России; 5) при решении конкретной задачи основное внимание студентов направлено не столько на иностранный язык, посредством которого происходит верификация данных, сколько на выполнение профессионального задания.

Изучение кейсов, как правило, содержит три основные стадии: 1) ввод данных; 2) обработка данных и работа с ними; 3) презентация выводов. Работа с данными может, в свою очередь, дробиться на такие фазы, как 1) понимание и использование данных; 2) проведение анализа; 3) применение профессиональных навыков и умений; 4) взвешивание альтернативных способов в процессе принятия решений по заданной проблеме.

В материалы Case study (КС) на практике включают краткое описание проблемной ситуации для студента, содержащее: 1) основную область и виды деятельности рассматриваемой компании; 2) типы организаций, где полученные в процессе рассмотрения ситуации навыки могут применяться; 3) категории задач, которые студенты будут решать; 4) требования к личностным качествам, умениям и способам деятельности специалиста в данной конкретной профессиональной области; 5) перечень должностных обязанностей; 6) требования к знаниям.

Табл. 82



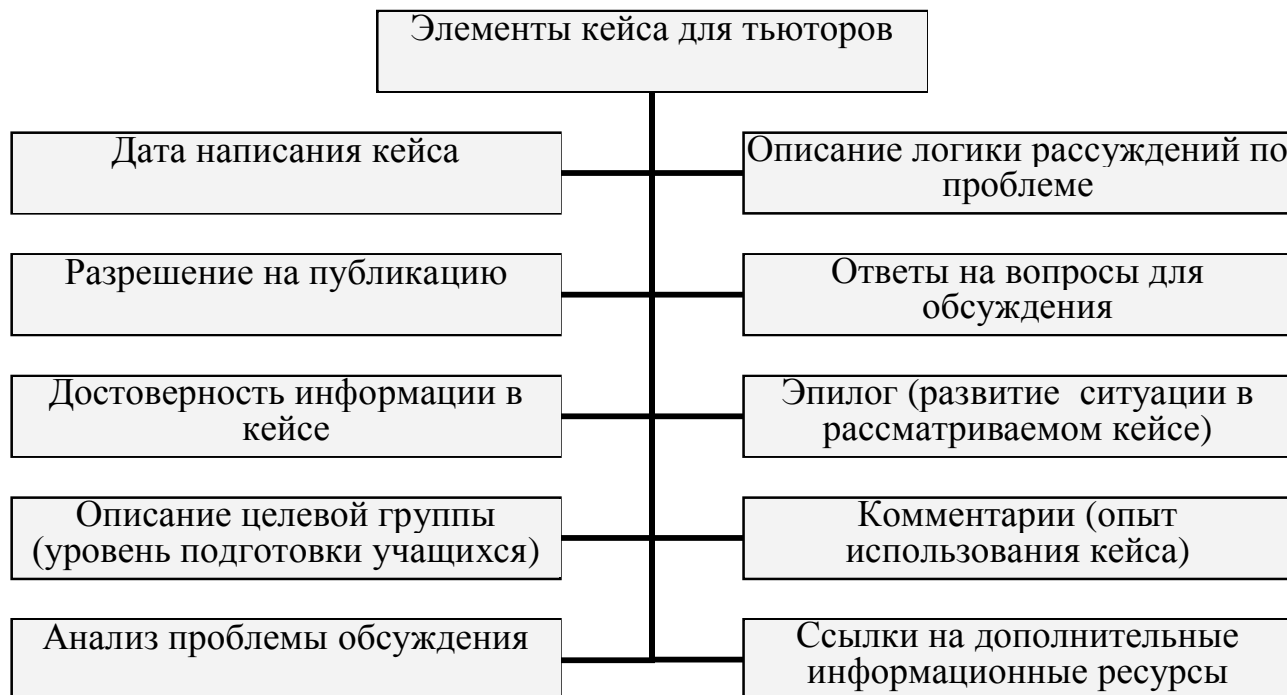
Обязательными элементами кейса являются: 1) название кейса (код); 2) краткое описание основной идеи кейса (обзор кейса); 3) цели кейса (чему он учит); 4) место кейса в учебном плане (для самостоятельного планирования обучения); 5) формулировка проблемы и план изучения материалов кейса (включается только для низкого уровня сложности работы с кейсом); 6) поэтапные задания для выполнения; 7) детальные вопросы для обсуждения; 8) требования по оформлению результатов работы с кейсом; 9) собственно описание ситуации; 10) справочные материалы и ссылки на дополнительные информационные ресурсы (для самостоятельного изучения).

Табл. 83



Дополнительные элементы кейса готовятся для тьюторов. Они включают: 1) дата написания кейса; 2) разрешение на публикацию и использование информации в кейсе для обучения; 3) описание целевой группы (уровень подготовки обучающегося); 4) анализ проблемы и логика рассуждений; 5) ответы на вопросы для обсуждения; 6) эпилог (развитие рассматриваемой в кейсе ситуации); 7) комментарии (опыт использования кейса); 8) ссылки на дополнительные информационные ресурсы (для самостоятельной подготовки тьюторов).

Табл. 84



Нетекстовый материал в Case study обычно включает: 1) наглядные приложения (схемы, графики, таблицы, фотографии); 2) слайдовое сопровождение дискуссии; 3) аудио и видеоматериалы (интервью, видеоматериалы); 4) приглашение персонажей «кейс-стади» в аудиторию или посещение организации; 5) компьютерные симуляции.

Табл. 85



В зависимости от времени, выделенного для изучения кейса, и от структуры можно выделить 4 вида кейсов:

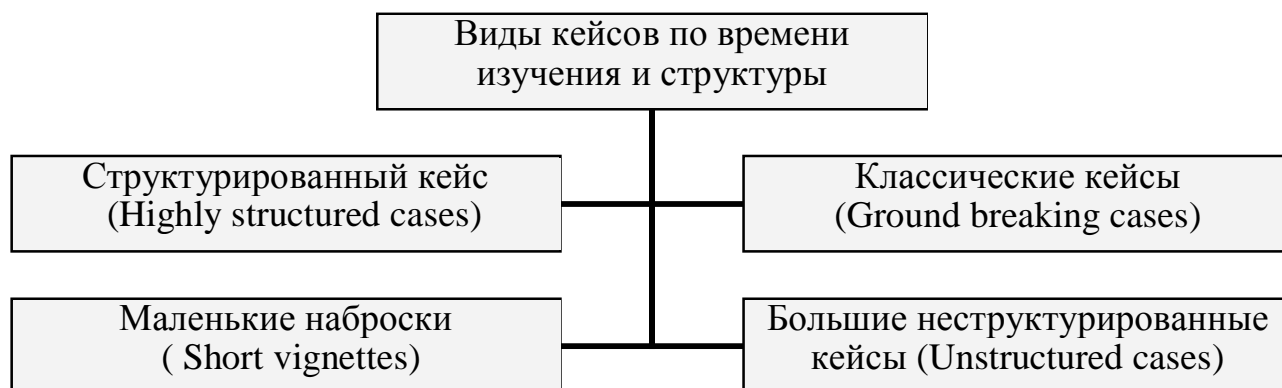
1. Структурированный кейс (Highly structured) – короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Содержит минимум дополнительной информации, изучив которую, студент должен применить определенную модель или формулу. Причем подразумевается, что существует оптимальное решение, и «полет фантазии» не вполне уместен. Для такого типа кейсов существует определенное количество правильных ответов. Они предназначены для оценки знания или умения использовать одну формулу, навык или методику в определенной области знаний.

2. Маленькие наброски (Short vignettes) – содержат от 1 до 10 страниц краткого описания некоторой проблемной ситуации, плюс 1–2 страницы приложений. Кейс содержит только ключевую информацию и понятия, работая с которыми, студент опирается еще и на собственные знания.

3. Классические кейсы (Ground breaking cases) – могут быть как небольшие по объему и очень простые ситуации, которые можно использовать даже в начале обучения, так и более сложные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое решение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить ее и использовать на практике.

4. Большие неструктурированные кейсы – объемом до 50 страниц, используются для самостоятельных творческих заданий. Они представляют собой материал с большим количеством данных и предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области. Для них существуют несколько правильных вариантов ответов, и обычно не исключается возможность нахождения нестандартного решения.

Табл. 86



По размеру кейсы подразделяют на: 1) полные кейсы (в среднем 20-25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление; 2) сжатые кейсы (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию; 3) мини-кейсы (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в аудитории и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

По уровню сложности кейсы подразделяют на: 1) кейсы для бакалавров; 2) кейсы для магистров; 3) кейсы для программ MBA и курсов повышения квалификации.

Хороший кейс должен соответствовать следующим требованиям: 1) соответствовать четко поставленной цели создания; 2) иметь соответствующий уровень трудности; 3) иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни; 4) не устаревать слишком быстро; 4) иметь национальную окраску; 5) иллюстрировать типичные ситуации; 5) развивать аналитическое мышление; 6) провоцировать дискуссию; 7) демонстрировать соответствие теории практике; 8) быть адекватным для самостоятельного изучения и обсуждения студентами; 9) быть адекватным для совместного обсуждения в аудитории под руководством преподавателя; 10) следовать принципу «процесс обсуждения важнее самого решения».

При создании кейса целесообразно сразу же написать к нему инструкцию, которая будет полезна преподавателям. Инструкция имеет две цели: 1) облегчить выбор кейса; 2) облегчить руководство группой при выполнении кейса.

Содержание инструкции должно быть следующим: 1) область применения кейса; 2) задачи, решаемые с помощью кейса; 3) характеристика обучаемой аудитории (возраст, уровень образования, необходимый уровень знаний); 4) оптимальное количество обучаемых; 5) распределение времени по этапам работы: самостоятельное чтение, работа в подгруппах, обсуждение, подведение итогов.

Одним из важных вопросов технологии создания кейсов является вопрос о форме представления собранного материала. Проблема выбора стиля изложения, как правило, возникает у начинающих авторов. Они довольно долго решают, какой стиль выбрать: официальный, академический или использовать разговорную речь. Здесь уместен ряд рекомендаций: 1) текст кейса должен быть написан хорошим языком

(перед публикацией требуется работа профессионального редактора); 2) авторам следует тщательно подбирать слова во избежание двусмысленности толкования или затруднённого понимания сути изложенной ситуации; 3) для увеличения «жизненности» кейса желательно описывать ситуацию в прошедшем времени (при этом указывать точную дату написания кейса); 4) необходимо использовать табличную форму представления данных (сводные таблицы, диаграммы, схемы, рисунки и др.); 5) нужно тщательно проверять все цифровые данные, приведенные в тексте кейса; 6) справочный материал, используемый в иллюстративных целях, должен быть вынесен в приложения; 7) кейс должен строиться вокруг трех направляющих: а) временная, б) сюжетная и в) разъяснительная структура кейса. Опытность автора кейса будет видна в том, насколько умело он переплетает данные составляющие.

Табл. 87



Метод анализа конкретной ситуации при обучении, например, переводу целесообразно сочетать с репродуктивным методом, то есть методом ролевой игры, после завершения которой, происходит обсуждение проделанной студентами работы, анализируются ошибки, делаются соответствующие выводы. Либо анализ ситуации можно сочетать с перцептивным методом, когда после просмотра определённого видеоматериала также происходит обсуждение и анализ конкретной увиденной ситуации. Студенты здесь учатся на своих и чужих ошибках.

Эффективной нам представляется применение метода «кейс-стади» и в организация онлайн-обучения иностранному языку. Для эффективной

замены преподавателя в онлайн-обучении можно использовать различные электронные учебные материалы, которые могут быть переданы через Интернет, или же это могут быть автоматизированные инструменты и программы, передающие тьютору через Интернет информацию о действиях студента.

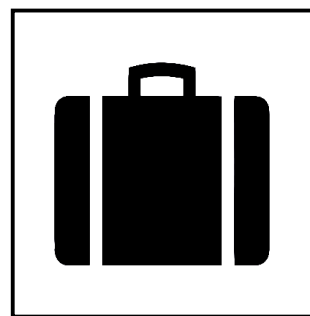
Традиционно наиболее активными потребителями и производителями новых образовательных технологий становятся бизнес-школы. Международные компании также оказывают большой вклад в развитие практики решения бизнес-кейсов для образовательного процесса. В первую очередь, это консалтинговые и аудиторские компании, использующие метод бизнес-кейсов в собеседованиях при приеме на работу. Такой способ позволяет уже на ранней стадии выявить у кандидатов способность к анализу и синтезу, умение четко и структурировано излагать свои мысли.

В соответствии с исследованиями, проведенными ЕССН (The European Case Clearing House), некоммерческой организацией, специализирующейся на разработке и развитии кейс-метода в бизнес-образовании, наибольшей популярностью, как у преподавателей, так и у студентов, пользуются кейсы, основанные на полевых исследованиях, нежели чем на опубликованных данных. Традиционно, бизнес-кейс пишется в партнерстве академических преподавателей и менеджеров компаний. В настоящее время наибольшее распространение получили бизнес-кейсы, написанные по Северо-Американским компаниям, так как именно здесь зародилась культура ситуационного анализа. Однако с конца 90-х годов активную роль в написании кейсов начинают принимать и профессора Европейских школ, ощущая недостаток национальных иллюстраций к бизнес-задачам. Благодаря транснациональным связям активно включаются в этот процесс и Азиатские школы. Так, например, INSEAD, европейская бизнес-школа, базирующаяся во Франции и Сингапуре, является признанным лидером в написании бизнес-кейсов по международным рынкам. Так, в 2008 году INSEAD победил в семи из девяти категорий ЕССН European Case Award.

В России, в основном, используются переводные (западные) кейсы и в последние годы остро стоит вопрос о необходимости создания новых бизнес-кейсов, основанных на опыте российских компаний. Для развития программы интеграции бизнес-кейсов в российскую систему образования была создана ассоциация бизнес-клубов РФ, в которую входит, в частности, Кейс-клуб BrainBusters, г. Казань.

4.6 – Европейский языковой портфель (портфолио)

Формирование профессионально-языковой компетентности, позволяющее специалисту квалифицированно судить о явлениях в избранной им сфере деятельности на иностранном языке, является необходимым квалификационным базисом выпускника в системе российского высшего образования. Реальный прорыв в качестве иноязычной подготовки специалиста высшей квалификации возможен при условии внесения существенных изменений в процесс обучения иностранному языку в вузе. Необходимо внедрение инновационных образовательных технологий, ориентированных на профессиональную и социальную сферы и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций (в рамках системы качества образования) и личностных характеристик человека как субъекта профессиональной и социальной деятельности.



Актуальным в настоящее время является взгляд на образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он себе выбрал из числа ему предложенных. Компетентностный подход при обучении иностранному языку в вузе является отражением осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Одно из основных отличий компетентностного подхода от доминировавшего в прежние годы «знаниевого» – в его нацеленности на рефлексивную оценку студентами своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции студента: его отношения к предмету своей будущей профессиональной деятельности; способности и готовности к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Логичным является, в этом контексте, вывод о том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, не простого наращивание объема знаний будущего профессионала, а приобретение им разностороннего опыта деятельности.

Компетенции – представляют, в этой связи, именно ту сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать

различные профессионально и социально-значимые действия. Коммуникативные языковые компетенции – позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств, при этом речевая деятельность – это практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи. Задача при этом может быть определена как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата (решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели).

Виды коммуникативной деятельности предполагают реализацию коммуникативной компетенции в процессе смысловой переработки или создания (восприятия или порождения) одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности. Под сферой общения понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие, а применительно к изучению иностранного языка выделяют, соответственно, образовательную, профессиональную, общественную и личную сферы.

Формирование компетенций, рассматриваемых как единый и целостный образовательный результат, затрагивает не только содержание, но и организационные формы, методы и средства обучения, а также оценку достижений студента. В этом проявляется один из основных принципов дидактики – единство процессуальной и содержательной сторон обучения. Методы и технологии обучения, используемые в компетентностном подходе, должны соответствовать деятельностной направленности компетенций, то есть позволять приобретать опыт обращения со своими знаниями и осознания целесообразности их применения. В результате формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности.

Преобладающими методами при обучении иностранным языкам в вузе сегодня должны быть такие, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы и стратегии решения жизненных (лично, профессионально и социально-значимых) ситуаций и задач, способствуют планомерному переходу от учения к профессиональной

деятельности. Широкие возможности для такой модернизации процесса иноязычной подготовки в вузе открываются в связи с применением технологии Европейского языкового портфеля (European Language Portfolio – ELP).

В виде проекта ELP внедряется в странах Европы с 1998 года. ELP принимается в Европе, как всем понятное, информативное и признанное доказательство определенного уровня владения европейскими языками, достигнутого его обладателем. Документы, содержащиеся в портфолио, отражают все этапы изучения языков и свидетельства о достигнутых уровнях компетенции и используются для представления языкового опыта в подробной документальной форме, соответствующей критериям Совета Европы.

Европейский языковой портфель разработан и введен в применение отделом Политики языков Совета Европы. Предлагается большое количество специальных, предназначенных для множества типов обучающихся, а также для различных языков Европейских языковых портфелей. Цель этого инструмента – развитие полилингвизма, мультилингвальности, а также мотивирование изучения языков.

Европейский языковой портфель (ELP) – это документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден уровень владения иностранным языком держателя портфеля. Это – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам; инструмент собственного познавательного, творческого труда студента, рефлексии его образовательной деятельности. ELP – представляет 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.

Табл. 88

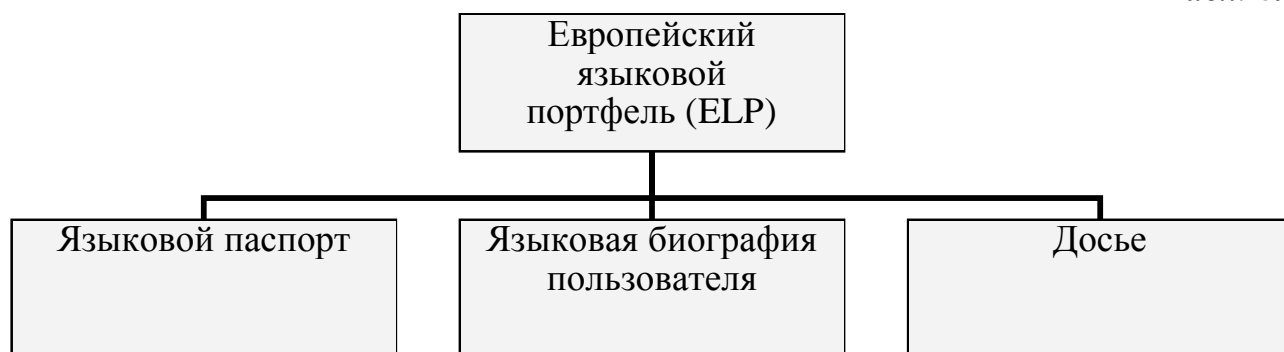


Слово «портфолио» в переводе с итальянского языка означает «папка с документами», «папка специалиста». Термин «портфолио», в интересующем нас смысле, появился в 70-х годах у художников, архитекторов, дизайнеров, а также в сфере модельного и рекламного бизнеса. Он означал коллекцию фотоматериалов, резюме и перечень лучших результатов автора. Целью такого портфолио была рекламная демонстрация достижений его владельца, что позволяло судить об уровне его мастерства и возможностях. Именно это рациональное зерно побудило специалистов образования обратить внимание на потенциальные возможности портфолио, как основы для разработки принципиально нового подхода к оцениванию познавательной деятельности учащихся.

Портфолио – это индивидуальная, персонально подобранная совокупность разноплановых материалов, которые, с одной стороны, представляют образовательные результаты студента, а, с другой стороны, содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории, то есть процессе обучения, при котором обучаемый может эффективно анализировать и планировать свою образовательную деятельность. Подборка материалов для портфолио обязательно осуществляется с участием самого обучаемого и включает его лучшие работы, которые оцениваются на основе чётко определённых критериев выставления баллов независимыми экспертами (преподавателями, сокурсниками и т.п.) и сопровождаются свидетельствами самостоятельной работы обучаемого.

ELP состоит из трех частей, а именно: 1) языкового паспорта; 2) языковой биографии пользователя и 3) так называемого, досье.

Табл. 89



Раздел «Языковой паспорт» – представляет собой документы, подтверждающие определенный уровень владения европейскими языками на момент предоставления портфолио. Документы представлены в формате, отражающем критерии оценки языковых навыков в Совете Европы, содержат как официально присвоенные квалификации (часть

«Сертификаты и дипломы»), так и описание достигнутых языковых компетенций и межкультурного опыта в период изучения языка (часть «Резюме изучения языка и межкультурного опыта»). Резюме включает в себя самооценку обладателя портфолио, оценки его преподавателей и языковых образовательных учреждений и/или экзаменационных советов, с обязательным указанием всех источников документации. Кроме того, в «Языковой паспорт» входит «Языковой профиль», где на основании Европейской схемы уровней владения языком (или Общеввропейской концепции владения иностранным языком) владелец портфолио самостоятельно представляет оценку своих знаний, разбивая их по навыкам и уровням владения иностранным языком.

Табл. 90



«Языковой паспорт», таким образом, включает такую информацию о владельце: 1) о коммуникативной и некоммуникативной компетенции студента, где перечислены, в том числе, все неродные изучаемые языки, языки общения в семье и языки, на которых говорят ближайшие родственники держателя портфеля; 2) о том, где и когда и как учился держатель портфеля с перечислением результатов его обучения, включая участие в международных проектах и сдачу специализированных рейтинговых языковых экзаменов; 3) о межкультурных контактах пользователя и опыт его поездок за рубеж; 4) таблицы для рефлексии и самооценки (по шкале Общеввропейской концепции владения иностранным языком). «Языковой паспорт» признается Советом Европы и может использоваться при продолжении учебы или поиске работы в европейских странах.

«Языковая биография» содержит листы самооценки, позволяющие учащемуся не только самостоятельно оценивать свой уровень владения любым неродным языком по видам речевой деятельности (6 уровней – A1,

A2, B1, B2, C1, C2), но и сориентироваться в умениях, которыми ему еще предстоит овладеть, самостоятельно планируя собственную учебную деятельность. Главной педагогической функцией «Языкового портфеля» является помощь в развитии умения автономно овладевать неродными языками (см. подробнее ниже).

«Досье» представляет собой коллекцию материальных свидетельств языковых умений каждого отдельного учащегося (материалы учебных проектов, интересные работы, переводы художественных текстов, справки и дипломы об окончании языковых курсов и др.) В «Досье» вносится также информация о практическом использовании языка и опыте межкультурного общения (см. подробнее ниже).

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Участники данного проекта попытались создать стандартную терминологию, систему единиц или общепонятный язык для описания того, что составляет предмет изучения, а также для описания уровней владения языком, независимо от того, какой язык изучается, в каком образовательном контексте – какой стране, институте, школе, на курсах, или частным образом, и какие методики при этом используются. В итоге была разработана система уровней владения языком и система описания этих уровней с использованием стандартных категорий. Эти два комплекса создают единую сеть понятий, которая может быть использована для описания стандартным языком любой системы сертификации, а, следовательно, и любой программы обучения, начиная с постановки задач – целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями.

Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления и

начинается с разделения системы на три крупных уровня – А, В и С:

Табл. 91

А – Элементарное владение (Basic User)	A1 – Уровень выживания (Breakthrough)
	A2 – Предпороговый уровень (Waystage)
В – Самостоятельное владение (Independent User)	B1 – Пороговый уровень (Threshold)
	B2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С – Свободное владение (Proficient User)	C1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	C2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery)

При интерпретации шкалы уровней надо иметь в виду, что деления на такой шкале не являются одинаковыми. Даже если уровни кажутся равноудаленными на шкале, для их достижения требуется разное время. Так, даже если «Допороговый» уровень (Waystage) расположен на полпути к «Пороговому», (Threshold Level), а «Пороговый» находится на уровне шкалы на полпути к «Пороговому продвинутому» (Vantage Level), опыт использования данной шкалы показывает, что для продвижения от «Порогового» к «Пороговому продвинутому» уровню необходимо в два раза больше времени, чем на достижение «Порогового» уровня. Это объясняется тем, что на более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, навыков и умений.

Табл. 92

Элементарное владение	A 1	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.
	A 2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.

Самостоятельное владение	В 1	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.
	В 2	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	С 1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, 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 объединением его элементов.
	С 2	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.

Вторая часть Европейского языкового портфеля, как уже говорилось выше, представлена разделом «Языковая биография», который отражает способность к самооценке и планированию в изучении языков. В этом разделе владелец портфолио представляет: 1) свою историю изучения языка, анализируя собственные достижения и прогресс и подкрепляя анализ примерами и фактами языковой биографии; б) перечень межкультурного опыта, то есть свои поездки и контакты, и то, как они повлияли на развитие его компетенций и навыков.

Языковая биография пользователя – это подробные дескрипторы (в таблице самооценки), то есть параметры, по которым уточняется и

оценивается (как пользователем, так и преподавателем) уровень владения держателем портфеля компетенциями по чтению, слушанию (аудированию), говорению (диалогической и монологической формам речи), письма на иностранном языке. Таблица самооценки разделена по шести уровням владения языком (от А1 до С2) (более подробную шкалу оценки по каждой компетенции см. ниже). Языковая биография содержит: 1) характерную для данной таблицы формулировку «я умею»; 2) приведённую студентом дату, когда он достиг данной (той или иной, или каждой из) компетенции; 3) конкретные цели самого студента в рамках данной компетенции. Параллельно преподаватель заполняет графу внешней, сторонней оценки, таким образом, давая свою собственную оценку знаниям, навыкам и умениям держателя портфеля.

Языковая биография, безусловно, способствует развитию навыков планирования, рефлексии и самооценки в процессе изучения иностранного языка, мотивирует и стимулирует стремление к полиязычности, совершенствует языковые компетенции, позволяет сформулировать важные для любого обучающегося вопросы: Что я умею делать на других языках? Каков мой языковой и культурный опыт в учебном контексте и во внеаудиторное время? Что я должен сделать, чтобы улучшить свои знания, навыки и умения иноязычного общения? Как планировать дальнейшее развитие специфических языковых умений и навыков? и др. и легко находить ответы, благодаря упорядоченности оценки, самооценки и прогноза на будущее.

Таблица саморефлексии по Общеввропейской концепции владения иностранным языком включает следующую систему рейтингов: ELP уровень 1 – А1 Выживание (элементарный); ELP уровень 2 – А2 Допороговый (базовый); ELP уровень 3 – В1 Пороговый (средний); ELP уровень 4 – В2 Пороговый продвинутый (среднепродвинутый); ELP уровень 5 – С1 Высокий (продвинутый); ELP уровень 6 – С2 Владение в совершенстве (мастер).

Табл. 93



Рейтинговые показатели А1 (выживание или элементарный уровень владения ИЯ) и А2 (допороговое или базовое владение ИЯ), таким образом, отражают элементарное владение иностранным языком; В1 (пороговое или среднее владение) и В2 (пороговое продвинутое или среднепродвинутое владение) соответствуют более высокому уровню самостоятельного владения иностранным языком, а показатели С1 (высокий или продвинутый уровень владения) и С2 (владение в совершенстве на уровне мастера) рассматриваются как рейтинги свободного владения иностранным языком.

Табл. 94

Аудирование (понимание)

Элементарное владение	А 1	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
	А 2	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
Самостоятельное владение	В 1	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в вузе, на отдыхе и др. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
	В 2	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
Свободное владение	С 1	Я могу понимать развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Я почти свободно понимаю различные телепрограммы и фильмы.
	С 2	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в

		быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.
--	--	--

Табл. 95

Чтение (понимание)

Элементарное владение	A 1	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
	A 2	Я понимаю короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера.
Самостоятельное владение	B 1	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
	B 2	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.
Свободное владение	C 1	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.
	C 2	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.

Табл. 96

Говорение (диалог)

Элементарное владение	A 1	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.
	A 2	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на

		бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
Самостоятельное владение	В 1	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/интересующую меня тему («семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).
	В 2	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.
Свободное владение	С 1	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, активно поддерживать любую беседу.
	С 2	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.

Табл. 97

Говорение (монолог)

Элементарное владение	А 1	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.
	А 2	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
Самостоятельное владение	В 1	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.
	В 2	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая аргументы «за» и «против».
Свободное	С 1	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные

владение		темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
	С 2	Я умею бегло свободно и аргументировано высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.

Табл. 98

Письмо

Элементарное владение	А 1	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.
	А 2	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).
Самостоятельное владение	В 1	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.
	В 2	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.
Свободное владение	С 1	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.
	С 2	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

На основе имеющихся дескрипторов общеязыковых компетенций, представленных в портфолио ELP, возможна дальнейшая разработка критериев оценки иноязычного языкового поведения обучающихся и применение их в конкретно-профессиональных областях. По мнению экспертов от Совета Европы, такие дескрипторы должны быть контекстуальными, специфическими для определенных целевых групп и ориентированными на конечный результат (в зависимости от учебного плана высшего учебного заведения). Будучи тесно взаимосвязанными с реальной практикой преподавания, эти дескрипторы могут оказаться чрезвычайно полезными для развития навыков самооценки учащихся, а будучи составной частью ELP, они станут свидетельством безусловной значимости и самого ELP.

ELP может быть адаптирован к целям и задачам высшего профессионального образования и служить основой различных лингводидактических моделей, обеспечивающих технологизацию компетентностного подхода в процессе иноязычной подготовки в условиях неязыкового вуза. Нам представляется перспективной дальнейшая разработка методики применения технологии ELP в процессе реализации курса LSP (иностраный язык для специальных целей) в системе неязыкового университетского образования с целью 1) формирования и развития у студентов ключевых коммуникативных, профессиональных и профессионально-языковых компетенций; 2) развития умения автономной работы студентов в области иноязычной подготовки; 3) формирования у студентов навыков самооценки своего языкового опыта на основе Общеввропейской шкалы компетенций; 4) содействия построению индивидуальных и персонифицированных образовательных траекторий студентов.

В практической деятельности можно сконцентрировать внимание на определенном наборе уровней и определенном наборе категорий владения иностранным языком в зависимости от конкретных целей. Например, вместо выделения категорий, лежащих в основе речевой деятельности, может потребоваться оценить языковое поведение на основе отдельных аспектов коммуникативной компетенции. Такая детализация позволяет сопоставить модули обучения в различных вузах и с системой общеввропейских компетенций и является значимым инструментом контроля со стороны преподавателя.

В основе такого 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, (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности.

Табл. 99

Диапазон владения иностранным языком

Элементарное владение	A 1	Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, которые служат для изложения сведений о себе и для описания конкретных частных ситуаций.
	A 2	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные обороты, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях.
Самостоятельное владение	B 1	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как семья, хобби, увлечения, работа, путешествия и текущие события.
	B 2	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.
Свободное владение	C 1	Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выражать любые свои мысли на большое количество тем(общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.
	C 2	Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности; отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.

Табл. 100

Точность владения иностранным языком

Элементарное владение	A 1	Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций.
	A 2	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически допускает элементарные ошибки.
Самостоятельное	B 1	Достаточно точно использует набор конструкций,

владение		ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.
	В 2	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.
Свободное владение	С 1	Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются.
	С 2	Осуществляет постоянный контроль правильности сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний и на реакцию собеседников.

Табл. 101

Беглость владения иностранным языком

Элементарное владение	А 1	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные высказывания, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения, проговаривания незнакомых слов, исправления ошибок.
	А 2	Может понятно выразить свою мысль короткими предложениями, при этом паузы, самостоятельное исправление и попытки исправить формулирование предложений очевидны.
Самостоятельное владение	В 1	Может высказаться понятно, хотя паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны в высказываниях значительной протяженности.
	В 2	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, при этом продолжительность пауз в речи незначительна.
Свободное владение	С 1	Способен к беглым спонтанным высказываниям без видимых усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедленно только в случае сложной малознакомой темы для беседы.
	С 2	Способен к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.

Табл. 102

Взаимодействие при владении иностранным языком

Элементарное	А 1	Может задавать вопросы личного характера и
--------------	-----	--

владение		рассказывать о себе. Может элементарно реагировать на речь собеседника, но, в целом, общение состоит из повторений, перефразирования, исправления ошибок.
	A 2	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, что следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно.
Самостоятельное владение	B 1	Может начинать, поддерживать и завершать беседу в диалоге, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя свое понимание.
	B 2	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и др.
Свободное владение	C 1	Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его вначале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.
	C 2	Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент в беседу, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая уже известна другим участникам и др.

Табл. 103

Связность владения иностранным языком

Элементарное владение	A 1	Может соединять слова и группы слов с помощью таких простых союзов, выражающих линейную последовательность, как «и», «затем».
	A 2	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов как «и», «но», «потому что».
Самостоятельное владение	B 1	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.
	B 2	Может использовать ограниченное количество средств языковой связности для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечается перескакивание с темы на тему.
Свободное владение	C 1	Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно структурированное и организованное

		высказывание, показывающее уверенное владение языковыми структурами, служебными частями речи и другими средствами языковой связности.
	С 2	Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных структур, служебных частей речи и других средств языковой связности.

Досье, третья составляющая ELP, собственно, и есть набор всех материалов, свидетельствующий об успехах учащегося в овладении иностранными языками, это – 1) работы, выполненные самостоятельно в аудитории (контрольные работы, тесты, сочинения и др.); 2) работы, выполненные дома самостоятельно, на внеклассных занятиях (проекты, рефераты, доклады); 3) дипломы; 4) сертификаты; 5) свидетельства и др. Отбор может проводиться в течение одного года или одного учебного семестра или на протяжении всех лет обучения. Портфель или отдельные работы предваряются комментарием студента о том, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы (желательно, чтобы все комментарии выполнялись на иностранном языке, начиная с одной – двух коротких фраз с постепенным расширением и углублением записей). Каждая работа также сопровождается кратким комментарием студента: что у него в этой работе получилось, а что – нет; согласен ли он с оценкой преподавателя и какие выводы можно сделать из результатов этой работы. Разумеется, такая работа предусматривает аргументированное описание ошибок и пути корректирования их. Главное в такой работе – самооценка учащегося в виде рассуждения, аргументации и обоснования.

Периодически по истечении намеченного отрезка времени, отводимого на досье, студент выставляет свой портфель на презентацию в группе, на студенческой конференции, на собрании языкового кружка и др. Презентация – это представление материалов портфолио-продукта лицам, заинтересованным в информации о достижениях его владельца, планах по его дальнейшему саморазвитию. Презентация является итоговым, но не финальным действием в рамках портфолио-технологии. Кроме готового портфолио-продукта в виде папки с материалами могут быть получены и другие результаты работы, не менее значимые для его владельца и других участников этого процесса. Например, если папка портфолио презентуется для получения приглашения на собеседование с потенциальным работодателем, то даже в отсутствие этого приглашения, публичная или индивидуальная презентация даёт владельцу возможность

получить обратную связь о критериях подбора персонала в конкретном секторе рынка труда и познакомиться с менеджерами компании. Рефлексия деятельности на этом этапе позволяет перевести результаты практической деятельности в опыт для его дальнейшего использования.

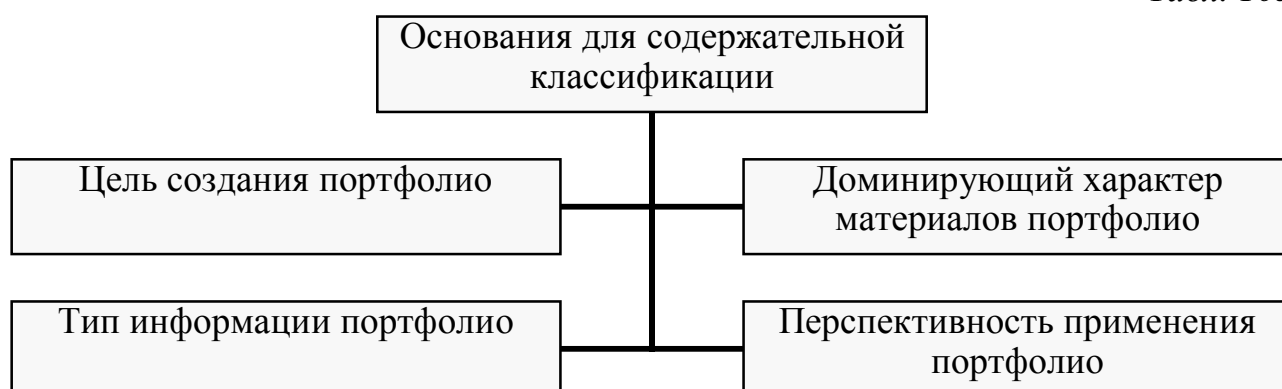
Существуют различные виды классификаций и типологий портфолио студента. Чаще всего выделяют классификации портфолио по содержательному и организационному признакам.

Табл. 104



Например, основанием для содержательной классификации портфолио может служить цель его создания, тип информации портфолио, доминирующий характер материалов и перспективность использования портфолио.

Табл. 105



По цели создания портфолио классифицируют следующим образом:

1. Портфолио личностных достижений или достижений учебной группы – содержит почетные грамоты, благодарственные письма, удостоверения и другие знаки поощрения, вырезки из газет, журналов об авторе портфеля и др. Это может быть как комплексный портфель достижений, так и отдельные портфели по следующим моделям: «портфолио документов», «портфолио отзывов» или комплексный портфолио, содержащий в себе все виды материалов. Важно, чтобы данный портфель содержал не просто набор разнообразных документов, но включал в себя информацию анализирующего характера: значимость, оценку собственной деятельности, направленной на получение результата, план мероприятий,

способствующих дальнейшему самосовершенствованию и др. Это может быть небольшой отзыв, самоотчет о проделанной работе или эссе профессионально-личностных достижений.

2. Портфолио самопознания – включает в себя подбор диагностик, результаты их проведения и обработки полученных данных, а также проектирование работы по самовоспитанию и самообразованию. Портфолио позволяет научиться более адекватно оценивать особенности своего внутреннего мира, вербально выразить и уяснить то, что не осознается. Портфель самопознания призван помочь студенту выявить свои сильные и слабые стороны и наметить пути дальнейшей работы. По своей сути он выступает своеобразным «самоучителем» по гармоничному общению с самим собой и другими людьми. Частично он перекликается с портфелем личностных достижений, но не повторяет его в связи со своей технологичностью. Разновидностями данного вида портфолио могут выступать портфолио рефлексивных изменений и портфолио самооценки.

3. Портфолио учебного предмета – создается с целью сбора и обработки учебного материала по предмету. Несмотря на то, что автором данного портфеля чаще всего является отдельно взятый студент, значительный вклад в его создание вносит преподаватель, который задает цели, основное содержание, определяет методы работы, регулярно контролирует процесс и результат. В портфеле учебного предмета содержится лекционный материал, выписки, конспекты или ксерокопии первоисточников, на которых рекомендуется фиксировать свое понимание данного материала. Возможен обмен найденной информацией между студентами. Такая работа способствует осмыслению учебного материала и позволяет студентам увидеть внутренние взаимосвязи между отдельными темами, а преподавателю – проконтролировать и оценить результаты творческой деятельности студентов. Вариантами такого портфолио могут быть отдельно взятые портфолио изучения темы или проблемного семинара, учебного проекта.

4. Портфолио подготовки к экзамену – особенно важен для студентов-заочников. В нем подбираются и структурируются материалы по каждой дидактической единице ГОС. Этот вид очень близок к портфелю учебного предмета, но создается студентом преимущественно самостоятельно, поэтому такой портфель может создаваться по двум возможным направлениям: по отдельному предмету или по комплексу смежных дисциплин.

5. Портфолио практики – создается для хранения материалов, собранных

во время практики, может оформляться одним учащимся (студентом) или подгруппой. Содержанием этого вида портфолио может являться: программа практики, дневник, анализ просмотренных мероприятий или собранных материалов, анализ документации и продуктов деятельности, результаты диагностики, творческие работы, характеристика студента, отчет о прохождении практики и др. Ввиду того, что практика, чаще всего, носит комплексный характер, материалы данного вида портфолио целесообразно использовать в процессе изучения разных дисциплин, проведения работы исследовательского характера, подготовки к государственной аттестации, в самостоятельной профессиональной деятельности.

6. Портфолио конференции – включает официальное приглашение на конференцию, ее программу, текст собственного доклада (с приложением компьютерной презентации), сборник материалов или краткие конспекты докладов участников, информацию о новых деловых знакомствах, новые планы, мудрые мысли, идеи и др. Это кратковременный портфель, создаваемый на период работы конференции, его не нужно регулярно пополнять и обновлять. Однако, к нему целесообразно обращаться по мере необходимости, например для уточнения определенной информации или при подготовке к новой конференции.

7. Портфолио исследовательской работы (исследовательского проекта) – содержит списки литературы и информационные материалы по теме исследования, варианты определения проблемы, цели и задач, формулировки гипотезы, отдельно взятые параграфы и главы, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования. Такой портфель может носить как коллективный характер (например, творческие портфели долговременных микрогрупп студентов по исследованию какой-либо сложной проблемы), так и индивидуальный характер (чаще всего, это курсовая или дипломная работа).

8. Портфолио творческих работ – отражает результаты креативной деятельности студента. В нем могут быть представлены разнообразные эссе, авторские стихи и песни, фотографии продуктов деятельности, статьи (их ксерокопии), рисунки и др. Над созданием такого портфеля студенты работают индивидуально или в подгруппе. Работая индивидуально, студент имеет возможность выразить себя в разных видах науки и искусства, самореализоваться как яркая, неповторимая индивидуальность. Во втором случае важным моментом будет выступать четкое распределение обязанностей и ответственности каждого за свой

участок работы внутри подгруппы.

Табл. 106

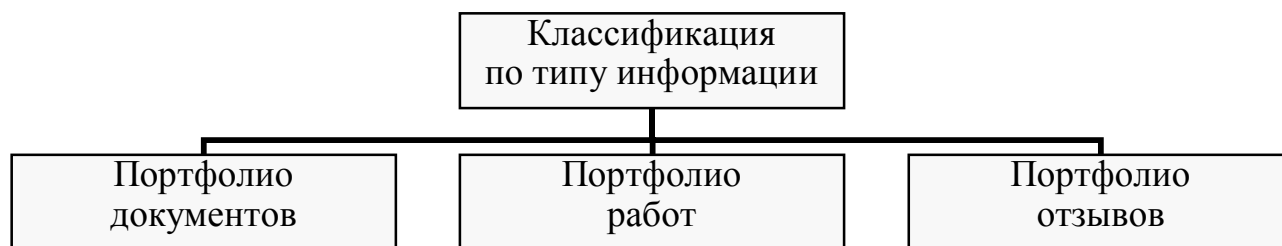


По типу информации портфолио классифицируют следующим образом (модели предложены рабочей группой Минобразования и науки России):

1. Портфолио документов – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Эта модель предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио. Представляется информация о различных мероприятиях и их результатах.
2. Портфолио работ – собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, элективных курсах, различного рода практиках и др. Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ. Возможна количественная оценка, которая требует разработки чёткой критериальной базы.
3. Портфолио отзывов – подобная модель включает оценку студентом своих достижений, самоанализ различных видов учебной и внеучебной деятельности и её результатов. Портфолио может быть представлен в виде резюме, заключений, рецензий, планирования будущих образовательных этапов, а также отзывов и рекомендательных писем, представленных педагогами, родителями, однокурсниками и др. Эта форма портфолио дает возможность включить механизмы самооценки студента, что повышает

степень осознанности процесса саморазвития.

Табл. 107



По доминирующему характеру материалов портфеля портфолио классифицируют следующим образом:

1. Информативный портфель – содержит материалы информативного характера: конспекты, ксерокопии, аннотации, выписки, схемы и модели с пояснениями к ним и др.
2. Оценочный портфель – подводит итоги деятельности студента, воспроизводит готовые материалы и отношение автора к ним. Дает возможность наряду с внешней оценкой деятельности осуществить ее самооценку.
3. Креативный портфель – включает результаты собственной творческой деятельности в виде созданных автором моделей, статей и тезисов, произведений изобразительного, литературного и музыкального творчества и др.

Табл. 108

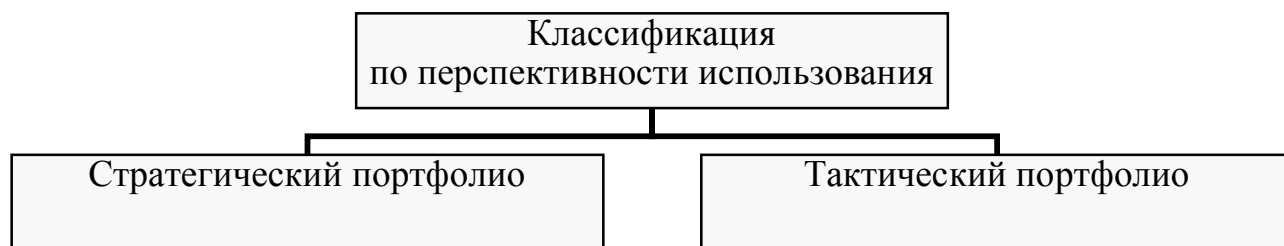


По перспективности использования портфолио классифицируют следующим образом:

1. Стратегический портфель – рассчитан на далёкую перспективу, прогнозирует и определяет цель и общую концепцию саморазвития личности. Отражает тенденции изменения интересов студента, становление активной личностной позиции на период всего обучения в вузе и послевузовского самообразования.
2. Tактический портфель – рассчитан на среднюю и близкую перспективу, определяет пути саморазвития личности, способы достижения целей и задач в процессе освоения отдельных дисциплин, прохождения практик.

Представляет промежуточные результаты деятельности.

Табл. 109



Организационная классификация портфолио включает следующие основания: тенденция применения, алгоритм действия, количество авторов-разработчиков и длительность работы с портфелем.

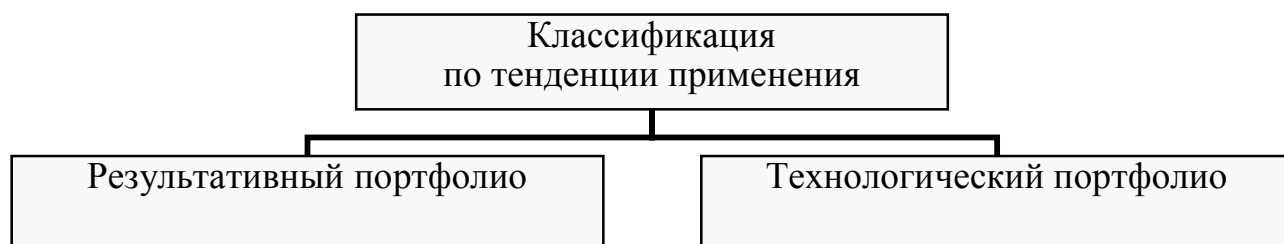
Табл. 110



По тенденции применения портфолио классифицируют следующим образом:

1. Результативный портфель – отражает результат деятельности автора в виде сертификатов, грамот, готовых творческих работ. Дает возможность наглядно представить результаты деятельности студента и отразить его личностный рост и развитие, а также отношение автора к своим достижениям и направления самосовершенствования.
2. Технологический портфель – содержит выписки, конспекты или ксерокопии лекций и первоисточников, технологии разных видов деятельности (внешней и внутренней), обработку полученных данных. Включает конечные и промежуточные результаты, позволяет проследить путь достижения цели.

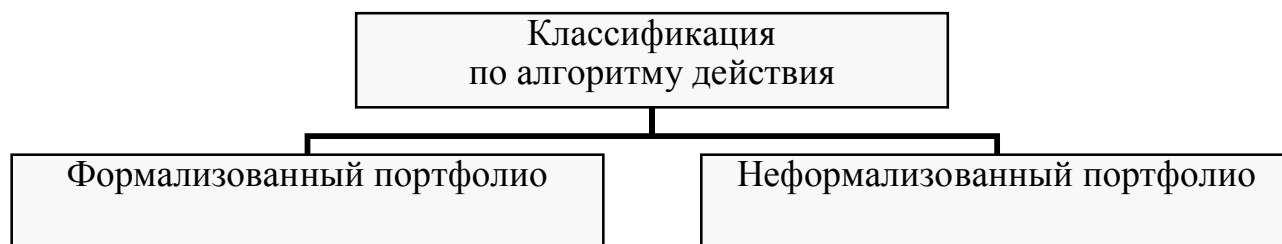
Табл. 111



По алгоритму действия портфолио классифицируют следующим образом:

1. Формализованный портфель – создание и работа с портфолио не требует самостоятельного поиска в установлении содержания и алгоритма работы, так как имеются нормативы по осуществлению процесса и к определению содержания портфолио.
2. Неформализованный портфель – организация работы с портфолио предполагает проведение самостоятельного поиска в связи с отсутствием нормативных подходов к осуществлению процесса деятельности и к определению содержания.

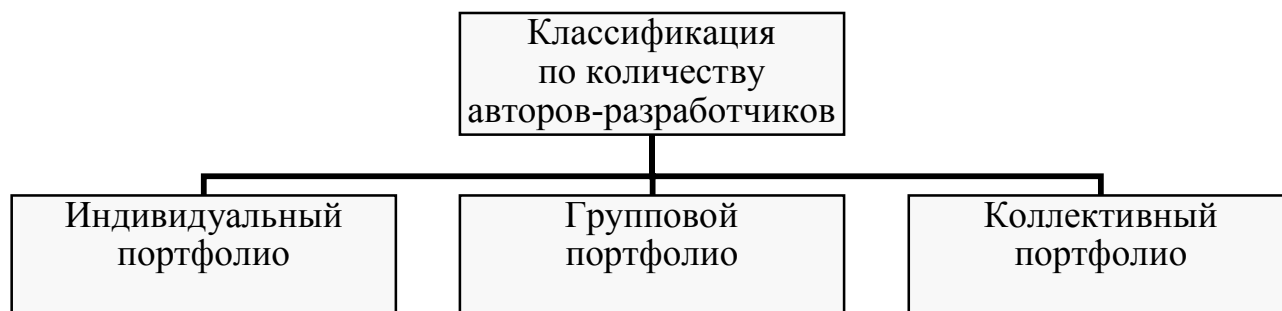
Табл. 112



По количеству авторов-разработчиков портфолио классифицируют следующим образом:

1. Индивидуальный портфель – содержание отражает интересы и потребности одного человека. Портфель создается автором индивидуально.
2. Групповой портфель – содержание отражает интересы и потребности двух или более человек. Возможны парная, совместная, подгрупповая формы создания.
3. Коллективный портфель – содержание отражает интересы и потребности учебной группы или другого студенческого коллектива (курса, факультета). Портфель создается коллективом студентов.

Табл. 113



По длительности работы с портфелем портфолио классифицируют следующим образом:

1. Краткосрочный портфель – рассчитан на активную работу студента в

течение небольшого промежутка времени. Отражает содержание отдельных мероприятий.

2. Среднесрочный портфель – выполняется в течение 1–2 семестров. Отражает содержание определенного вида деятельности (исследовательской работы, подготовки к экзамену и др.).

3. Долгосрочный портфель – рассчитан на реализацию в пределах больших, чем один учебный год. Как правило, отражает результаты творческой деятельности студента или результаты самопознания.

Табл. 114



Рассматривая разные виды портфелей можно сделать вывод, что один и тот же портфель может быть отнесен к разным видам в зависимости от основания проводимой классификации. Например, портфель учебного предмета (целевая классификация) по типу информации является портфолио работ, по доминирующему характеру материалов может быть информативным или креативным, по перспективности использования портфолио – тактическим, по тенденции применения – технологическим, по количеству авторов-разработчиков – индивидуальным, по алгоритму действия – чаще всего формализованным, по длительности работы с портфелем – среднесрочным.

Табл. 115

Целевая классификация	Основание классификации	Вид портфолио
Портфель учебного предмета	<i>по типу информации</i>	<i>портфолио работ</i>
	<i>по доминирующему характеру материалов</i>	<i>информативный</i>
	<i>по перспективности использования</i>	<i>тактический</i>
	<i>по тенденции применения</i>	<i>технологический</i>
	<i>по количеству авторов-разработчиков</i>	<i>индивидуальный</i>
	<i>по алгоритму действия</i>	<i>чаще – формализованный</i>
	<i>по длительности работы</i>	<i>среднесрочный</i>

Подходы к классификации «Языкового портфеля» (ELP) могут быть также разными в зависимости от этапа обучения, уровня владения предметом, сроков создания портфеля, целей создания портфеля и др. Существуют и самые разнообразные рекомендации, и критерии для отбора содержания и материалов для языкового портфолио.

По своей сути языковой портфолио является гибким учебным средством и может быть адаптирован практически к любой учебной ситуации. В зависимости от основной функции и цели языкового портфеля будут определяться и содержание, и структура каждого его вида, в том числе предлагаемые учащемуся средства самооценки и характер материалов, включаемых учащимся в языковой портфель.

Технология «Языкового портфолио» – это система средств, методов и приемов оптимизации деятельности преподавателя и студента, направленная на формирование и развитие личностной культуры, ключевых компетентностей, профессионального системного мышления в процессе создания и использования портфолио посредством накопления информации в виде отдельных файлов, собранных в общую папку (портфель), ее осмысления, обработки и использования в соответствии с целями и задачами обучения, задаваемыми преподавателем, и логикой расположения материалов, определяемой студентом. Формы работы с языковым портфелем в практике преподавания иностранного языка могут быть различными, в зависимости от поставленной цели, и вряд ли будет правомерно говорить об одном единственно правильно выбранном способе работы с языковым портфелем в том или ином образовательном контексте.

В современной практике преподавания иностранных языков эффективно используются различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности:

1. Портфолио личностных достижений/личностного развития или Языковой портфель самооценки (Self-Assessment Language Portfolio) – это инструмент самооценки и мониторинга достижений учащегося в процессе овладения иностранным языком и, соответственно, уровня владения изучаемым языком. Представляет собой набор или комплект социально значимых качеств, свойств и характеристик, изменение которых исследуется в динамике учебно-языкового развития и становления индивидуальности студента, при этом основное средство достижения эффективности личностного роста – заложенный во всех задачах разделов механизм рефлексии.

2. Портфолио компетентностных языковых достижений или Языковой портфель обучения (Language Learning Portfolio) – это инструмент автономного изучения иностранного языка. Данный вид ELP может также варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности: по чтению (Reading Portfolio), по аудированию (Listening Portfolio), по говорению (Speaking Portfolio), по письму (Writing Portfolio), ELP взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio). Этот тип «портфеля» содержит материалы, которые представляют для учащегося определенные рекомендации по нормативной и самостоятельной работе над различными аспектами изучаемого языка. Наряду с этим, языковой портфель обучения содержит различного рода средства самостоятельной диагностики и оценки владения речевыми умениями держателя портфеля со стороны преподавателя, а также инструменты мониторинга динамики и коррекции неудач при овладении иностранным языком.

3. Портфель управления знаниями (Administrative Language Portfolio) – это инструмент демонстрации учебного продукта – результата овладения иностранным языком. Содержит, как правило, образцы лучших самостоятельных работ студента, выполненных в течение определенного периода. С помощью такого портфеля студент/выпускник может показать свои достижения в использовании изучаемого языка в ходе интервью при приеме на работу, презентации профессиональных проектов на иностранном языке или в иных личностно, профессионально или социально-значимых целях.

4. Портфолио оценок и рефлексии или Портфель обратной связи (Feedback Language Portfolio) – это инструмент обратной связи в учебном процессе по иностранному языку; включает в себя материалы выполненных учебных заданий, которые фиксируют степень сформированности различных компетенций иноязычного речевого общения. Этот тип языкового портфеля служит для того, чтобы по результатам выполнения определенных учебных заданий осуществлять обратную связь и на основании оценки результата проводить необходимую коррекцию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком.

5. Презентационный портфель или Демонстрационный портфель (Show Case Language Portfolio) – его миссия, в первую очередь, репрезентативная: накапливать и представлять образцы речевых произведений, опыта иноязычного речевого общения, использования

изучаемого языка в различных ситуациях, а также самостоятельные, в том числе и творческие работы учащегося. Учащийся отбирает свои работы в этот языковой портфель на основании собственной оценки успешности и качества своего речевого творчества, что является проявлением и одновременно условием развития его способности к рефлексивной самооценке и продуктивности учебной деятельности по овладению иностранным языком и культурой.

6. Портфолио–коллектор или Единый языковой портфель (Comprehensive Language Portfolio) – это многоцелевой портфель, отражающий достижения в овладении различными аспектами иностранного языка его держателем за определённый срок и для определённых целей. Обычно он представлен формализованным и единым по форме шаблоном к заполнению.

7. Портфолио внешних достижений или Оценочное портфолио (External Assessment List Portfolio) – это многоцелевой портфель, представленный рядом разновидностей, включая портфолио документов, портфолио творческих работ и рейтинговое портфолио в целях внешней оценки.

Табл. 116



Языковое портфолио выполняет, как минимум, три функции: 1)

образовательную – позволяет учащемуся стать активным участником образовательного процесса, а именно, повышает его мотивацию к изучению иностранного языка, учит организовать свою самостоятельную работу, определять рациональные способы совершенствования своих умений, а также развивает навык рефлексии; 2) социальную – демонстрирует способности и достижения его владельца в сфере иностранного языка, но не заменяет аттестатов или дипломов, которые студенты получают на основании результатов сдачи экзаменов, а является приложением к последним, предоставляя дополнительную информацию; 3) педагогическую – помогает студентам развивать свои мыслительные способности и навыки самооценки и самопознания, тем самым, способствуя развитию их автономности в изучении иностранного языка на протяжении всей жизни.

«Языковое портфолио» позволяет преподавателю иностранного языка решать следующие задачи: 1) обеспечить практическую ориентацию и инструментальную направленность обучения; 2) применять интерактивные и коммуникативные формы работы; 3) развивать навыки самостоятельной работы студентов; 4) обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса; 5) развивать у студентов навыки рефлексии; 6) осуществлять и сопоставлять самооценку студентов, взаимооценку и оценку преподавателя; 7) обеспечивать преемственность в процессе обучения.

При изучении иностранного языка в неязыковом вузе наиболее целесообразным представляется составление либо одного цельного портфолио по иностранному языку на протяжении всего периода обучения, либо ведение двух портфолио: по базовому иностранному языку и иностранному языку для специальных (профессионально-ориентированных) целей.

В качестве учебной задачи можно предложить студентам составлять «языковые портфели» в соответствии с алгоритмами их обучения иностранному языку, а именно: 1) рабочий портфель; 2) протокольный портфель; 3) процессный портфель и 4) итоговый портфель. При этом, первый из вышеперечисленных – «Рабочий портфель» – должен содержать подборку работ студента за определённое время и показывать произошедшие изменения в уровне подготовки студента. Второй вид – «протокольный портфель» – может содержать любые работы, отражающие в форме документов все виды учебной деятельности от черновики, результатов участия в «мозговой атаке» до готовых работ. Третий вид –

«процессный портфель» – отражает достижения студента в соответствии с документированными или нормативными фазами процесса обучения. Четвёртый вид – «итоговый портфель» – обычно используется для получения и отражения суммарной оценки знаний и умений обучающегося на основе интегрирования оценок, полученных по различным аспектам изучения иностранного языка в рамках учебного плана. «Итоговый портфель» может быть представлен самыми различными формами от аудиовизуальных презентаций до электронной версии законченной работы студента. Студент обязательно должен подготовить письменное сопровождение своей итоговой работы с обоснованием выбора включённых работ и аудиовизуальных или электронных средств.

Табл. 117



В век информационных технологий и электронной коммуникации целесообразным представляется создание и использование двух типов портфолио, отличающихся по способу обработки и презентации информации: 1) портфолио в бумажном варианте и 2) электронный вариант портфолио. В целях удобства редактирования, хранения и обмена информацией, конечно, предпочтительнее, чтобы студенты развивали электронное или онлайн–портфолио.

Электронный портфель (электронное портфолио, англ. e–Portfolio) – является электронной версией документированных отчетов (портфолио) обучающихся о достижениях в усвоении той или иной учебной дисциплины и иностранного языка, в том числе. Такие отчеты могут включать письменные работы, творческие задания, результаты тестирования, сертификаты и другие свидетельства результатов обучения.

Модель языкового e–Портфолио может легко быть создана и реализована с помощью средств Microsoft Office, в частности, редактора презентаций Power Point и размещена в Интернете. Для создания электронных портфолио можно использовать и различные программные средства, в том числе и специальные он-лайн оболочки, которые позволяют размещать работы учащихся на образовательных веб-сайтах и

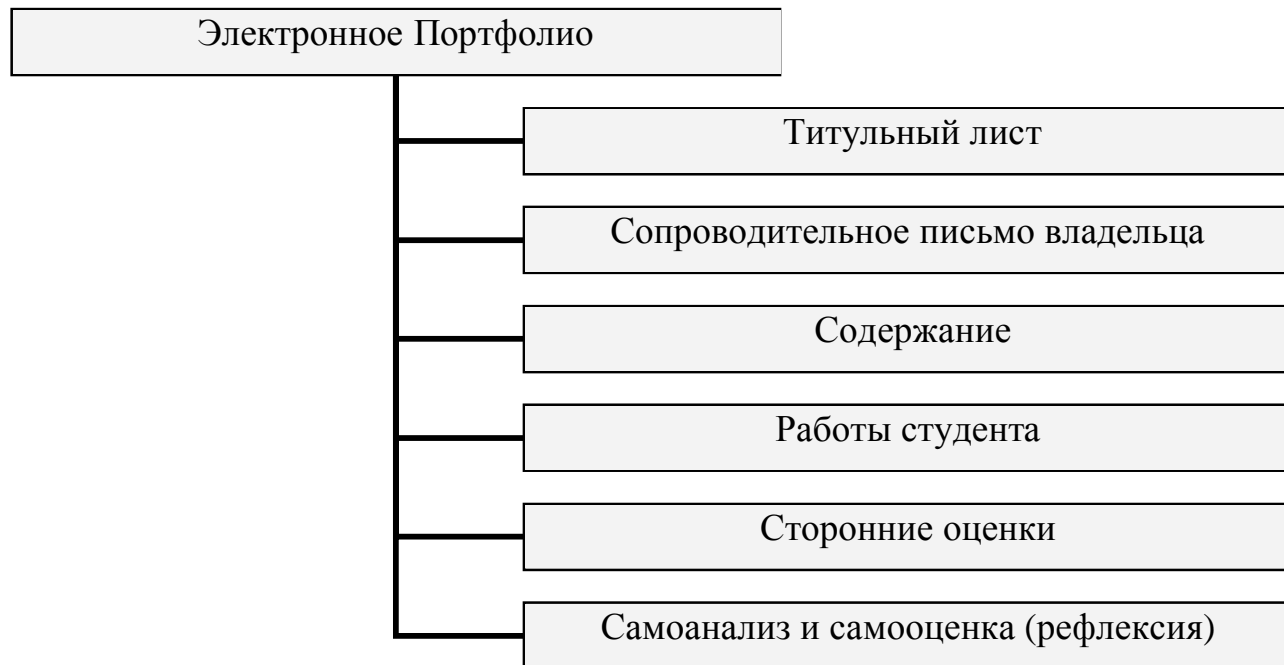
форумах. Выбранное программное обеспечение позволяет выполнить целый ряд необходимых операций для создания и демонстрации e-Портфолио, предоставляя достаточно широкие возможности для того, чтобы: 1) управлять процессом проведения презентации с показом входящих в нее слайдов; 2) работать с текстом, таблицами, анимацией, объектами Word, Excel и др.; 3) импортировать в портфолио графические, звуковые и видеофайлы; 4) устанавливать параметры дизайна слайда (фон, гарнитуру и кегль шрифта, цветовые схемы); 5) производить настройку различных типов разметки слайда и сопроводительной информации; 6) создавать электронные формы с помощью элемента «Поле для записи»; 7) настраивать анимацию объектов на слайдах портфолио; 8) настраивать управляющие элементы (кнопки, гиперссылки) для перехода между разделами портфолио и другими файлами и др. В виде примера такого программного обеспечения можно привести E-portfolio Joomla Portfolio Component компании Belitsoft, специализирующейся на образовательных сетевых ресурсах (Белоруссия) или программный комплекс «IntroTrans Pro» на базе инновационной технологии электронного обучения «IntroTrans», разработанной отечественным производителем электронных средств обучения «КомпарСофт».

В общей структуре e-Портфолио для студента можно выделить четыре основных компонента: 1) материалы, подтверждающие достижение студентом основных задач курса; 2) материалы, представляющие собственное видение студентом учебного материала; 3) результаты осмысления проделанной им работы в рамках индивидуального плана; 4) отчет о результатах выполнения завершающего проекта по осваиваемому курсу.

E-Портфолио включает в себя следующие обязательные компоненты: 1) Титульный лист, на котором указывается а) профиль портфолио – рабочее или оценочное; коммуникационное или презентационное; учебное, научное, методическое или тематическое и др.); б) ФИО студента; в) название предмета (дисциплины); г) период создания; д) ФИО научного руководителя; 2) Сопроводительное письмо владельца; 3) Содержание; 4) Работы студента: а) учебно-методические; б) научные: обязательные и дополнительные; в) работы, выполненные по заданию кафедры, факультета, университета; г) наиболее значимые, удачные или любимые работы, по мнению студента или преподавателя; 5) Сторонние оценки: а) отзывы научного руководителя и преподавателей; б) отзывы одноклассников на индивидуальные образовательные проекты и

проекты, выполненные в малых группах; в) рецензии на конкурсную работу, дипломный проект и др.; г) характеристика; д) указание членства в Ассоциациях или иных общественных/научных организациях; е) поощрения и др.; б) Самоанализ и самооценка достижений.

Табл. 118



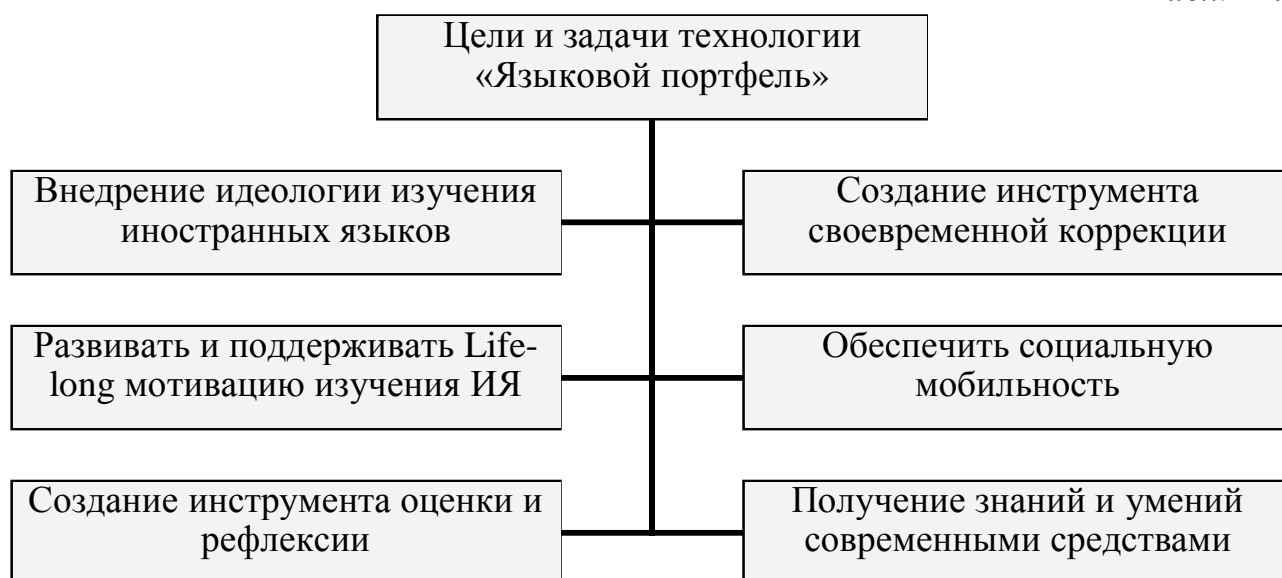
Создание портфолио в электронном виде имеет ряд преимуществ перед портфолио на бумажных носителях, так как позволяет: 1) представлять работы студентов в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов передачи изображения и содержания – текстового, аудио, графического, видео; 2) редактировать, хранить и обмениваться данными (в том числе с демонстрацией запрашиваемого содержимого) в удобном и эргономичном режиме; 3) обеспечить оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам электронного портфеля. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться впоследствии через Интернет и с возможными работодателями.

Общеизвестно, что сегодня, чтобы слыть профессионалом, пользующимся спросом на рынке труда, одного диплома недостаточно. Работать на свой профессиональный портфель, формальным отражением которого служит резюме, лучше уже с первых лет обучения в вузе, так как существующий рынок вакансий подвергается некоторому вытеснению со стороны, так называемого, «рынка резюме». Главными заинтересованными потребителями такого «рынка резюме» оказываются уже скорее не соискатели, а сами работодатели. А личность и её профессиональный облик, скрывающийся за данными резюме, и служат

тем самым уникальным товаром и на российском рынке труда, на который имеется сегодня спрос. Нечто подобное, правда, уже давно, происходит и на Западе.

Таким образом, развивая необходимые профессиональные компетенции выпускника вуза средствами дисциплины «Иностранный язык», технология ELP решает одну из важнейших проблем современного высшего образования в эпоху глобализации – подготовку специалистов, готовых к социальной и академической мобильности и компетентных в профессиональном и личностном отношении. При этом важным условием формирования профессионально-языковых компетенций в процессе применения технологии ELP в вузе выступает создание в ходе аудиторных занятий и в процессе самостоятельной работы студентов ситуаций, адекватных будущей профессиональной деятельности.

Табл. 119



Казанский государственный университет совместно с Санкт-Петербургским государственным политехническим университетом ещё в ноябре 2008 года организовал и успешно провёл учебно-консультационный семинар-тренинг по Основам признания периодов обучения за рубежом, перезачета дисциплин и составления Европаспорта. Целью семинара, в работе которого приняли участие руководители и ответственные сотрудники учебных, учебно-методических и международных подразделений вузов Уральского и Поволжского регионов России явилось повышение квалификации сотрудников в области реализации положений Болонского процесса. Вопросы, обсуждаемые в ходе семинара, касались возможностей реального участия

российских вузов в реализации процесса развития академической мобильности российских и иностранных студентов: 1) признания периодов обучения за рубежом российских и иностранных студентов; 2) перезачета дисциплин, изученных в другом вузе с учетом мировой и российской практики; 3) введения в практику работы российских вузов всех элементов и механизмов развития академической мобильности, необходимых для экспорта российских образовательных услуг; 4) соглашений об обучении; 5) транскриптов (выписка из зачетно-экзаменационной ведомости о прослушанных курсах, сданных экзаменах, зачетах и полученных оценках); 6) создания российского аналога европейского CV (резюме), приложения к диплому по уровням владения иностранным языком, самого «Языкового портфолио», а также возможности популяризации концепции Европаспорта на территории РФ.

Последнее особенно важно, так как в условиях единой Европы каждый человек может иметь при себе документ, так называемый Euro-паспорт (Европаспорт), в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения иностранным языком, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка. Важность Euro-паспорта и знание иностранных языков при сегодняшней многонациональности Европейского Союза бесспорна. Это касается как тех, кто хочет получить работу в Европе, так и всех желающих продолжить обучение в стране изучаемого языка. Документы, входящие в состав Европаспорта для российских граждан используются для обеспечения признания российского образования за рубежом, способствуют академической мобильности и помогают трудоустройству в иностранных компаниях на территории России и в странах Евросоюза.

Европаспорт был введен 15 декабря 2004 года по решению Европейского Парламента и Совета Европы в качестве единой и прозрачной формы представления профессиональной квалификации и уровня подготовки. Согласно официальным рекомендациям Европейской комиссии, Европаспорт следует использовать в следующих случаях: 1) поиск работы в странах Евросоюза, иностранных компаниях на территории России; 2) участие в какой-либо образовательной или профессиональной программе за рубежом; 3) стажировка или практика за рубежом.

Европаспорт включает в себя пять отдельных документов, два основных и три факультативных: 1) Резюме Европаспорта или

Европейское CV, заполняемое по унифицированному образцу, которое свидетельствует об уровне образования и специальности студента или выпускника; 2) Языковой паспорт Европаспорта – отражающий знание иностранных языков, оцениваемое по унифицированным критериям. Три других критерия используются после дополнительных курсов или работы; 3) Паспорт мобильности Европаспорта или просто Евро-мобильность – регистрация опыта работы или программ обмена; 4) Приложение Европаспорта к диплому о высшем образовании или вкладыш к диплому, подробно показывающий успеваемость студента и полученную специализацию (составляется на основании диплома российского вуза и приложения к нему); 5) Приложение Европаспорта к документу о начальном профессиональном образовании или Сертификат европаспорта, свидетельствующий о прохождении различных модулей и курсов в рамках полученной квалификации (составляется организацией, обеспечивавшей обучение). Документы могут использоваться в любой комбинации и быть составлены на любом официальном языке стран Евросоюза.

Координационная роль ЕС в деле подготовки кадров уже привела к активизации субрегионального сотрудничества, в Северной Европе, например, по линии Комиссии Балтийского моря, Северного Совета и Северного Измерения и многих других. Для того, чтобы быть конкурентоспособными, вузы, как правило, следуют за структурными перестройками в своих странах. Чаще всего именно таким образом определяется круг будущих специалистов. Некоторые страны под такую структурную реформу трансформировали всю систему образования, включая высшее образование (например, Дания).

Система документов, входящих в Европаспорт, хорошо продумана, структурирована и обеспечивает прозрачность полученного образования. Именно поэтому она тем или иным способом будет использоваться в условиях России. Подключение российских учебных заведений к пропаганде, обучению студентов правилам составления элементов Европаспорта будет способствовать применению современных механизмов управления персоналом кадровыми службами российских предприятий и организаций. Выпускники вузов, где освоены рассматриваемые документы, безусловно, будут иметь преимущество перед другими выпускниками на ярмарках вакансий, в кадровых агентствах и вообще при поиске работы.

Следует подчеркнуть, что внедрение документов по типу, представленному в системе «Европаспорт», должно быть направлено,

прежде всего, на решение внутрироссийских задач, например, для лучшего описания и документирования компетенций, осваиваемых российскими студентами во время различного рода практик, которые являются достижением и существенным отличием российской системы высшего образования. Широкое использование выпускниками российских вузов резюме, языкового паспорта, общеевропейского приложения поможет им в трудоустройстве в России, в том числе, в многочисленных компаниях с иностранным капиталом и менеджментом. С другой стороны, желающий найти работу за рубежом выпускник в любом случае будет её искать. Помочь ему в этой не простой задаче – это обязанность учебного заведения.

Не вызывает сомнения, что освоение технологии «Языковой портфель», в этой связи, способно облегчить и ускорить освоение студентами российских вузов новой философии академической Евро-мобильности. Являясь практической реализацией общеевропейских концепций, «Языковой портфель» призван в условиях современной интеграции европейских стран: 1) внедрить в практику российской высшей школы перспективную образовательную идеологию в области иностранных языков; 2) развивать и поддерживать мотивацию каждого россиянина к изучению иностранных языков на протяжении всей жизни; 3) обеспечить студентов российских вузов надежным и общедоступным инструментом для определения уровня своих достижений в овладении иностранными языками с целью дальнейшего совершенствования достигнутых знаний и умений; 4) дать преподавателю вуза возможность оценивать уровень достижений каждого студента в овладении иностранным языком; 5) дать преподавателю вуза возможность в случае необходимости вносить коррективы, как в учебный процесс, так и в процесс индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с целью оптимизации, интенсификации и повышения качества образования; 5) обеспечить каждому российскому студенту возможность социальной и академической мобильности в рамках единой Европы.

Для того, чтобы преподаватели могли оказать действенную помощь студентам в получении знаний и умений, в формировании у них способности к объективной самооценке (рефлексии), и, как следствие, создания всех возможностей к самореализации в будущей профессиональной деятельности, при отборе и организации учебного материала для работы с технологией «Языковой портфель студента» следует придерживаться следующих принципов:

1. Принцип практической направленности – предполагающий интегративное взаимодействие познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности с ценностными личностными ориентациями будущих специалистов;
2. Принцип профессиональной направленности – позволяющий учитывать при обучении иностранным языкам в вузе особенности профессиональной подготовки студентов;
3. Принцип вариативности – предполагающий учёт индивидуальных особенностей личностного, социального и профессионального становления обучающихся;
4. Принцип гуманизации – обуславливающий диалогичность и полилогичность учебного процесса через аутентичный и достоверный материал, мотивирующий студентов к сопоставлению различных точек зрения, позиций, концепций и принятию собственных решений;
5. Принцип гуманитаризации – проявляющийся в обосновании ценностных основ теоретических и практических знаний и в развитии профессиональной и личностной рефлексии.

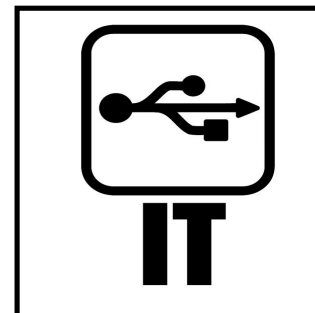
Табл. 120



V. Информационные технологии в обучении иностранному языку в вузе

5.1 – Общая информация

Информационная революция, произошедшая в 70-х годах, привела к тому, что человеческая цивилизация в конце XX столетия оказалась в состоянии перехода от индустриальной фазы своего развития к информационной. В информационном обществе деятельность, как отдельных людей, так и коллективов все в большей степени будет зависеть от их информированности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию.



Информационное общество – это теоретическая концепция постиндустриального общества. Это историческая фаза возможного развития цивилизации, в которой главными продуктами производства становятся информация и знания. Отличительные черты информационного общества: 1) увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества; 2) возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте; 3) нарастающая информатизация общества с использованием телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ; 4) создание глобального информационного пространства, обеспечивающего: а) эффективное информационное взаимодействие людей; б) их доступ к мировым информационным ресурсам и в) удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах.

Изобретение самого термина приписывается Ю. Хаяши, профессору Токийского технологического института. Так, в 1969 году японскому правительству впервые были представлены отчёты «Японское информационное общество: темы и подходы» и «Контуры политики содействия информатизации японского общества», а в 1971 году – «План информационного общества». Начиная с 1991 года, термин стали употреблять и западные страны. Например, понятие «национальная глобальная информационная инфраструктура» ввели в США в 1992 году после известной конференции Национального научного фонда (NSF), в рамках которой были опубликованы ключевые доклады по созданию

Национальной информационной инфраструктуры (National Informational Infrastructure — НИИ) и выработке государственной политики. Знаменитый доклад Б. Клинтона и А. Гора «Технологии для экономического роста США: новые направления, которые предстоит создать» по праву считается эпохальным событием в достижении определенного уровня информатизации американского общества. А незадолго до этого, в 1991 году А. Гор выдвинул новую сетевую инициативу, предложил создать Национальную компьютерную сеть для науки и образования (National Research and Education Network – NREN), которая вылилась в закон (№ 194 Конгресса США 102-го созыва). NREN связала суперкомпьютерные центры страны, сделав эту мощь доступной для всех ученых и исследователей.

В Европе понятие «информационное общество» появилось в 1994 году в работах Мартина Бангеманна, эксперта по информационному обществу, в частности, в его докладе «Рекомендации ЕС и глобальное информационное сообщество». Затем Экспертная группа Европейской комиссии по программам информационного общества под руководством М. Бангеманна выпустила «План действий» для европейского пути к информационному обществу. Далее создается ISPO – Бюро по проектам информационного общества; в 1995 г. – ISAC – Центр активности в сфере информационного общества, который вырабатывает систему измерителей близости к информационному обществу и определяются 11 глобальных «проектных зон» (проектов) информационного общества (G7 – в Брюсселе), среди которых и «Электронные библиотеки». Чуть позже учреждается – ISF – Форум информационного общества для обмена идеями, мнениями, советами и др. Вскоре в канадских, британских и американских публикациях появляются такие термины, как «информационные магистрали и супермагистрали».

Сегодня термины «информационное общество» и «информатизация» прочно заняли свое место, причём не только в лексиконе специалистов в области информации, но и в лексиконе политических деятелей, экономистов, преподавателей и ученых. В большинстве случаев это понятие ассоциируется – с развитием информационных технологий и средств телекоммуникации – позволяющих на платформе гражданского общества (или декларированных его принципов) осуществить новый эволюционный скачок в построении информационного общества или его начального этапа.

27 марта 2006 года генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию

под номером А/RES/60/252, которая провозглашает 17 мая Международным днем информационного общества.

В отличие от развитых западных стран, которые прошли естественный путь, то есть сначала создали гражданское общество, а затем обеспечили условия для перехода к информационному, Российское общество, находясь сегодня в переходном периоде, вынуждено делать эти вещи параллельно. Государственная политика России, тем ни менее, в унисон со всеми цивилизованными странами мира нацелена на переход в качественно новое общество – информационное. Процесс этот сложный и многоэтапный.

Ещё в 1991–1994 гг. в России начали зарождаться и формироваться основы в сфере информатизации. 1994–1998 г.г. характеризуются сменой приоритетов от информатизации к выработке информационной политики. Сегодня мы наблюдаем поступательное формирование политики с сфере построения информационного общества. Так в 2002 году Правительством РФ была принята Федеральная целевая программа «Электронная Россия 2002–2010 г.г.», которая дала мощный толчок развитию информационного общества в российских регионах. В результате, с 2007 года все средние школы России подключены к глобальной сети Интернет и оснащены базовыми пакетами программ по освоению компьютерной грамотности и новейших информационных технологий. В рамках Приоритетного национального проекта «Образование» осуществляется внедрение открытого отечественного программного обеспечения и организация компьютерно–правового ликбеза в вузах и школах. Развитие идеи информационного общества продолжилось в рамках федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года».

В России на современном этапе развития наблюдается устойчивое повышение информатизации общества, расширение проникновения современных информационных технологий, рост доступности Интернета, повышение компьютерной грамотности населения. По данным Министерства связи и массовых коммуникаций РФ число пользователей Интернета в России в 2008 году выросло на 34%, достигнув 45,4 миллионов, а в 2009 году выросло на 31,5% и составило 59,7 миллионов.

Новые образовательные стандарты высшего профессионального образования 3-го поколения (ФГОС ВПО), определяя переход российской высшей школы к компетентностной парадигме и устанавливая новые требования к качеству образования, ориентируют образовательный процесс на удовлетворение требований потребителей и общества. Новая

парадигма актуализировала проблему воспитания самостоятельных, инициативных и ответственных членов современного общества, способных взаимодействовать в решении социальных и профессиональных задач, то есть подготовка компетентных членов общества предъявляет новые требования к системе образования.

Во-первых, следует признать, что решение этих задач невозможно без использования в образовательном процессе современных информационных технологий, направленных на овладение средствами получения, переработки, применения и передачи учебной и научной информации с использованием компьютеров, Интернета и других технических средств. Информационное обеспечение образовательного процесса сегодня невозможно также и без развития электронных образовательных ресурсов, разработки и создания электронных учебников. Во-вторых, в современном социуме возрастает роль образования в процессах социальной и межкультурной коммуникации, в сфере которого и обеспечивается овладение продуктивными способами социального взаимодействия, коммуникативными технологиями. Знание иностранного языка в современном мире становится необходимым «инструментом» овладения компетенциями межкультурной коммуникации. В-третьих, компетентностный подход в образовании определяет необходимость существенного обновления научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза. Необходима работа по созданию нового поколения учебников и учебных пособий, ориентированных не только на информативную составляющую, но и на разработку содержания организации самостоятельной работы студентов, на использование интерактивных форм образовательного процесса. Фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций, должны существенно обновляться с учетом кредитно-модульной структуры содержания ФГОС ВПО. В-четвертых, остро встает вопрос о готовности преподавателей высшей школы использовать в образовательном процессе современное материально-техническое оборудование и программное обеспечение.

Информатизация и компьютеризация, безусловно, требуют от людей новых навыков, новых знаний и нового мышления, призванных обеспечить адаптацию к условиям и реалиям компьютеризированного общества и обеспечить ему достойное место в этом обществе. Поэтому нельзя не согласиться с мнением аналитиков и социологов в том, что

информатизация оказывает влияние на образ и качество жизни всех членов общества как на индивидуальном, так и на организационном уровне. Информационно-культурный, грамотный человек должен уметь осознать, когда необходима информация, должен быть способен найти, оценить и эффективно использовать полученную информацию, уметь взаимодействовать с традиционными и автоматизированными средствами ее хранения.

Первичными навыками – информационной грамотностью, должны владеть все члены информационного общества, они формируются ещё в начальной школе. Развитые навыки предполагают владение методологией и методикой работы с информацией. Они должны сформироваться в средней и старшей школе. Профессиональными навыками – свободным владением методами отбора, использования и анализа информации, должны владеть студенты и специалисты в профессиональной деятельности.

Если в общем понимании технология – это совокупность методов, способов воздействия на сырье, материалы и др. соответствующими орудиями производства в процессе создания материальных и духовных ценностей, то «сырьем, материалом» в случае информационной технологии является, несомненно, информация. А методы и способы, с помощью которых мы обрабатываем, храним, передаем информацию, довольно разнообразны и не ограничиваются только применением вычислительной техники.

Огромное количество информации, преимущественно в печатном виде, хранится в библиотеках и архивах. Сегодня, однако, информационные технологии зачастую ошибочно и однобоко называют компьютерными технологиями, а информационную культуру – компьютерной грамотностью.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация высшего образования – внедрение новых информационных технологий в систему высшего образования. Информационные технологии (ИТ) на сегодняшний день становятся одним из основных приоритетов в планировании развития высшего образования как на Западе, так и в России. Существуют, как минимум, четыре принципиальных основания для внедрения информационных технологий в высшее образование: социальное, профессиональное, педагогическое и каталитическое.

Социальное основание – заключается в признании роли, которую

информационные технологии играют сегодня в обществе; необходимости со стороны образования отражать интересы общества и потребности сделать технологии привлекательными, доступными и полезными для студентов. Профессиональное основание – состоит в необходимости подготовки студентов к таким типам профессиональной деятельности, которые требуют навыков использования технологий. Педагогическое основание – состоит в том, что технологии должны сопровождать процесс обучения, предоставляя более широкие возможности коммуникации и информатизации, более качественные учебные материалы и методики, тем самым улучшая преподавание в традиционном смысле. Наконец, как мы отметили выше, технологии могут производить каталитический эффект как на образование, так и на общество в целом. Это означает, что информационные технологии способны помочь (при помощи определённых информационных средств и инструментов) легко переводить цели в результаты. При этом совершенствуется исполнение поставленных образовательных задач, в том числе методы преподавания, администрирование, управление; повышается эффективность и эргономичность образования; оказывается позитивное влияние на образовательные процессы и изменяется форма отношений между преподавателями и студентами.

Табл. 121



Многие аналитики рынка информационных технологий сегодня выделяют следующие основные направления, в рамках которых применение информационных технологий в высшем профессиональном образовании играет центральную роль:

1. Учебный процесс. Это главная область использования ИТ. В рамках ее ключевыми проблемами являются обеспечение сетевого неограниченного доступа к учебным материалам, электронное копирование и рассылка документов, доступ к базам данных, электронные публикации, цифровые библиотеки, распространение информации на CD-ROM, интерактивное взаимодействие через скоростные локальные сети, передача голосовой и

визуальной информации и многие другие.

2. Научные исследования. Коммуникация с коллегами и исследователями по всему миру: электронная почта, Интернет-конференции, форумы, свободный доступ к научной информации – вот лишь небольшое количество технологических решений, которые позволяют значительно повысить уровень исследовательской работы в университете. Распространение коммуникационных технологий ведет к тому, что сегодня вполне реально существование научных сообществ, включающих ученых из многих стран, объединенные усилия которых дают качественно новые результаты.

3. Административный процесс. Сегодня управление высшим учебным заведением сложно представить без ИТ. Начиная с простой компьютеризации процесса поступления (обработка анкет абитуриентов, онлайн-регистрация и др.) и заканчивая обеспечением оперативного обмена информацией между административными работниками.

4. Электронная коммерция. К этому направлению можно отнести электронную оплату за обучение, рекламу и продажу производимых в вузах товаров и услуг через Интернет и др.

Табл. 122



Современное общество, в целом, позитивно принимает возникшую и всё возрастающую потребность большинства своих членов в изучении и реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения своего общекультурного и профессионального уровня. Это определяется тем, что постоянно развивающиеся научные и производственные технологии, технологии бизнеса, различных видов искусств, образовательные технологии приобретают все большую зависимость от ИКТ, на базе которых они создаются и совершенствуются. При этом научно-технический прогресс последних десятилетий, процессы мировой глобализации и европейской интеграции определяют тенденцию постоянного развития и усложнения информационных и коммуникационных технологий.

В настоящее время в Европе успешно осуществляется проект EGEE (Enabling Grids for E-science: <http://www.eu-egee.org>), в котором на сегодняшний день зарегистрировано 90 корпоративных участников из 32 стран. Проект финансируется Европейским Союзом, за четыре года существования бюджет EGEE составил около 100 млн. евро. Его цель – создание в Европе круглосуточно работающей Грид–инфраструктуры, объединение и организация вычислительных ресурсов для решения исследовательских, образовательных и практических задач.

Слово «Грид» – это не аббревиатура, его дословный перевод с английского – решетка или сетка. Термин «Грид» был предложен Яном Фостером (Ian Foster) и Карлом Кессельманом (Karl Kesselman), авторами первой книги об идее использования компьютерных сетей для решения задач, требующих особо больших вычислительных ресурсов, и объясняется некоторой аналогией с электрическими сетями (англ. Power Grid). В идеальном случае пользователю не нужно знать, где находятся используемые им ресурсы – в этом и заключается аналогия с сетью электропитания.

На основе технологии Грид (грид–технологии) осуществляется интегрирование региональных и даже национальных вычислительных компьютерных инфраструктур для создания объединенных интернациональных ресурсов, предназначенных для решения крупных научно–технических задач. В Гриде предполагается интеграция большого количества географически удаленных компьютерных ресурсов. В компьютерных Грид–системах различные организации, имеющие общие научные или практические интересы, на добровольной основе создают объединение, которое в грид–технологиях называется виртуальной организацией (ВО). Участники ВО связаны между собой с помощью Интернета таким образом, что их вычислительные мощности объединяются. Пользователи имеют возможность получать практически неограниченные ресурсы для вычислений и хранения данных, не задумываясь об их происхождении. Важно подчеркнуть, что Грид создаёт основу для новой организации науки, высокотехнологического производства, социальной жизни, позволяет более эффективно и надёжно управлять ресурсами общества. Всё чаще зарубежные эксперты повторяют тезис, суть которого заключается в том, что развитие грид–технологий становится стратегической задачей. По мнению сторонников Грид, очень скоро страны, не имеющие развитой грид–инфраструктуры, даже не смогут претендовать на статус развитой страны.

Проблема становления и развития информационных технологий в образовании – многоаспектна и многогранна. Возможности использования информационных, коммуникационных и медиа технологий сегодня рассматриваются, в основном, зарубежными исследователями педагогики, такими как С. Александер (Alexander S.), Г. Белл Артур (Bell Arthur H.), А. Бушер (Boucher A.), Д.С. Даниель (Daniel, J.S.), Д. Хокридж (Hawkrige, D.), М. Леви (Levy M.), Паперт Сеймур (Papert Seymour), Р. Ширан (Sheeran, R.), Д. Тилер (Teeler D.), М. Варшауэр (Warschauer M.) и др. Информационные технологии с их позиций рассматриваются не только как источник информации разного рода, а, в большей степени, как средство создания аутентичной коммуникативной среды, погружение в которую является одним из важнейших требований при обучении иностранному языку.

В последнее время появляется всё больше публикаций и отечественных учёных и исследователей, посвящённых теории и практике применения ИКТ, различным инновационным способам и методам обучения с применением ИКТ иностранному языку в высшей российской школе. Особо значимыми и обучающими для вузовских преподавателей в контексте инновационной педагогической деятельности могут стать труды таких известных российских учёных как Амосов Н.М., Архангельский С.И., Беспалько В.П., Гальперин П.Я., Лернер И.Я., Роберт И.В. и др. Возможности и перспективы применения информационных технологий в обучении именно иностранным языкам отражены в работах Бухаркиной М.Ю., Бовтенко М.А., Зайченко Т.П., Ляховицкого М.В., Песоцкого Ю.С., Полат Е.С., Потаповой Р.К., Ратнер Ф.Л., Титовой С.И. и др.

На современном этапе информатизации профессионального вузовского образования происходит внедрение в практику обучения средств, функционирующих на базе мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий. Интенсификация и оптимизация процесса обучения иностранным языкам, безусловно, связана с использованием технических средств и ИКТ технологий, ибо они позволяют более рационально и эффективно организовать учебный процесс, как в рамках аудиторных занятий, так и в условиях самостоятельной работы студентов.

Информация – это все те сведения, которые уменьшают степень неопределенности нашего знания о каком-либо объекте. Соответственно, информационная технология – это система процедур преобразования

информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования.

Информационные технологии (ИТ) (англ. information technology, IT) – это широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям управления и обработки данных, а также создания данных, в том числе, с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, такие технологии имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для хранения, преобразования, защиты, обработки, передачи и получения информации. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ – это комплекс 1) взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; 2) вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также 3) связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы.

Мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графика, текст, звук, видео), организованными в виде единой информационной среды. Мультимедиа технологии – это совокупность современных средств аудио, теле, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе организации, планирования и управления образовательной деятельностью. В образовании мультимедиа используется также для создания компьютерных учебных курсов (популярное название СВТС) и справочников, таких как энциклопедии и сборники. СВТ позволяет пользователю пройти через серию презентаций, тематического текста и связанных с ним иллюстраций в различных форматах представления информации.

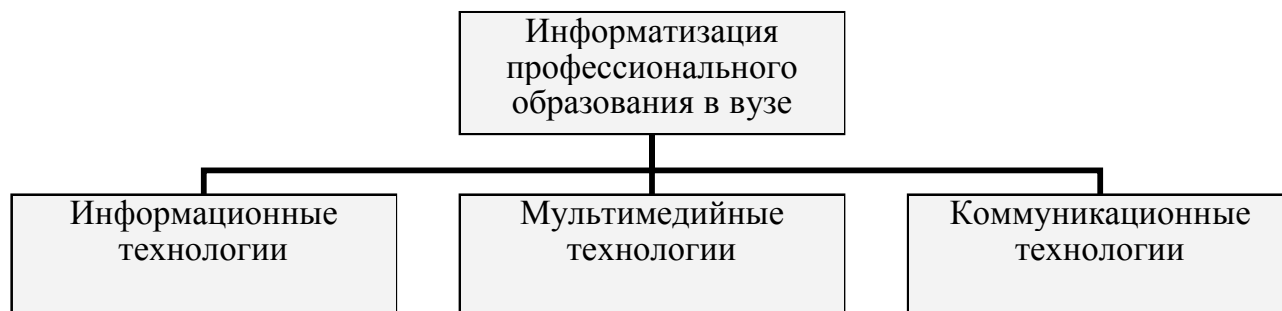
Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг. Это – компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет. В основе коммуникационных технологий лежит обмен информацией, который производится по каналам передачи

информации. Каналы передачи информации могут использовать различные физические принципы. Так, при непосредственном общении людей информация передается с помощью звуковых волн, а при разговоре по телефону – с помощью электрических сигналов и т.д.

Основные области применения ИКТ в образовании: 1) в учебном процессе (естественно-математические предметы; гуманитарные предметы; культура и искусство; дополнительное образование); 2) в управлении образованием; 3) в обучении людей со специальными потребностями; 4) в контроле и оценке результатов обучения (технология тестирования, технология рейтингового оценивания); 5) в разработке, экспертизе, оценке программных средств и регистрации интеллектуальной собственности.

При этом различают следующие виды ИКТ в образовании: 1) Информационная технология обработки данных; 2) Информационная технология управления; 3) Автоматизация офиса; 4) Информационная технология поддержки принятия решений; 5) Информационная технология экспертных систем.

Табл. 123



Существует следующая типология информационных и коммуникационных технологий, используемых в образовании:

1. Аудиотехнологии в образовании (образовательное радиовещание);
2. Визуальные технологии в образовании (объекты статической проекции – диапроектор, графопроектор);
3. Аудиовизуальные технологии в образовании (образовательное телевидение; учебное видео; учебное кино);
4. Компьютерные технологии в образовании включают: 1) Мультимедиа-технологии (электронный учебник; мультимедиа-энциклопедия; компьютерные обучающие программы; компьютерные обучающие игры); 2) Интернет-технологии: Технологии дистанционного обучения (кейс-технология, TV-технология, сетевая технология); Образовательные Интернет-ресурсы (образовательные сайты, образовательные порталы,

цифровые образовательные ресурсы, виртуальные лаборатории, базы знаний, базы данных, электронная доска объявлений, электронная библиотека); Технология гипертекста; Технология виртуальной реальности; Телекоммуникационные технологии; Электронная почта; Голосовая электронная почта; Форум (forum); Чат-технология; Технология isq, Messenger; Скайп (Skype); Технология конференцсвязь, телеконференция, аудиоконференция, аудиографическая конференция, видеоконференция, виртуальная аудиторная (белая) доска (White Board).

Реализация и успешное функционирование обучения с применением средств ИКТ возможно при наличии основополагающих условий: 1) информационной культуры у педагога и студента; 2) информационной обучающей среды; 3) устойчивой мотивации обучающегося; 4) психологической готовности и грамотности педагога и студента к использованию ИКТ; 5) компьютерной безопасности процесса обучения.

Информационное общество ставит перед профессиональным образованием задачу подготовки специалистов, способных к самообразованию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии, владению различными средствами обработки информации. Неотъемлемым компонентом многих видов профессиональной деятельности является информационная деятельность, поэтому формирование информационной компетентности студентов является важной задачей образовательного процесса.

Табл. 124



Информационная культура личности – один из главных компонентов профессиональной компетентности специалиста, характеризующийся знаниевым (операционным), поведенческим (практико–деятельностным) и ценностно-ориентационным аспектами.

Информационная культура проявляется: 1) в умении поиска

необходимых данных в различных источниках информации; 2) в способности использовать в своей деятельности компьютерные технологии; 3) в умении выделять в своей профессиональной деятельности информационные процессы и управлять ими; 4) во владении основами аналитической переработки информации; 5) в овладении практическими способами работы с различной информацией; 6) в знании морально-этических норм работы с информацией.

Уровень развития информационной культуры студентов зависит не только от качества знаний, умений и навыков работы с информацией, но и от психологической и профессиональной готовности преподавателя к работе с информационно-технологическими средствами. Преподаватель, который обладает информационной культурой (как части педагогической культуры) открывает для себя широкие возможности для оптимизации процесса обучения, так как получает доступ: 1) к использованию новых методов и способов представления, обработки данных (знаний студентов, их успеваемости, и др.); 2) к использованию в своей преподавательской деятельности более широкого спектра учебных материалов и наглядных пособий; 3) к разработке и использованию компьютерных обучающих и контролирующих программ; 4) к повышению своей квалификации путем дистанционного обучения в высших учебных заведениях; 5) к использованию для своего профессионального роста и самообразования информационных ресурсов глобальных компьютерных сетей.

Развитие информационной культуры студентов зависит и от успешности создания информационной обучающей среды. В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, утвержденной ещё в 1998 году, употребляется термин «информационная среда». При этом уточняется его понимание: «под информационной средой понимается совокупность программно–аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах». Образовательная среда – понятие более узкое. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования, то есть имеется в виду конкретная среда конкретного учебного заведения. Образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они

дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, где сами субъекты организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие. Если под информационно-образовательной средой понимают определенным образом связанные между собой образовательные учреждения, которые находятся в условиях информационного обмена, организуемого специальными программными средствами, то под информационно-обучающей средой мы понимаем совокупность условий, обеспечивающих обучение: 1) наличие системы средств «общения» с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения; 2) наличие системы самостоятельных работ по работе с информацией; 3) наличие интенсивных связей между участниками учебного процесса – как вертикальных, так и горизонтальных.

Информационно-обучающая среда складывается из пяти блоков: ценностно-целевого, программно-методического, информационно-знаниевого, коммуникационного, технологического. Ценностно-целевой блок – включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для развития достижения поставленной цели обучения и учения. Программно-методический блок – содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки. Информационно-знаниевый блок – включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определяющие свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. Кроме того, он указывает на роль информации в обучении. Коммуникационный блок – включает формы взаимодействия между участниками педагогического процесса. Технологический блок – включает средства обучения, используемые в информационно-обучающей среде (в частности, использование новых информационных технологий, в том числе телекоммуникационных сетей).

Следующим основанием успешного овладения информационно-коммуникативной культурой следует рассматривать устойчивую мотивацию обучающегося к формированию и развитию у себя данной компетенции и потребности к её применению. На разных этапах обучения и использования информационных технологий опыт информационной деятельности обучающихся усложняется, обогащается, наполняется

новым содержанием.

Осведомленность о предмете обычно обусловлена внешними мотивами освоения компьютера, побуждаемыми средствами массовой информации, большим количеством электронных учебных пособий или общением со сверстниками. На этом этапе закладываются зачатки способностей к изучению внешнего вида компьютера, его компонентов, осваивается клавиатура с помощью клавиатурных тренажеров. Присутствуют разрозненные знания о вычислительной технике, о целях компьютеризации общества, о применении компьютеров в различных сферах человеческой деятельности.

Элементарная компьютерная грамотность обычно опирается на внутренние мотивы расширения кругозора, когда у учащихся закладывается понимание целей компьютеризации. Владение компьютером требует и развивает далее способности к быстрой и эффективной формализации материала, решению достаточно большого набора задач по элементарной обработке данных, поиску информации.

Функциональная составляющая информационной культуры возникает при наличии более глубоких внутренних мотивов к расширению и углублению знаний в области информатики, а также внутреннего настроя на использование информационных технологий в учебной деятельности. Укрепляются способности к расширению символического опыта (работа с символами и знаками), к развитию воображения, а также способности к построению динамической модели решения задач с помощью языков программирования, к поиску необходимой информации в гипертексте. Учащиеся овладевают знаниями о структуре технических и программных средств, возможностях компьютерных сетей; разнообразными умениями работы с компьютером, применения разных видов прикладного и программного обеспечения, свободного владения рядом программ.

Системная составляющая информационной культуры возможна при наличии устойчивой внутренней мотивации к освоению систем информационных технологий и потребности в их использовании. На этом уровне требуются более сложные формы способностей к воображению при включении в виртуальные ситуации, к мышлению стандартизированными алгоритмами как условию перехода от одного языка программирования к другому. Развиваются умения и навыки письменного общения по электронной почте, свободного ориентирования в мире компьютерных технологий, перехода от одного программного

средства к другому, происходят овладение методами сбора и обработки информации, освоение новых универсальных программных средств и умения оказать помощь в их применении другим учащимся. Все перечисленное требует уже целостной системы знаний в области информатики.

Профессиональная составляющая информационной культуры складывается при наличии внутренних мотивов использования информационных технологий в трудовой, профессиональной деятельности таких, как понимание престижа соответствующих знаний в обеспечении служебной карьеры. Мотивы профессионального использования информационных технологий вызывают к жизни новые формы умственных способностей – к гибкому применению информационно-коммуникационных средств для решения разных классов профессиональных задач, коммуникативных способностей – к взаимодействию с компьютером в трудовой деятельности, способностей – к разнообразию круга делового электронного общения. Расширяются знания о возможностях повышения производительности труда при использовании информационных технологий в конкретной деятельности, осваиваются умения решать профессиональные задачи с их применением.

В дальнейшем при правильно организованном образовании информационно-коммуникационные технологии выступают уже как объект творчества.

Созидательно-преобразующая составляющая информационной культуры возможна при наличии глубокой внутренней мотивации к обновлению информационных технологий, личностной причастности к прогрессу в области информатики. Эта мотивация должна подкрепляться умственными способностями к модификации старых и построению новых информационных технологий, знаниями о направлении прогресса в области информатики, умениями творческого построения новых вариантов программных средств.

Творческая составляющая информационной культуры обеспечивается мотивацией человека к высоким достижениям в его профессиональном и личностном развитии с помощью использования информационных технологий, к осознанию себя как активного субъекта информационного общества.

Обобщенными показателями сформированности информационной культуры можно считать наличие следующих качеств личности: 1) интерес к проблемам становления информационного общества,

мотивационная направленность на познание себя как его объекта, осознанная установка на использование информационных технологий в своей учебной и будущей профессиональной деятельности; 2) умение мыслить формализованными структурами, умение моделировать ситуации, компьютерный эксперимент, свободное знание нескольких языков программирования, умение в случае необходимости быстро и эффективно переходить от одного языка программирования к другому; умение создавать компьютерные разработки в виде программных продуктов; 3) обладание перцептивными способностями к компьютерной графике; способностями включения в виртуальные ситуации; развитыми способностями к моделированию объектов с помощью компьютерных средств; 4) свободное пользование информацией, предоставленной в сети Интернет: доступ к информации, ее оценка, использование систем связи; 5) умение грамотно интерпретировать результаты решения практических задач с использованием компьютера и применять эти результаты в практической деятельности; 6) соблюдение этикета электронного общения и усвоения оптимального диалогового режима общения с помощью компьютера.

Если диагностируемый у учащегося уровень оказывается ниже элементарной компетентности, то говорят, что он является начинающим пользователем, и такой пользователь способен применить усвоенные им информационные технологии, навыки и приемы только под наблюдением и контролем преподавателя. Если достигнут уровень элементарной информационной деятельности или следующие за ним функциональный и системный составляющие информационной культуры, то уже можно говорить о продолжающем пользователе, который разбирается во многих функциональных возможностях той или иной программы обработки данных и может их успешно применить, но не в состоянии пока подобрать нужную программу для решения вновь возникающих задач. Учащиеся, достигшие уровня продолжающего пользователя, допускаются к самостоятельной работе с компьютером. На созидательно-преобразующем уровне информационной культуры учащиеся уже умеют осуществлять самостоятельное конструирование новых информационных технологий, они приближаются к уровню пользователя-профессионала (профессиональный уровень), к уровню конечного пользователя. На творческом уровне информационные технологии выступают как объект творчества, высоких достижений в этом процессе. Учащиеся, достигшие такого уровня, способны не только полностью использовать все

функциональные возможности той или иной программы, но и подобрать (а при необходимости – модифицировать, преобразовать) программу для решения конкретной задачи, а также творчески разработать алгоритм ее решения.

Для современной теории и практики информатизации образования характерны увеличение внимания к формированию информационной культуры. Такое внимание связано с тем, что в современном обществе меняется характер жизни, возрастает роль информационной деятельности. Информационная культура не сводится к разрозненным знаниям и умениям работы с компьютером, а предполагает информационную направленность целостной личности, обладающей мотивацией к использованию и усвоению новых информационных знаний и умений и рассматривается как одна из граней личностного развития.

Опыт информационной деятельности проявляется в любой области человеческой деятельности в процессе использования, освоения, применения, преобразования и создания информации. Формирование информационной культуры должно отличаться продуктивностью и способствовать конкурентоспособности специалиста в современном информационном обществе, а также служить основой защищенности человека от информационных перегрузок.

Актуальными являются вопросы интеграции общеобразовательной области информатики и информационных знаний с различными дисциплинами в процессе формирования информационной культуры.

Решение многих проблем изучения иностранных языков в вузе невозможно сегодня без ИКТ. Главным и определяющим преимуществом ИКТ перед всеми другими средствами обучения является возможность создания учебной языковой среды, приближающейся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной коммуникации, чего нельзя было достичь всеми ранее использовавшимися средствами обучения. Вторым по важности моментом в пользу применения ИКТ при изучении этой дисциплины в высшей школе можно считать конструктивно обусловленный индивидуализированный характер обучения, что особенно важно при наличии контингента студентов с разным начальным уровнем владения языком, разной степенью мотивации и степенью сформированности умений, навыков и личностных способностей, различными психофизиологическими особенностями и др.

Практика применения ИКТ при обучении иностранным языкам показала, что эффективность в этом процессе может быть достигнута при

научно–обоснованной организации этих технологий, опирающейся на определенную модель. Такая модель должна учитывать общепедагогические принципы, отражать современные концепции обучения, прежде всего, иностранным языкам. На основе вышесказанного можно определить психолого–педагогические требования к образовательной информационно–коммуникационной среде обучения иностранным языкам: личностная ориентированность, технологичность, аутентичность, коммуникативность.

Такая образовательная среда должна помочь реализовать следующие виды деятельности обучающегося, когда изучение языка происходит в рамках каждого из них:

1. Обработку информации при общении – понимание, продуцирование речи, перевод компьютеризованных мультимедийных коммуникационных материалов, начиная с текста и кончая звуком и видео.
2. Коммуникационное взаимодействие – базирующееся на компьютерных технологиях дистанционное общение с другими людьми.
3. Поддержку общения – предоставление справочных лексических, терминологических и энциклопедических средств, грамматической и фразеологической помощи в продуцировании высказывания, а также осуществление посреднической роли (письменный и устный перевод) на базе ИКТ.
4. Поддержку изучения языка – доступ к компьютеризованным «специализированным» блокам или «глобальным» курсам для изучения языков.

Табл. 125



Функционально структура образовательной информационно–коммуникационной среды обучения (ОИКСО) иностранным языкам должна включать в себя следующие компоненты: 1) многоязычное общение (различного рода информационно–справочные блоки); 2) постоянная поддержка изучения языков (различные лексические и грамматические упражнения; самостоятельные блоки изучения языка;

доступ к мультимедийной базе учебных материалов); 3) анализ и диагностика (анализ потребностей и определение профилей обучающихся, диагностика уровня владения языком, оценка прогресса и др.); 4) обработка и адаптация мультимедийных учебных (текстовых, аудио, видео) материалов, в соответствии с учебными целями (по темам, по структурам, степени сложности).

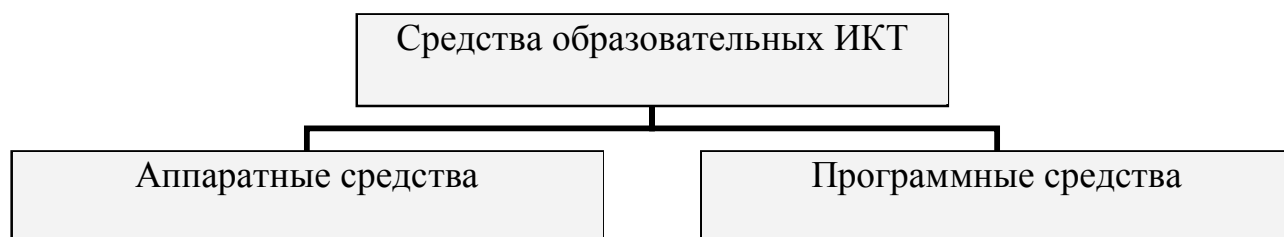
Табл. 126



Практическая реализация такой среды предполагает наличие у студента и преподавателя доступа к комплексу аппаратных и программных средств обучения, насыщенному специализированным программным обеспечением.

В более общем представлении все средства ИКТ, применяемые в системе образования можно разделить на два типа: аппаратные и программные.

Табл. 127



Аппаратные средства – это:

1. Компьютер – универсальное устройство обработки информации.
2. Принтер – позволяет фиксировать на бумаге информацию, найденную и созданную учащимися или преподавателем для учащихся.
3. Проектор – повышает уровень наглядности в работе преподавателя, а также возможность представлять учащимся результаты своей работы всей группе.
4. Телекоммуникационный блок – дает доступ к российским и мировым информационным ресурсам, позволяет вести дистанционное обучение и переписку с другими вузами.

5. Устройства для ввода текстовой информации и манипулирования экранными объектами – клавиатура и мышь.
6. Устройства для записи (ввода) визуальной и звуковой информации (сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомаягнитофон) дают возможность непосредственно включать в учебный процесс информационные образы окружающего мира.
7. Устройства регистрации данных – это датчики с интерфейсами.
8. Управляемые компьютером устройства – дают возможность учащимся различных уровней способностей освоить принципы и технологии автоматического управления.
9. Внутриаудиторная и внутривузовская сети – позволяют более эффективно использовать имеющиеся информационные, технические и временные (человеческие) ресурсы, обеспечивают общий доступ к глобальной информационной сети.
10. Аудио–видео средства обеспечивают эффективную коммуникативную среду для воспитательной работы и массовых мероприятий.

Программные средства общего назначения и связанные с аппаратными (драйверы и др.) дают возможность работы со всеми видами информации. Программные средства – это:

1. Источники информации – организованные информационные массивы – энциклопедии на компакт-дисках, информационные сайты и поисковые системы Интернета (в том числе для образовательных целей).
2. Виртуальные конструкторы – позволяют создавать наглядные и символические модели математической и физической реальности и проводить эксперименты с этими моделями.
3. Тренажеры – позволяют отрабатывать автоматические навыки работы с информационными объектами: ввод текста, оперирование с графическими объектами на экране и др.
4. Тестовые среды – позволяют конструировать и применять автоматизированные испытания, в которых учащийся полностью или частично получает задание через компьютер, и результат выполнения задания также полностью или частично оценивается компьютером.
5. Комплексные обучающие пакеты (электронные учебники) – сочетания программных средств перечисленных выше видов – в наибольшей степени автоматизирующие учебный процесс в его традиционных формах, наиболее трудоемкие в создании, наиболее ограничивающие самостоятельность преподавателя и учащегося.
6. Информационные системы управления – обеспечивают прохождение

информационных потоков между всеми участниками образовательного процесса: учащимися, преподавателями, администрацией и др.

7. Экспертные системы – программная система, использующая знания специалиста–эксперта для эффективного решения задач в какой-либо предметной области.

Способы, основанные на широком использовании принципиальных возможностей компьютерной техники по обработке, хранению, передаче и представлению информации и данных объединены в понятие новые информационные технологии. Компьютеризация сферы коммуникаций, информатизация профессиональной деятельности, образования, науки помогают обмениваться сообщениями в телекоммуникационных сетях, работать с информацией, которая представлена на иностранном языке.

Компьютерные технологии, в целом, имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют: 1) тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях; 2) помогают осознать языковые явления; 3) сформировать лингвистические способности; 4) создавать коммуникативные ситуации; 5) автоматизировать языковые и речевые действия; 6) обеспечивают возможность репрезентативной системы обучения; 7) реализуют индивидуальный подход и мотивируют самостоятельную работу студента.

В настоящее время мультимедийные технологии – это одно из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе. Под средствами мультимедиа (ММ) обычно понимают комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественные для себя среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео. Одна из особенностей мультимедийной технологии – это использование интерактивной компьютерной графики. Мультимедийные программные средства, которые могут быть использованы студентами, реализуют следующие виды учебной работы: 1) просмотр информации в аудиовизуальном варианте; 2) тренаж по теории с использованием упражнений; 3) контроль; 4) работу со словарем терминов и понятий; 5) работу с подключаемыми к локальной сети другими компонентами комплекса или тренажерами.

Организация, например, просмотра теоретического материала с применением мультимедиа заключается в предъявлении учащемуся страниц информации в виде текстовых и графических экранов, мультипликационных вставок, видеоклипов, демонстрационно-

иллюстрирующих программ. Студенты при просмотре материала имеют возможность перелистывать страницы информации вперед или назад, смотреть теорию с начала или с конца, отыскивать нужный раздел по оглавлению. В этом режиме будут задействованы элементы технологии гипермедиа. Гипермедиа – 1) это гипертекст, подчеркивающий наличие в нем нетекстовых элементов, таких как статистические изображения, анимационные фрагменты, флэш-изображения, аудио- и видеозаписи; 2) структура, содержащая текст, аудио и видеофрагменты, соединенные ссылками в соответствии с логикой сюжета; 3) гипертекст, в состав которого входит структурированная информация разных типов (текст, иллюстрации, звук, видео и пр.). При помощи гиперссылки – ключевому слову (помеченному термину учебного текста) – учащийся может получить его определение, посмотреть связанные с ним страницы любого типа (текстового, графического и др.). В ходе работы с гипертекстом автоматически формируется навык работы с мультимедиа возможностями компьютера, при помощи гиперссылок учащийся может вернуться на любой этап просмотра теории и в любой момент просмотр теории может быть прерван по желанию учащегося.

Другой пример эргономичной работы студентов – это режим тренажа по теории. Он предусматривает предъявление учащемуся упражнений (вопросов и задач с выборочными ответами, вопросов и задач с конструируемыми ответами). После выполнения каждого упражнения следует сообщение о правильности/неправильности его выполнения, и учащемуся предоставляется возможность посмотреть прикрепленные к данному упражнению комментарии (объяснения типовых ошибок и др.). Роль комментариев могут выполнять и страницы информации. Режим тренажа может быть полным и выборочным. В полном тренаже могут быть представлены все упражнения мультимедийного продукта в том порядке, в каком они были подготовлены его разработчиком. Выборочный тренаж предусматривает выборку упражнений с использованием элементов случайности. Количество упражнений в выборке задает учащийся или машина или программный продукт.

Следующий пример работы студентов со средствами мультимедиа на занятиях по иностранному языку – это создание или просмотр мультимедийной презентации. Мультимедийная презентация – это уникальный и один из самых современных на сегодняшний день способов представления информации. Это программный продукт, который может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу,

звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трехмерную графику. Основным отличием презентаций от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивность, то есть способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя. Мультимедийные презентации, безусловно, имеют много положительных сторон. Во-первых, использование мультимедийных презентаций может обеспечить наглядность, которая способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала. Действительно, презентации облегчают показ фотографий, рисунков, графиков, географических карт и др. Кроме того, используя анимацию и вставки видеофрагментов, возможна демонстрация динамичных процессов. Еще одно преимущество – проигрывание аудиофайлов. Все вместе это обеспечивает эффективность восприятия информации – когда излагаемый материал подкрепляется зрительными образами и воспринимается на уровне ощущений. Так, информация закрепляется подсознательно на уровне интуиции. Вторым преимуществом презентаций является быстрота и удобство воспроизведения. В-третьих, презентации дают возможность показать структуру занятия: в начале урока можно раздать распечатки плана лекции или урока, а затем с помощью заголовков на каждом слайде дать возможность следить за ходом изложения материала. Так же стоит выносить на слайды все ключевые слова и непонятные термины. Это облегчит их восприятие и усвоение студентами. Обобщая преимущества презентаций, можно сказать, что это – наглядность, удобство и быстрота. Существуют, однако, и недостатки использования презентаций. Во-первых, это наличие нескольких параллельных потоков информации (текст лекции отдельно, зрительный и/или звуковой ряд отдельно). Во-вторых, слишком быстрый темп чтения лекции и смена слайдов. В-третьих, мелкий нечитаемый шрифт и невоспроизводимые в дальнейшем схемы и таблицы. Хуже всего, когда все эти негативные черты сочетаются в одной презентации.

При этом выгоды от внедрения информационных технологий в высшее образование не вызывают сомнения, это: 1) усиление общей студенческой мотивации; 2) повышение качества учебного опыта и переход от пассивного обучения к активному; 3) изменение институциональной культуры, особенно в отношении способности пользоваться технологиями; 4) усиление способности переносить навыки (например, независимого обучения или навыков пользования ИТ); 5)

повышение качества преподавания; 6) более гибкий доступ студентов к учебным материалам, как через сайты (или системы телекоммуникаций), так и вне сайтов; 7) создание благоприятных возможностей для овладения учебным материалом на основе принципа наглядности, реализующегося благодаря широким возможностям ПЭВМ – цвет, видео, музыка, графика, рисунки и т.д.; 8) интенсификация учебного процесса; 9) наличие постоянной обратной связи в учебном процессе; 10) большая индивидуализация учебного процесса; 11) углубленность в усвоении конкретного материала; 12) устранение рутинной работы преподавателя по контролю знаний студентов.

Табл. 128



Чрезвычайно важно, чтобы процесс информатизации не сводился

только к формальному использованию новых технических средств в процессе обучения, а служил основой создания принципиально новой системы образования, разработки и использования инновационных методик, соответствующих требованиям периода перехода от индустриальной к информационной цивилизации.

Так, наряду с положительными факторами, внедрение и использование ИКТ в высшем образовании России, по мнению создателей и разработчиков проекта – EDUCAUSE (<http://www.educause.edu>) – некоммерческой ассоциации США, чья миссия состоит в том, чтобы поддерживать развитие высшего образования путем поощрения использования интеллектуальных информационных технологий, вероятнее всего будет сопряжено и с рядом трудностей, а именно:

1. Затраты. Инвестиционные затраты, необходимость постоянного обновления оборудования, непредсказуемость долговременных затрат на оборудование, программное обеспечение, обучение и инфраструктуру, ограниченность внешнего финансирования.
2. Психологические барьеры. Недоверие к телематике, недостаточная конфиденциальность, боязнь технологий, страх исчезновения некоторых традиционных видов работы, культурные традиции, личные привычки, недостаточный уровень знаний.
3. Отсутствие навыков. Нехватка времени на подготовку, возраст, гуманитарное образование, слабая компьютерная грамотность в среде преподавателей, отсутствие стимулов или мотивации для применения ИТ.
4. Организация и структура. Конфликт организационных иерархий и местных или региональных властных структур, ограниченность времени для управленцев на знакомство с ИТ, отсутствие открытости в управленческом мышлении (вызывает недоверие, ощущение угрозы).
5. Культура. Различные установки по отношению к «прогрессу», групповой работе и др.
6. Законодательные аспекты. Уязвимость авторских прав, недостаточность обеспечения сетевой безопасности, личной и авторской информации.
7. Язык. Руководства для пользователей и онлайн-справка часто доступны только на английском языке на очень специфическом жаргоне.
8. Проблемы рынка ИТ. Недостаток информации о рынке ИТ по разработке, производству, продажам разработок, неясность возможных выгод, неверное восприятие Интернет услуг и др.
9. Тарифы, объемы передачи знаний, стандарты, услуги. Чем длительнее периоды связи, тем выше тарифы на онлайн-доступ; необходим

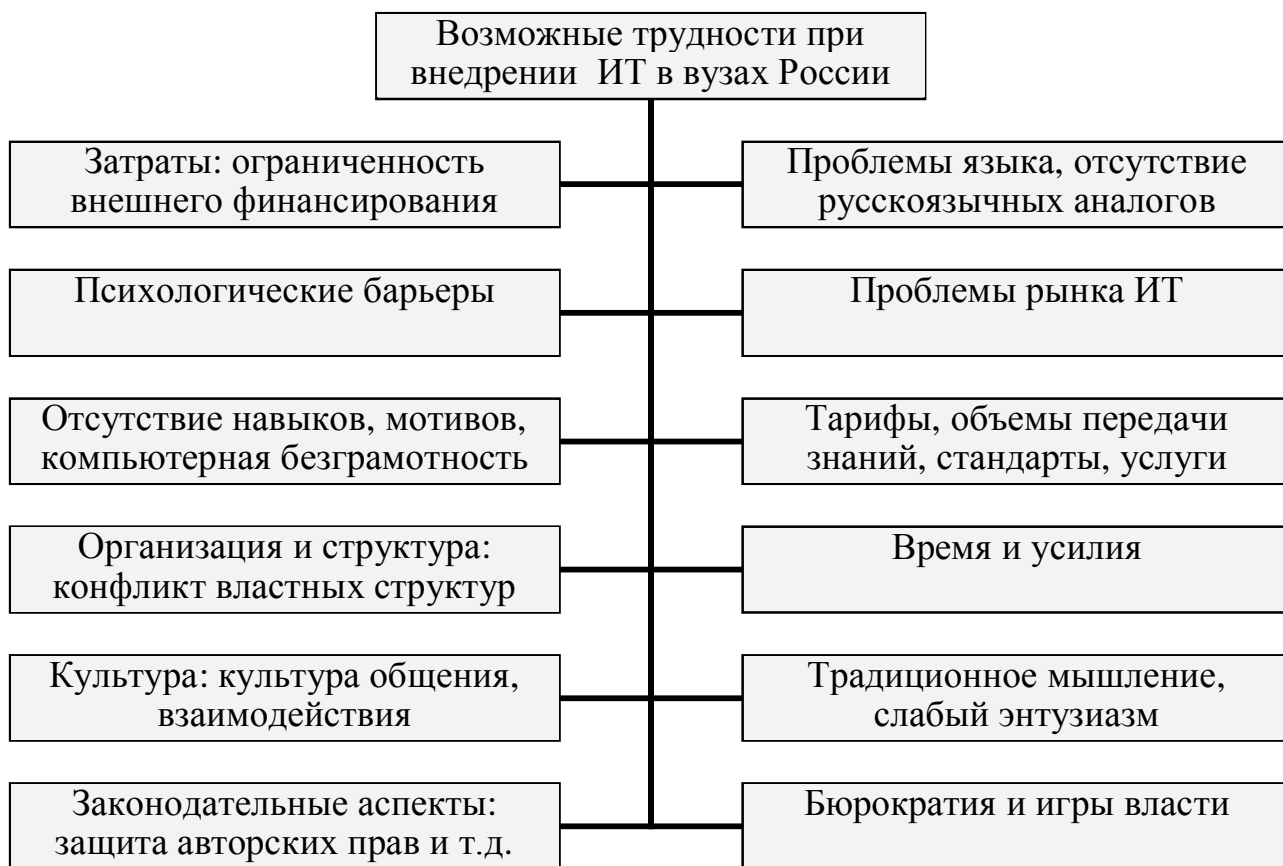
широкополосный способ передачи данных и расширение сетевых услуг; отмечается неадекватность информации потребностям пользователей и др.

10. **Время и усилия.** Беспокойство о том, что затраченное время и усилия на освоение ИТ не принесут в дальнейшем дивидендов – неверное соотношение ценности знания и информации и материальных благ.

11. **Традиционное мышление, слабый энтузиазм.** Проектирование большинства широкополосных сетей происходит для решения задач развлечения и коммерции, а не образования, причем они слабо связаны с местными потребностями и с нуждами конечных пользователей.

12. **Бюрократия и игры власти.**

Табл. 129



В связи с обозначенными проблемами участники проекта EDUCAUSE выдвинули ряд рекомендаций для любого вуза, желающего включать ИКТ в процессы своей образовательной деятельности. Эти рекомендации, на наш взгляд, могут быть применимы и к высшей школе России. Заключаются они в следующем: 1) формулировать в каждом институте политику открытого и дистанционного обучения, включая определение целей, стратегий, бюджета и временных затрат; 2) утверждать план подготовки и интеграции персонала, нацеленный на достижение эффективности осуществления новых моделей обучения, основанных на передовых коммуникационных технологиях; 3)

использовать ресурсные центры для поддержки производства, распространения и исследования новой методологии и нового базирующегося на технологиях учебного материала; 4) стимулировать участие нетехнологических факультетов в новом, базирующемся на передовых коммуникационных технологиях учебном процессе; 5) оказывать усиленную поддержку внедрению курсов дистанционного обучения либо автономно, либо как часть базовых курсов; 6) оказывать усиленную поддержку электронной публикации в Интернете лекционных материалов, обсуждений проблем, лабораторных руководств и других документов, связанных с учебными предметами; 7) предоставлять всем студентам полный индивидуальный доступ к электронной почте; 8) стимулировать электронную публикацию студенческих работ и проектов в Интернете.

Анализ обзора развития ИКТ в высшем образовании позволяет, на наш взгляд, выделить ключевые моменты, на которые следует обратить внимание при внедрении информационных технологий в вузе. Решение первоочередных задач позволит оптимизировать процесс перехода российских вузов на внедрение ИКТ в свои процессы: 1) дистанционное образование, 2) сетевые технологии; 3) управление безопасностью; 4) повсеместное использование компьютеров, универсальный доступ; 5) стратегии преподавания и обучения; 6) подготовка персонала для ИТ и управление человеческими ресурсами; 7) стратегии финансирования ИТ; 8) он-лайн услуги для студентов; 9) расширенные способы связи; 10) административные системы.

Табл. 130



Решение этих стратегически важных задач делает возможным: 1) совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; 2) совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующим задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; 3) создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; 4) создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем.

Задачи совершенствования учебного процесса, повышения его эффективности не новы для российской высшей школы. Попытки оптимизации учебного процесса предпринимаются, главным образом, в трех направлениях: 1) разработка новых методов и приемов обучения; 2) внедрение новых форм организации учебного процесса (основной упор в последнее время делается на повышение роли самостоятельной работы обучаемых во внеаудиторное время); 3) внедрение в практику преподавания различных видов информационных технологий.

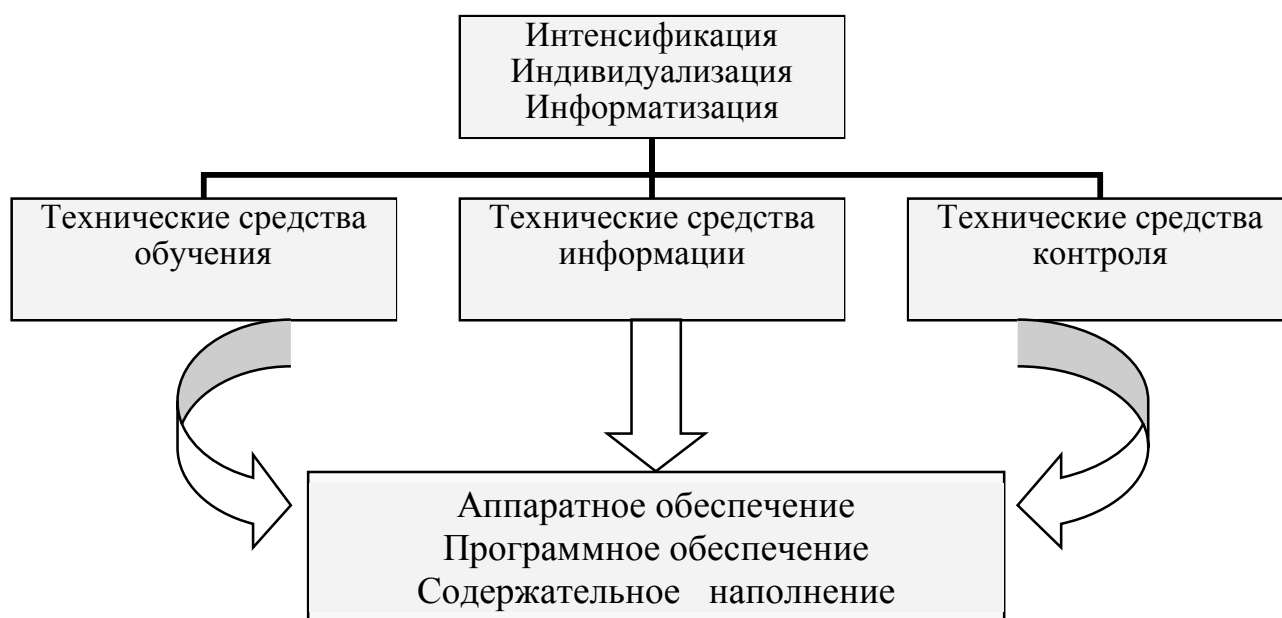
Табл. 131



В связи с развитием процесса информатизации образования изменяется объем и содержание учебного материала, происходит переструктурирование программ учебных предметов (курсов), интеграция тем, что приводит к изменению структуры и содержания учебных

предметов (курсов), и, следовательно, структуры и содержания образования в целом, что, безусловно, требует пересмотра и изменения частных методик преподавания. Традиционная – фронтальная – форма обучения сегодня всё чаще порождает ряд трудно разрешимых противоречий, связанных: 1) с возрастанием объемов учебной информации, подлежащей усвоению и контролю, при сохранении или даже сокращении количества аудиторных часов; 2) с дифференциацией обучения (по различным параметрам) в самой учебной группе. Важнейшими направлениями в решении отмеченных задач являются интенсификация и индивидуализация обучения, а без внедрения в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий модернизация образования просто невозможна.

Табл. 132

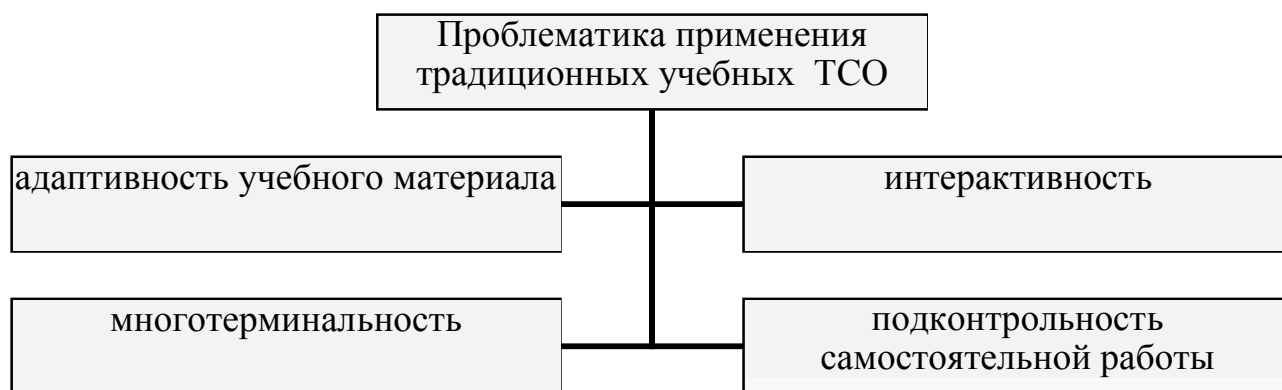


В данном случае надежды педагогов, в первую очередь, связаны с внедрением различных технических средств обучения, технических средств информации и технических средств контроля. Основными средствами информатизации образования являются аппаратное обеспечение, программное обеспечение и содержательное наполнение. Применение технических средств информации и технических средств контроля уже дало положительные результаты. Технические средства информации (средства статичной и динамической проекции) позволили повысить доступность изложения материала, продемонстрировать различные процессы и тем самым существенно уплотнить занятие, насытить его наглядностью. Технические средства контроля призваны осуществлять систематический контроль студентов по уровню усвоения всего объема

учебного материала.

Однако, применяемые до настоящего времени виды технического средства обучения из-за ряда технических ограничений не решают таких проблем, как: 1) адаптивность учебного материала (в зависимости от индивидуальных особенностей студентов); 2) многотерминальность (одновременная работа группы пользователей); 3) интерактивность (взаимодействие компьютера и студента, имитирующее в известной степени естественное общение); 4) подконтрольность индивидуальной работы студентов во внеаудиторное время.

Табл. 133



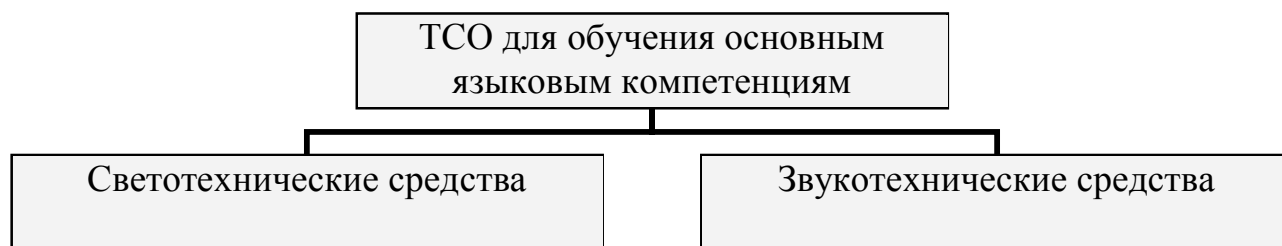
Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения четырем основным видам речевой деятельности: аудированию и говорению (условно-коммуникативному или коммуникативному), чтению и письму. Для достижения этих целей уже длительное время используются различные технические средства обучения (ТСО). Условно их можно обозначить как светотехнические и звукотехнические средства.

Светотехнические средства – это видеомэгафноны, телевизоры, графопроекторы (кодоскопы), мультимедийные проекторы, компьютеры. Они обеспечивают зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разные функции: 1) служить опорой для понимания речевой структуры; 2) быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание; 3) проецировать на экран различные ситуации для обучения говорению; 4) исполнять роль обратной связи в форме ключей.

Звукотехнические средства – мэгафноны, проигрыватели, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов – позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обучении

произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствуют интенсификации учебного процесса.

Табл. 134



Первые лингафонные устройства появились более 40 лет назад, и их распространение было обусловлено ростом популярности аудиовизуальных приёмов обучения. Хотя эти устройства и назывались лингафонными, большинство из них уже в то время включало как звукотехническую аппаратуру (магнитофоны, электропроигрыватели), так и проекционную: диапроекторы, кинопроекторы, эпидиаскопы. По мере того как возрастало значение экранных пособий в процессе преподавания иностранных языков, менялся и характер оборудования. В начале 60-х годов в обиход прочно вошло понятие «языковая лаборатория». В языковых лабораториях нашли место не только лингафонные устройства, но и развитая система проекционной аппаратуры. Таким образом, стали складываться два понятия – общее (языковая лаборатория) и более узкое (лингафонное устройство). В обиход было введено понятие «кабинет иностранного языка», включающее не только звукотехническую и проекционную аппаратуру, но и все другое учебное оборудование, необходимое для проведения учебных занятий, подготовки к ним и организации внеаудиторной работы.

Помимо консоли преподавателя, схема лингафонного устройства включала рабочие места учащихся. Число рабочих мест определялось задачами обучения и условиями учебного заведения. Лингафонные устройства были рассчитаны на относительно большое количество рабочих мест (от 10 до 25). В зависимости от характера лингафонного устройства рабочие места оборудовали по одной из трёх схем: аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной.

Аудиопассивные устройства – имеют целью предоставить студентам возможность прослушивать фонограммы, подаваемые с магнитофонов, установленных на пульте преподавателя; при этом сами студенты ничего не говорят. Рабочие места аудиопассивного устройства оборудуются

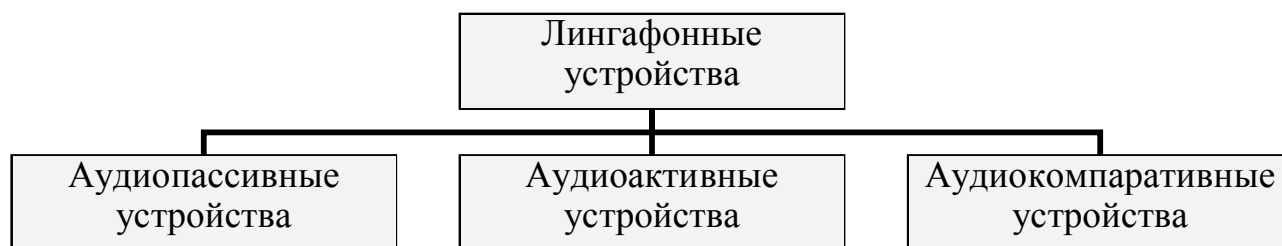
головными телефонами, которые снабжены изоляторами из плотного синтетического материала для изоляции студента от посторонних звуков (шумов). Помимо головных телефонов, рабочие места иногда оборудуются регуляторами громкости, которыми студенты могут пользоваться по своему желанию.

Аудиоактивные устройства – в отличие от аудиопассивных – позволяли студентам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой речи, то есть в говорении. Поскольку устройство обычно имеет 10–20 рабочих мест, то в громкой речи одновременно упражняются десятки учеников. Задача, следовательно, сводится к тому, чтобы обеспечить каждому из говорящих возможность слышать свой голос, но не слышать голоса других. Понятно, что для решения этой задачи необходимо было более сложное оборудование, чем то, которое устанавливалось на рабочих местах аудиопассивного устройства. Здесь вместо головных телефонов каждое из рабочих мест должно снабжаться телефонно-микрофонной гарнитурой с микрофоном пониженной чувствительности и направленного действия. Микрофон направленного действия реагирует только на те звуковые волны, которые направлены на микрофон под определенным углом. Смонтированный на рабочем месте, микрофон улавливает голос только того студента, который сидит за этим столом. Телефонно-микрофонная гарнитура соединена с усилителем. Голос студента подается через микрофон на «вход» усилителя, а затем с «выхода» усилителя на головные телефоны студента. Таким образом, студент слышит свой собственный голос, подобно тому, как слышит свой голос, говорящий в телефонную трубку. Именно такая конструкция позволяет всем участникам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу, то именно это и делает устройство аудиоактивным.

Аудиокомпаративные устройства – позволяют студенту записать свою речь на магнитофон, а затем прослушать эту запись и сравнить ее с образцовой. Каждое из рабочих мест аудиокомпаративного устройства, следовательно, должно быть оборудовано отдельным магнитофоном. К магнитофону на рабочем месте подсоединяется телефонно-микрофонная гарнитура такого же типа, как и те, которыми оборудованы аудиоактивные устройства. Пользуясь микрофоном, студент записывает свою речь. Телефоны необходимы студенту для того, чтобы иметь возможность слышать как задания, записанные на магнитной ленте, так и магнитную запись своей речи. В большинстве случаев магнитофоны, с которыми работают студенты, устанавливаются в столах и закрываются

крышками, а переключатели, необходимые для управления магнитофонами, выносятся на небольшой пульт (размером с почтовый конверт). Пульт устанавливается на рабочем месте студента. Существуют ещё несколько дополнительных приспособлений, позволяющих экономить время при перемотке магнитной ленты и других операциях с магнитофоном, однако ничего существенно нового в учебный процесс эти приспособления не вносят и характер устройства не меняют.

Табл. 135



С помощью лингафона обычно происходит процесс обучения аудированию. Однако, было бы неверным утверждать, что для воспроизведения фонограмм, как образцовых, так и любых других, необходимо именно лингафонное устройство, то есть система звукотехнической аппаратуры. В действительности для этого нужно не лингафонное устройство, а звуковоспроизводящий аппарат – магнитофон или электрофон.

Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязычной речи. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образцов очень сложный и пока до конца не познан. Есть предположение, что он представляет собой процесс многоступенчатого отображения речевого воздействия.

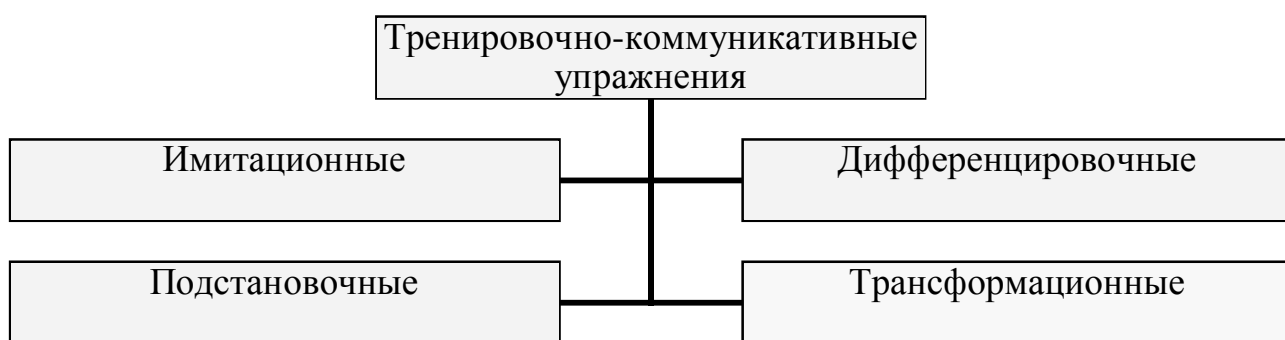
Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать в двух планах: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуникации, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, например, при прослушивании рассказа, озвученного мультимедиа-шоу, кино, видеофильма. Различают два основных вида упражнений для обучения аудированию: 1) тренировочно-коммуникативные (для преодоления языковых трудностей аудирования) и 2) коммуникативно-познавательные (для обучения смысловому восприятию речи).



Основной характеристикой тренировочно-коммуникативных упражнений – является то, что содержание высказывания в них задано заранее. Внимание учащихся концентрируется главным образом на языковых явлениях. Целью тренировочно-коммуникативных упражнений является отработка понимания языковой формы диалогического и монологического сообщения, то есть того, что могло бы затруднить его восприятие и понимание. Этот вид упражнений строится на уровне значения слов, словосочетаний, фраз, несложных высказываний. В системе тренировочно-коммуникативных упражнений, предназначенных для обучения аудированию, различают те же виды упражнений, что и для обучения говорению. Разница между ними заключается в том, что первые имеют своей целью обучение рецептивной стороне речевой деятельности, а вторые – репродуктивно-продуктивной.

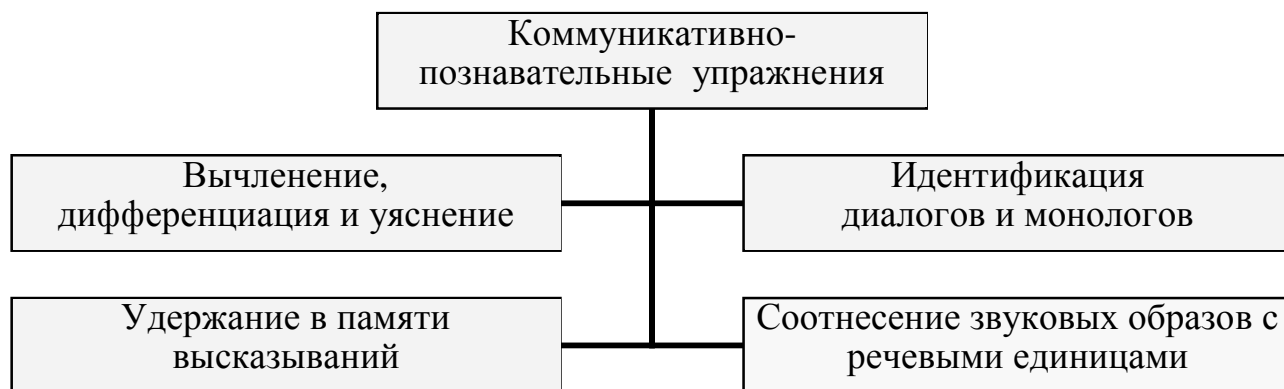
Тренировочно-коммуникативные упражнения представлены следующими видами: 1) имитационные (простое, расширенное и избирательное воспроизведение); 2) дифференцировочные (контрастное, простое и расширенное воспроизведение); 3) подстановочные (с различными уровнями подстановочных элементов); 4) трансформационные (преобразование формы, времени, лица и числа, расширение и соединение предложений).

Табл. 137



Коммуникативно-познавательные упражнения – предполагают оперирование усвоенным языковым материалом в речевой ситуации, имитирующей условия естественного общения. Коммуникативно-познавательные упражнения строятся на материале связанного диалогического или монологического текстов в рамках, обусловленных ситуацией высказывания. Восприятие иноязычной речи в условиях естественной коммуникации предполагает наличие автоматизированных навыков и умений, которые включают: 1) вычленение из речевого сообщения незнакомых явлений, их дифференциацию и уяснение; 2) идентификацию диалогических и монологических речевых сообщений в различных условиях их предъявления; 3) удержание в оперативной памяти высказываний различной длины и различного объема; 4) соотнесение звуковых образов с семантическим значением речевых единиц.

Табл. 138



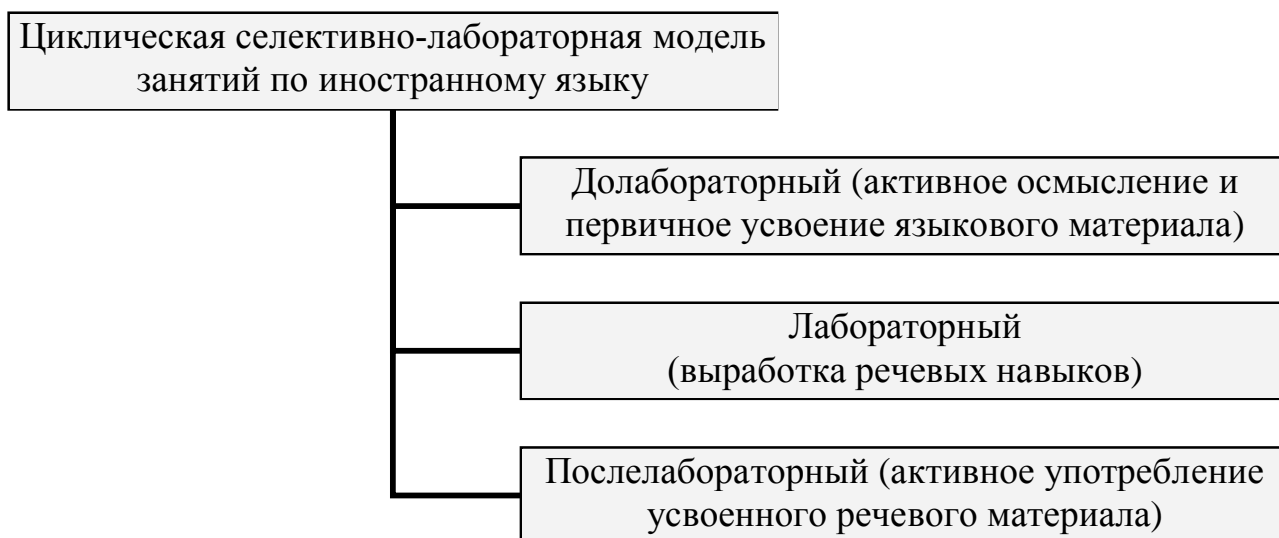
Названные два вида упражнений тесно взаимосвязаны. Их количество и сочетаемость зависят от этапа обучения, сложности учебного материала, конкретной практической задачи.

В основу системы занятий по практике английского языка многие преподаватели закладывают и, так называемую, модифицированную циклическую селективно-лабораторную модель обучения, которая предусматривает индивидуализацию процесса обучения во всех звеньях. В соответствии с циклической селективно-лабораторной моделью в цикле занятий выделяются три основных подцикла: 1) долабораторный – во время которого учащиеся должны активно осмыслить и первично усвоить языковой материал; 2) лабораторный – цель которого – выработать речевые навыки; 3) послелабораторный – усвоенный речевой материал употребляется в условиях, приближённых к реальной ситуации общения.

Иными словами, подход к обучению иностранному языку опирается на поэтапное формирование речевых компонентов через языковые действия: 1) презентация языковых единиц – формирование первичных

знаний; 2) автоматизация использования речевого материала – формирование речевых навыков; 3) использование речевого материала в продуктивном общении – формирование речевых знаний. Все подциклы обучения иностранному языку на таком занятии предусматривают использование видеофонограммы, правда, в зависимости от подцикла задачи и цели её применения будут меняться. Видеодокумент или видеофонограмма – это аудиовизуальный документ на ленточном или дисковом носителе, содержащий информацию, зафиксированную на нем посредством видео-звукозаписи.

Табл. 139



Главным предназначением видеофонограммы на стадии долабораторного подцикла – является не раскрытие значений отдельных слов, которые означают предметы, а демонстрация динамичности. Для занятий на этом этапе характерны такие задания: 1) просмотр кадров или фрагментов; 2) повторение речевых единиц в паузах во время второго просмотра; 3) утверждение или отрицание отдельных частей предложения, которые содержат новый лексический или грамматический материал; 4) ответы на альтернативные вопросы диктора или участника диалога; 5) ответы на специальные вопросы с аудиовизуальной основой и др. На этом этапе целесообразны упражнения на имитацию (с изменением и с частичным изменением структур), а также на изменение информации (изменение структур на основе логических операций, конструировании структур, их комбинировании и группировании). Коммуникационные упражнения на базе видеофонограммы, которые выполняются на данном этапе, имеют стабильную структуру: введение в ситуацию, демонстрация образцов иноязычного общения, глобальное восприятие и понимание,

контроль и уточнение правильности понимания. В конце подцикла проводится тест, с помощью которого определяют уровень овладения новым материалом.

Во время лабораторного подцикла учащиеся должны закрепить в памяти речевые образцы, их фонетические, грамматические и лексические компоненты, приобрести автоматизированные навыки быстрого и безошибочного использования их в общении. Широкое использование видеофонограмм на этом этапе помогает учащимся быстрее перейти от восприятия к формированию явлений и понятий. Видеофонограмма даёт специальную психологическую установку, стимулирует учащихся к высказыванию. В системе тренировочных видеофоноупражнений на этом этапе различают: 1) видеофоноконструкции; 2) имитационное воссоздание речевых образцов и их компонентов или диалоговых реплик; 3) имитационное воссоздание с дифференциацией отдельных языковых явлений; 4) конструирование ответов (высказываний) аналогично заданным элементам; 5) конструирование высказываний с использованием замен (трансформаций) речевых блоков и грамматических структур.

Следующий подцикл – послелабораторный – имеет целью использование усвоенного материала в условиях, приближённых к реальным ситуациям общения, и отвечает уровню формированию языковых умений. Работая с видеофонограммой, учащиеся выполняют упражнения типа: 1) вопросы друзьям или преподавателю по материалам кадра, эпизода, фрагмента; 2) критический анализ содержания увиденного с высказыванием своего отношения; 3) озвучивание немого варианта плёнки и др. Кроме того, необходимо обратить внимание на то, чтобы студенты с различным уровнем развития языковых навыков получали задания, которые соответствуют уровню их подготовки, интересам и склонностям, что соответствует принципу индивидуализации учебного процесса.

Табл. 140



Проблема обеспечения наглядными пособиями при подаче учебного материала и соблюдения принципа наглядности при обучении

иностранным языкам – одна из важных в методике преподавания иностранного языка. Среди технических средств обучения иностранному языку – устройств и средств для отображения наглядного материала на большом экране – можно отметить: 1) видеопроектор – устройство для отображения на большом экране видеосигнала (от видеомагнитофона или телевизора); 2) диапроектор – проекционное устройство для демонстрации слайдов, иногда это же название применяется также к аппарату для демонстрации диафильмов; 3) оверхед-проектор (англ. overhead projector проецирующий над головой) – наиболее современное и общепринятое название для графопроектора; 4) постер (то же, что таблица учебная) – наглядное средство, плакатная полиграфическая продукция широких форматов (60x40см и более), содержащая учебные иллюстрации, а также надписи и комментарии; 5) проектор – общее название для прибора, при помощи которого на экран отбрасывается изображение с позитива, рисунка или полиграфического отпечатка; 6) слайд-проектор – разновидность проектора, применяемая для демонстрации слайдов (диапозитивов); 7) фильмоскоп – то же, что фильмопроектор – устройство для проецирования диафильмов; 8) флип-чарт (англ. flip chart) – небольшая складная классная доска на треноге, применяемая в аудитории с небольшим количеством учащихся или как вспомогательная поверхность к большой классной доске – во многих случаях он становится удачной заменой экранным средствам проекции, выполняя сходные демонстрационные функции, а иногда используется как экран; 9) эпидиаскоп; 10) эпископ и др.

Время вносит свои коррективы, и следует признать, что большинство из вышеперечисленных устройств ТСО вытеснены сегодня более универсальным средством проекции – мультимедиапроектором. Мультимедиапроектор (англ. LCD: liquid crystal display projector, видеопроектор) – это высокотехнологичное электронно-оптическое устройство, позволяющее проецировать на экран видеосигнал с различных электронных носителей информации: от компьютера, видеомагнитофона, сканера, видеокамеры (документ-камеры), цифрового фотоаппарата, флеш-карты и др.

Ещё более современное учебное средство – это Whiteboard. Это интерактивная доска, доступная всем участникам онлайн или оффлайн учебных занятий. Это рабочее пространство, на котором можно рисовать схемы, писать текст, делать пометки – все это для того, чтобы участники занятия лучше понимали друг друга и не тратили своё время и энергию на

представление того, о чем говорится и на запоминание того, о чем было сказано. Оффлайн аналогом Whiteboard является обычный флип-чарт, используемый на учебных занятиях, презентациях, тренингах и мозговых штурмах.

Все вышеперечисленные средства технической и информационной поддержки (ТСО и ИСО): лингафонные устройства, видеофонограмма, графопроектор и другие, безусловно, при всех плюсах и минусах их применения и адекватности целям и задачам программ обучения иностранным языкам в вузе имеют право на существование и использование в учебном процессе. Однако, следует отметить, что им сегодня трудно будет конкурировать с одним из наиболее революционных достижений информационного сообщества, снискавшего огромную популярность и как средство обучения. Мы, конечно же, имеем в виду компьютер и всемирную компьютерную сеть, получившую название Интернет. Теперь из всего предложенного арсенала технических средств достаточным будет лишь наличие компьютера. Функции, которые раньше выполняли телевизор, видеомагнитофон, магнитофон, кинопроектор, диапроектор и др., с успехом взял на себя компьютер. Причем качество передачи, хранения, отображения информации значительно повысилось благодаря цифровым стандартам.

В эпоху глобализации, технологического прогресса и зарождения информационного общества мы наблюдаем то, что можно назвать «компьютерным бумом». Информационные и коммуникативные технологии успели прочно войти в повседневную жизнь: сегодня трудно себе представить, например, рабочее место без компьютера и сопутствующей ему оргтехники, причем они могут быть связаны между собой не только в пределах какой-либо одной организации, но и с компьютерами, находящимися в любой точке земного шара при наличии Интернета.

Содержательная основа массовой компьютеризации (образования, в том числе) связана, безусловно, с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда в любом его проявлении. Происходящий параллельно стремительный скачок в развитии аппаратных средств за последние 2-3 года, сделал эту технику достаточно доступной. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного пространства, в целом.

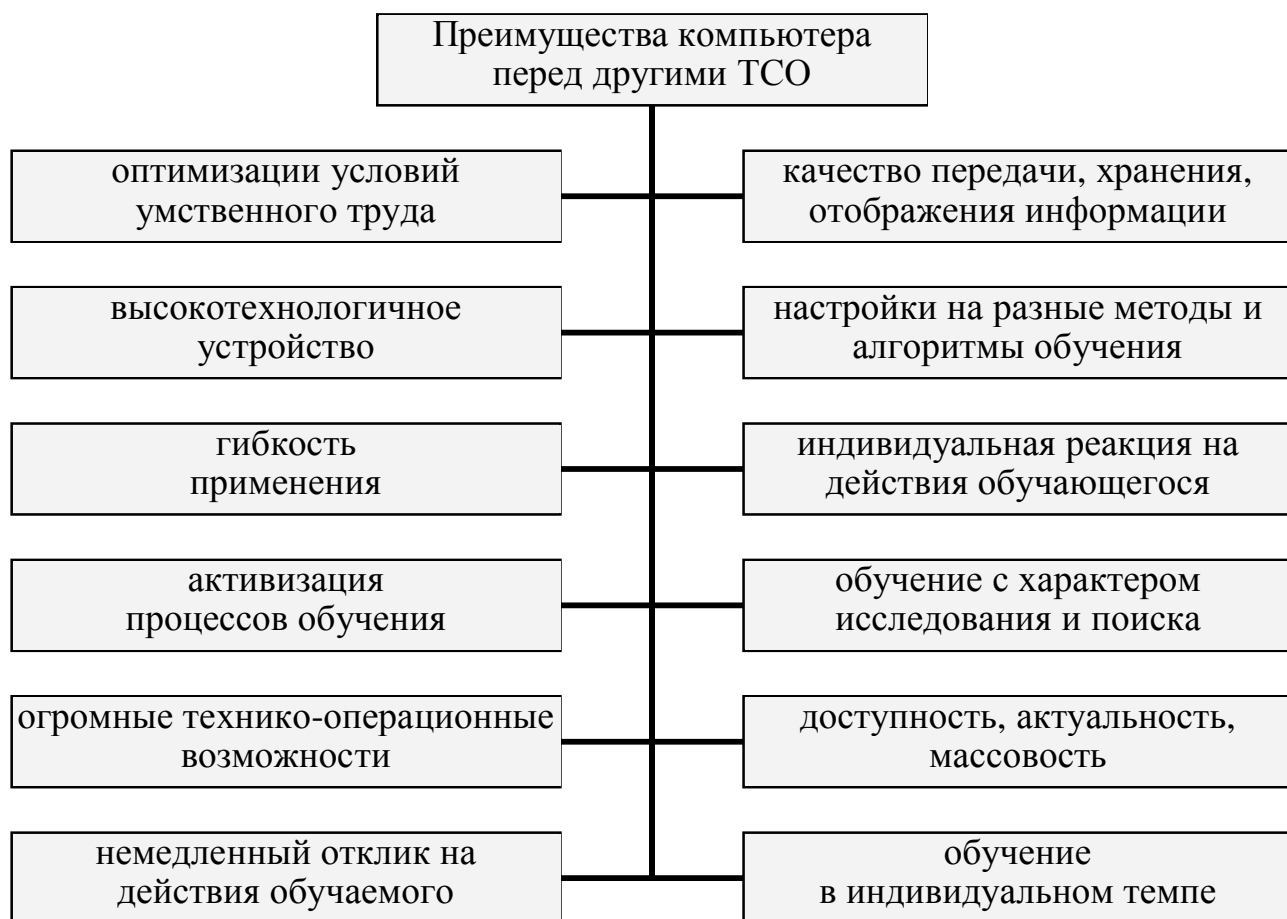
Постепенно границы между компьютерными и иными технологиями стираются: 1) с помощью компьютера можно принимать теле и радиосигналы, смотреть видеозаписи, прослушивать CD-диски, звонить по телефону, отсылать и принимать факсы; 2) доступ в интернет возможен не только через телефонный кабель, но и телевизионный, а также через спутник и даже через обычную электрическую розетку; 3) с помощью компьютера и интернета можно покупать необходимые товары, не выходя из дома, причем делать заказ может не только человек, но и техника.

Необходимость внедрения компьютерной и микропроцессорной техники в практику обучения иностранным языкам в вузе содержит два основных, тесно связанных между собой слагаемых.

Во-первых, огромные технико-операционные возможности компьютера несут в себе несравнимый с ранее применявшимися техническими средствами обучения дидактический материал, который может и должен быть реализован в учебно-воспитательном процессе.

Во-вторых, подлинная действенность научно-технического прогресса (а широкое применение компьютеров – одно из ярчайших его проявлений) в решающей степени зависит от подготовки профессиональных кадров на уровне современных требований.

Табл. 141



5.2 – Интернет – технологии в обучении иностранным языкам

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению и практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объёмы информации растут и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий



раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. А с появлением и развитием сети Интернет возможности применения компьютеров в обучении иностранному языку необычайно расширились.

Одной из лучших в мире книг, описывающих состояние и перспективы внедрения Интернета в образование, стал бестселлер Билла Гейтса «Дорога в будущее» («The Road Ahead», 1995 г.). Основатель Microsoft рассказывает об основах информатики, развитии мировой компьютерной индустрии, влиянии вычислительной техники на все стороны жизни общества, в том числе на бизнес и образование, описывает все те грандиозные изменения, которые происходили и будут происходить в жизни людей под воздействием информационных технологий. Он пишет: «Информационная магистраль сместит фокус в образовании с аудитории на личность. Целью образования станет не диплом, а наслаждение непрерывной учебой на протяжении всей жизни».

Преимущество внедрения Интернет–технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. Ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей.

Надо, однако, помнить, что только наличие доступа к Интернет–ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. На современном этапе обучения иностранным языкам возникает острая необходимость в разработке новых учебных Интернет–методик и материалов, направленных на комплексное формирование и развитие: 1) аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно–познавательного); 2) коммуникативно–когнитивных умений осуществлять поиск и отбор,

производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации; 3) коммуникативных умений представлять и обсуждать в группе результаты работы с ресурсами сети Интернет; 4) умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно–историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и др.; 5) умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Табл. 142



Терминологический аппарат методики обучения иностранным языкам с использованием современных Интернет–технологий пока еще находится на стадии становления, поэтому нередко в научных исследованиях для обозначения одних и тех же понятий и явлений авторы используют разные термины.

Наиболее широко используемым в научной литературе является термин Интернет–технологии – под ним в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранного языка с использованием сети Интернет. Иными словами, Интернет–технологии – это использование сети Интернет в обучении иностранному языку.



В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя, по меньшей мере, два основных компонента: 1) формы телекоммуникации и 2) информационные ресурсы. К наиболее распространенным формам телекоммуникации – то есть коммуникации посредством Интернет-технологий относятся – электронная почта, чат, форум, ICQ, видеоконференции, веб-конференции и др. Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках.

Табл. 144



Интернет – это Глобальная сеть, объединяющая компьютеры всего мира и позволяющая им обмениваться информацией из разных точек мира на разных языках и в разных форматах. Из-за огромного количества информации, размещенной в Интернете, важнейшую роль приобретают системы поиска, с помощью которых пользователи ограничивают круг поиска необходимой информации. Самыми популярными «поисковиками» (поисковые системы) в Европе по данным Исследовательской компании comScore являются:

1. Google (www.google.com) США;
2. eBay (<http://www.ebay.com/>) США;
3. «Яндекс» (<http://www.yandex.ru/>) Россия;
4. Yahoo Search (<http://search.yahoo.com>) США;
5. MSN (<http://ru.msn.com/>)
6. Nasza-Klasa (теперь nk.pl) (<http://nk.pl/>) Польша;
7. QXL Ricardo (<http://www.qxl.dk/>) Польша
8. Rambler (<http://www.rambler.ru/>) Россия и др.

Web – это раздел Интернета, использующий особый формат, называемый «форматом разметки гипертекста» (http), который используется для передачи информации. Пользователи получают доступ к web-сайтам или web-страницам с помощью web-браузеров, таких как:

1. Internet Explore (www.microsoft.com/windows/ie/);
2. Opera (www.opera.com);
3. MozillaFirefox (www.mozilla.org/products/firefox/) и др.

В текстах на web-страницах некоторые слова или словосочетания выделены или подчеркнуты. Это так называемые гиперссылки – особые коды, с помощью которых пользователь может перейти на другие web-сайты или на другие разделы того же web-сайта. Они могут также выполнять такие операции, как печать документа, просмотр или сохранение изображения и другие.

Кроме браузера, на компьютере должно быть установлено также специальное программное обеспечение (проигрыватели), которое позволяет воспроизводить аудио и видеоматериалы. Наиболее распространенными из них, имеющимися в свободном доступе в сети Интернет, считаются

1. RealOne Player (www.real.com);
2. Windows Media Player (www.microsoft.com/windows/windowsmedia/);
3. Quick Time Player (www.apple.com/quicktime/) и др.

Самое простое применение Интернета – это использовать его как источник дополнительных материалов для преподавателя и самостоятельной работы студентов при подготовке к занятию. Материалы могут распечатываться и использоваться затем в ходе традиционного занятия. Конечно, в этом случае используется только часть возможностей Интернета. Но даже при таком его применении обучение иностранному языку меняется: пользователь имеет доступ к информации, которую трудно получить из других источников.

Наиболее полно возможности Интернета раскрываются при использовании его непосредственно в студенческой аудитории. Идеальными условиями для такой работы является наличие компьютерного класса с подключением к Интернету. Использование Интернета на занятии не должно, однако, представлять самоцель. Для того, чтобы определить место и роль Интернета в обучении иностранному языку, преподаватель, прежде всего, должен найти для себя четкие ответы на вопросы: для кого, для чего, когда, в каком объеме должны применяться Интернет–технологии? Поэтому при всех плюсах

телекоммуникационных и информационных технологий большинство преподавателей, тем ни менее, предпочитают использовать Интернет в сочетании с традиционными средствами обучения, интегрируя Интернет-технологии в учебный процесс.

Не следует также забывать, что даже молодые люди, в нашем случае – студенты, иногда настороженно и неоднозначно относятся к новым альтернативным методам и технологиям обучения, включая Интернет-технологии. Исследования, проведенные канадскими учёными, обнаружили различия в отношении студентов к использованию компьютера и Интернета в процессе обучения иностранным языкам и выделили, в соответствии с этим, четыре типа студентов: 1) Surface Learners (Поверхностное обучение); 2) Achieving Learners (Обучение, нацеленное на достижение хоть каких-то результатов); 3) Deep Learners (Обучение с целью получения глубоких знаний) и 4) Lifelong Learners (Обучение на протяжении всей жизни).

1. Surface Learners – это учащиеся, относящиеся ко всему самым поверхностным образом. Как правило, они учатся не по собственному внутреннему побуждению, а для того, чтобы получить диплом, аттестат, или потому, что этого хотят их родители. С компьютером они знакомы весьма поверхностно. Даже если они и используют его, то обычно интересуются лишь игровыми программами и не ведут серьезной работы.

2. Achieving Learners – это учащиеся, настроенные на успех в обществе. Но они вообще не любят сидеть за компьютером, тем более в аудитории. Им важно проявить себя с лучшей стороны в глазах других, а это легче сделать, выступая в аудитории, чем работая за компьютером.

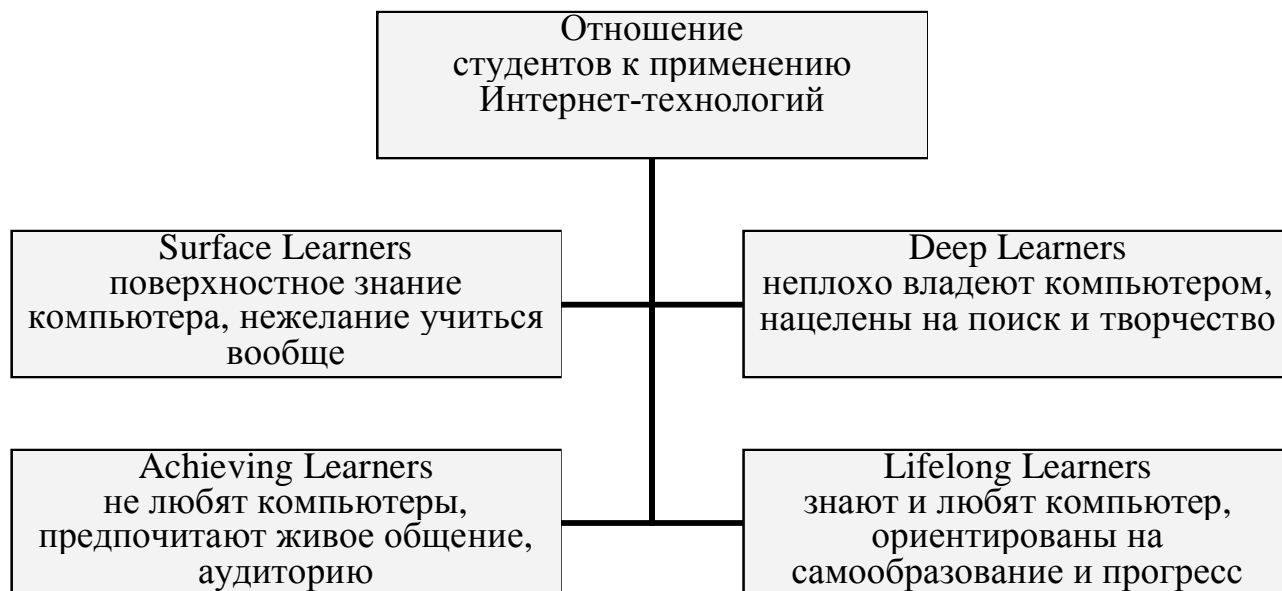
3. Deep Learners – это творческие, глубокие люди, стремящиеся докопаться до сути. Они ориентированы на поиск информации в Интернете, стремятся к креативной работе, хотят создать что-то новое. И хотя они обычно не знают досконально компьютерных программ, зато достаточно хорошо владеют азами компьютера и умеют им пользоваться.

4. Lifelong Learners – это самые прогрессивные студенты, ориентированные на непрерывное самообразование и совершенствование, более интенсивное, чем у Deep Learners. Они готовы всю жизнь искать новое и постоянно учиться, очень хорошо знают и любят компьютер, работают с ним более интенсивно, чем все остальные.

Замечено, что Deep Learners и Lifelong Learners часто занимаются самостоятельно, они иногда вообще отказываются от помощи преподавателей, поскольку те кажутся им посредственностями по

сравнению с компьютером. Для них компьютер – это одновременно и учебник, и база данных, и товарищ по общению и др. Они получают от компьютера все возможное, и поэтому именно им достается максимум образования.

Табл. 145



В связи с неоднозначным отношением некоторых студентов к работе с Интернет–технологиями нельзя не отметить, что использование информационных технологий будет эффективным только тогда, если сформировано правильное представление о месте и роли данных технологий в учебном процессе. Поэтому организация профессиональной подготовки специалиста в вузе предполагает использование информационных и Интернет – технологий в качестве: 1) средства обучения, обеспечивающего оптимизацию процесса познания, так и формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности; 2) предмета изучения – знакомство с современными способами обработки информации, учитывающими специфику организации информационных процессов в профессиональной среде; 3) инструмента решения профессиональных задач, обеспечивающих формирование умений принятия решений в современной информационной среде (определение, организация и поиск профессионально важной информации; выбор средств, адекватных поставленной задаче; 4) использование полученных результатов в оптимизации процесса решения профессиональных задач). Внедрение Интернет–технологий способствует интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе, глубокому усвоению новых знаний, переходу от механического усвоения к творческому осмыслению, реализации принципа межпредметных связей в обучении иностранному

языку и др.

На сегодняшний день глобальная сеть Интернет предоставляет широкий выбор возможностей для вступления учащихся в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями изучаемого языка. Основные (существующие на данный момент в киберпространстве) технологии, которые можно активно использовать в процессе обучения иностранному языку, переводя их в разряд средств обучения и воспитания, можно разделить на две группы: 1) средства синхронной коммуникации (synchronous communication tools) и 2) средства асинхронной коммуникации (asynchronous communication tools).

Общение с помощью компьютерных сетей – это принципиально новый пласт социальной реальности. Разумеется, общение в Интернете, несмотря на значительные отличия, несёт разновидность межличностных отношений и отношений в группах. Если стандартная (офф-лайновая) коммуникационная модель включает в себя «источник – сообщение – получатель», и на ее основе можно классифицировать обычные средства связи между людьми, то Интернет настолько многообразен, что каждое звено в цепочке «источник – сообщение – получатель» может варьироваться в широких пределах. Источником может быть как частное лицо, так и группа журналистов, а сообщением – и журналистский материал, и текст сообщения в чате, а получателем может быть и один человек, и аудитория, потенциально состоящая из миллионов человек.

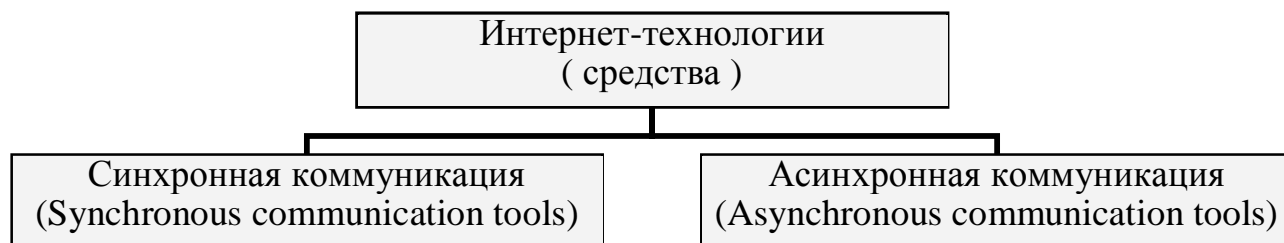
Все это многообразие можно разделить на три группы: 1) асинхронная коммуникация по принципу один–к–одному (электронная почта); 2) синхронная коммуникация, которая может быть построенной по принципу один–к–одному и один–ко–многим, организованная вокруг определенной темы, чаты и программы обмена сообщениями (Интернет–мессенджеры, ICQ); 3) асинхронная коммуникация, характеризующаяся тем, что получателю необходимо найти сайт для получения доступа к нужной информации, и которая может быть построена по принципу многие–к–одному, один–к–одному или один–к–многим (Web–сайты, форумы, блоги). Средства синхронной и асинхронной коммуникации позволяют создавать интерактивную коммуникацию в среде Web.

Хотя данные средства Интернет–коммуникации появились сравнительно недавно, в мировой практике преподавания иностранных языков уже накоплен определенный опыт использования их в учебном процессе. К несомненным преимуществам использования электронной формы общения при обучении иностранным языкам можно отнести

приобретение опыта социального взаимодействия (соблюдение очередности при коммуникации, вежливые просьбы и разрешение прервать высказывание собеседника), что делает опыт общения более гармоничным. Присущий такому виду общения недостаток невербальных форм коммуникации может привести к увеличению уровня спонтанности речи и более развернутому представлению интересов меньшинства аудитории. Очевидно, что учащиеся могут успешно преодолевать языковые затруднения путем обсуждения значения того или иного понятия с другими носителями изучаемого языка в чатах и др.

Синхронные упражнения позволяют двум и более участникам общения взаимодействовать одновременно с разных компьютеров, что имеет место в чатах и быстрой почте (ICQ или Messenger). Такие упражнения по интерактивной коммуникации (как правило, по аудированию и устной речи) выполняются парами или группами пользователей, причем каждый работает со своего компьютера. В выполнении асинхронных интерактивных упражнений участвуют два или более пользователей, причем они выполняются необязательно в режиме реального времени и предполагают написание сообщений или ответы на электронные письма, а также участие в письменных дискуссиях.

Табл. 146



Средства синхронной коммуникации – это интернет средства, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, видео чат и аудио чат). Примерами таких средств, предоставляющих возможность синхронного общения, посредством чата и голосовой связи являются:

1. Skype (<http://skype.com/>);
2. Yahoo Messenger (<http://messenger.yahoo.com/>);
3. MSN Messenger (<http://messenger.msn.com/>);
4. Windows Live Messenger (<http://messenger.live.com/>) и др.

Пользователи Yahoo messenger with voice и Skype имеют возможность установить мгновенную голосовую связь с абонентом, находящимся в любой точке земного шара при наличии у него данных программ (либо позвонить на обычный стационарный телефон),

или общаться посредством письменного чата. Существует также возможность подключения и использования вебкамеры. Можно также создать свой список друзей и приглашать их в чат «один на один» или организовать конференцию, так называемый, групповой чат. А можно, задав параметры искомого собеседника (возраст, пол, место жительства, родной язык, интересы и др.), найти друзей для общения в киберпространстве. Данные чат-платформы, используемые в педагогических целях, открывают новые возможности в преподавании иностранного языка.

Интеграция Skype и Yahoo Messenger в учебный процесс позволяет более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии иностранного языка: 1) формировать и совершенствовать навыки чтения, письма, говорения и аудирования; 2) формировать и совершенствовать умения диалогического высказывания; 3) пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка; 4) знакомить учащихся с социокультурными реалиями изучаемого языка (речевой этикет, особенности речевого поведения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка); 5) формировать у учащихся устойчивую мотивацию иноязычной деятельности.

Табл. 147



К программам синхронной компьютерно–опосредованной коммуникации можно отнести и приложения для создания ассоциаций пользователей (конференций) с возможностью мгновенного ответа по аудио и видеоканалам, и некоторые программы, которые позволяют работать с текстовыми сообщениями. Такие программы включают живое общение, создание временных ассоциаций пользователей и позволяют отправлять мгновенные сообщения с помощью программ быстрой

переписки (ИМ). Среди часто посещаемых чатов быстрой переписки можно назвать следующие:

1. AOL Instant Messenger (www.aim.com);
2. MSN Messenger (www.messenger.msn.com);
3. ICQ (www.icq.com/download/) и др.

Существуют две возможности доступа к программам живого общения: это программы Internet Relay Chat (IRC) и chat rooms (пространство для живого общения). Они предоставляют пользователям возможность выбора из большого числа каналов различных тем для общения, которые, как правило, выведены в названия чатов.

Помимо этого пользователи могут создавать собственные пространства для общения, а также контролировать доступ в них других пользователей. Некоторые чаты созданы специально для «юзеров» (пользователей), изучающих английский язык. Среди наиболее известных:

1. Dave's ESL Cafe Chat Central (www.eslcafe.com/chat/chatpro.cgi);
2. English Club ESL Chat (<http://learners.englishclub.com/esl-chat/>);
3. ALOUD (www.thescec.com/aloud/home.htm)
4. LanguageTrade (www.languagetrade.com)

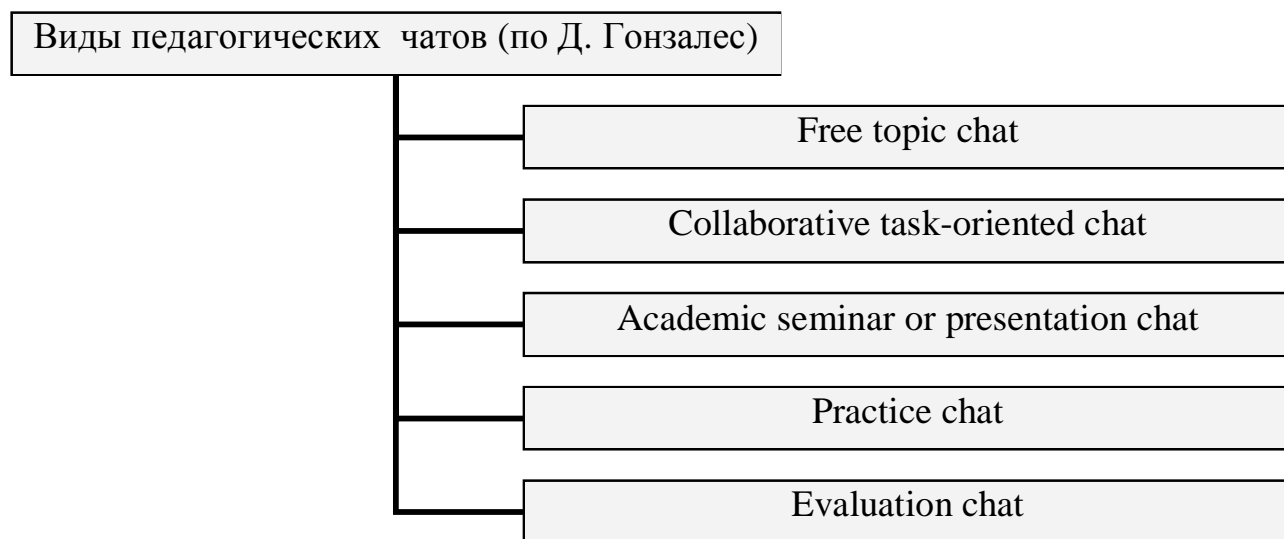
Эти чаты дают возможность англоязычным пользователям общаться с преподавателями из Великобритании, США и Канады. Чаты зачастую позволяют осуществлять «тандемное» обучение, благодаря специальной службе, которая подыскивает партнёров, желающих изучать иностранный язык той страны, в которой проживает ваш «визави» (с которым ведётся общение в чате).

Используя чат и голосовую связь, можно: 1) проводить занятия–проекты со студентами из других стран; 2) обсуждать темы с гостем – представителем другой страны, являющимся компетентным в той или иной области научного знания; 3) предлагать кардинально новые, нестандартные задания. Например, для установки первого языкового контакта обучаемого и носителя языка, задав определённые параметры искомого собеседника предложить: «Используя программу, найдите собеседника в такой-то (определяется в зависимости от изучаемого языка и целей преподавателя) стране. Узнайте его имя, интересы, т.п. Расскажите о себе... и т.д.»; 4) функция архивации текста чата позволяет по окончании общения анализировать чат–лог (Chat log) с точки зрения грамматики, лексики, пунктуации, стилистики, речевых ошибок и на этой основе выстраивать новые виды заданий.

Дафна Гонзалес, профессор университета Саймана Боливара в

Каракасе (Венесуэла), выделяет 5 видов педагогического чата: 1) чат на свободную тему (free topic chat), здесь основная задача – это практика говорения, аудирования и письма на изучаемом языке; 2) чат, направленный на решение определенной учебной задачи (collaborative task-oriented chat); 3) чат-семинар или чат-презентация (academic seminar or presentation chat); 4) чат, направленный на отработку какого-то определенного материала или действия (practice chat); например, чат-интервью; 5) оценочный чат (evaluation chat), направленный на контроль и оценку степени усвоения того или иного материала.

Табл. 148



Если чаты обычно собирают до 50 постоянных индивидуальных участников, то конференции – это временные сообщества, собирающие от 3 до 10 пользователей.

Еще одно отличие конференций от чатов – их ограниченные возможности по обмену текстовыми сообщениями. При этом они дают возможность «юзерам» общаться с помощью видеоканалов. Подсоединив к ПК web-камеру, пользователь предоставляет возможность другим участникам видеоконференции общаться с ним в видеорежиме реального времени.

Некоторые сайты способны объединить школы и вузы всего мира с помощью программ трансляции видеоконференций. Некоторые позволяют осуществлять «тандемное» обучение путем объединения взрослых, обучающихся иностранным языкам с партнерами из разных стран, причем их общение может осуществляться через чат-каналы, в режиме видеоконференций или по электронной почте. Работа с этими ресурсами обычно требует регистрации, но обслуживание пользователей они осуществляют бесплатно.

1. Global SchoolNet Foundation's Classroom Conferencing (www.globalschoolhouse.com);
2. CU-SeeMe (www.cuworld.com);
3. Netmeeting (www.microsoft.com/windows/netmeeting/).
4. Trillian (www.trillian.cc);
5. Parvis' eTandem Partner (www.estandemlearning.com)

Средства синхронной коммуникации Интернет должны активно использоваться и как средство повышения квалификации самого преподавателя английского языка.

Например, сайт для виртуального общения преподавателей различных дисциплин и ученых «Tapped In» представляет собой несколько виртуальных «многоэтажных зданий с офисами и холлами», а также текстовый чат. На сайт можно зайти как будучи зарегистрированным, так и в качестве гостя. Однако, регистрация на сайте предоставляет некоторые преимущества, можно: открыть свой «офис», в котором можно встречаться с коллегами и учениками; участвовать в on-line семинарах, презентациях и курсах или самому организовывать их; получать по электронной почте копии чатов, в которых вы участвовали, а также ежемесячное информационное письмо On the Tapis. Ежегодно в летнее время организуется Tapped In Festival, в рамках которого преподавателям предоставляется уникальная возможность поучаствовать в различных мастерских и повысить свою квалификацию (<http://tappedin.org/tappedin>). Ежегодно под эгидой TESOL проводится Electronic village online, шестинедельные курсы повышения квалификации учителей английского языка как иностранного, в рамках которого учителя имеют возможность: повысить свою квалификацию в плане использования интернет технологий в учебном процессе; познакомиться и установить прочные связи с коллегами из других стран; совершенствовать собственные навыки говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке (<http://tappedin.org/tappedin>).

Другим примером возможностей синхронных коммуникаций в Интернете для преподавателей является сайт – EFL Bridges World Conversation Club (<http://eflbridges.net>) – интерактивный сайт, позволяющий находиться в чате и одновременно слышать говорящих посредством одной из аудиопрограмм, например, Skype (<http://skype.com>).

Существуют различные Ассоциации и Объединения преподавателей иностранного языка по всему миру, а Интернет помогает любознательным и новаторски настроенным преподавателям в режиме

реального времени «путешествовать в паутине», «переезжать из страны в страну», знакомиться с зарубежными коллегами и обмениваться опытом преподавания иностранных языков.

Вот только некоторые примеры таких «виртуальных возможностей»:

1. http://www.caslt.org/sitemap_en.php – Worldwide Language Organisations – Каталог ассоциаций преподавателей языков на сайте Ассоциации преподавателей иностранных языков Канады;
2. <http://www.alte.org> – ALTE (Association of Language Testers in Europe) – Ассоциация специалистов в области тестирования по иностранным языкам;
3. <http://www.csun.edu/~hcedu013/eslindex.html> – Ссылки на ассоциации преподавателей иностранных языков США на сайте Lesson Plans and Resources for ESL, Bilingual and Foreign Language Teachers (Marty Levine California State University, Northridge);
4. <http://www.cercles.org> – CERCLES (European Confederation of Language Centres in Higher Education) – Европейская конфедерация языковых центров в высшем образовании;
5. <http://www.caslt.org> – CASLT – The Canadian Association of Second Language Teachers – Ассоциация преподавателей иностранных языков Канады;
6. <http://www.iatefl.org> – IATEFL (International Association of Teacher English as Foreign Language) – Международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного;
7. <http://www.tesol.org> – TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) – Международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного;
8. <http://nate.vsu.ru> – NATE (National Association of Teachers of English in Russia) – Национальная ассоциация преподавателей английского языка России;
9. <http://www.aaiep.org> – AAIEP (The American Association of Intensive English Programs) – Американская ассоциация программ интенсивного обучения английскому языку;
10. <http://calico.org> – CALICO (The Computer Assisted Language Instruction Consortium) – Консорциум «Обучение языку с использованием компьютеров», Southwest Texas State University;
11. <http://www.eurocall-languages.org> – EUROCALL (The European Association for Computer Assisted Language Learning) – Европейская ассоциация «Обучение языку с использованием компьютеров»;
12. <http://www.eduscapes.com> – Ресурсы для преподавателей на портале EduScapes;
13. <http://www.eduscapes.com> – Образовательный портал – учебные материалы для различных возрастных групп обучающихся и форм обучения, ресурсы для преподавателей и т.д.

Предлагаем также адреса некоторых сайтов, предоставляющих возможности общения в реальном времени для всех, изучающих иностранные языки:

1. <http://www.eslcafe.com> – ESL CAFE – портал для студентов и преподавателей: грамматика, тесты, идиомы, сленг, переписка и т.п.;
2. <http://eleaston.com/> – Раздел по английскому языку на сайте Эвы Л. Истон;
3. www.estandemlearning.com – A Parvis' eTandem Partner – позволяет осуществлять «тандемное» обучение;
4. www.trillian.cc – Программа Trillian – совмещает в себе пять популярных IM-программ на одном дисплее;
5. <http://learners.englishclub.com/esl-chat/> - English Club ESL Chat;
6. www.globalschoolhouse.com/cu – Global SchoolNet Foundation's Classroom Conferencing – объединяет школы всего мира с помощью программ трансляции видеоконференций;
7. www.languagetrade.com – LanguageTrade – позволяет осуществлять «тандемное» обучение благодаря специальной службе, которая подыскивает носителей английского языка, желающих изучать иностранный язык и др.

Табл. 149



Средства асинхронной коммуникации – это интернет средства, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудио почта, сайты, блоги, вики...).

Форум (англ. www-conference) – это класс веб-приложений для организации общения зарегистрированных посетителей веб-сайта или, так называемая, виртуальная доска объявлений.

Сайт (англ. site, Web site место) – совокупность логически связанных web-страниц с повторяющимся дизайном, объединенных по смыслу, навигационно и физически находящихся на одном веб-сервере.

Электронная почта (англ. electronic mail, e-mail) – сетевая служба, позволяющая пользователям обмениваться сообщениями или документами без применения бумажных носителей. Почтовая программа пользователя должна быть настроена на почтовый сервер поставщика сетевых услуг (провайдера) через POP3/SMTP, веб или war-интерфейс.

Блог (англ. blog, web log сетевой журнал или дневник событий) – это сайт, основное содержимое которого – это регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа; для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев или комментов) посетителями, что делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами.

Подкастинг (англ. podcast) – сетевое мультимедийное вещание для студентов в форме кратких видео-файлов или презентаций с дополнительным озвучиванием: делится на аудио и видеоподкасты.

Вики (англ. Wiki) – веб-сайт, структура и содержимое, которые пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. На базе этой технологии построены Википедия и другие проекты Фонда Викимедиа. Wikipedia – многоязычная универсальная общедоступная Интернет-энциклопедия

Табл. 150



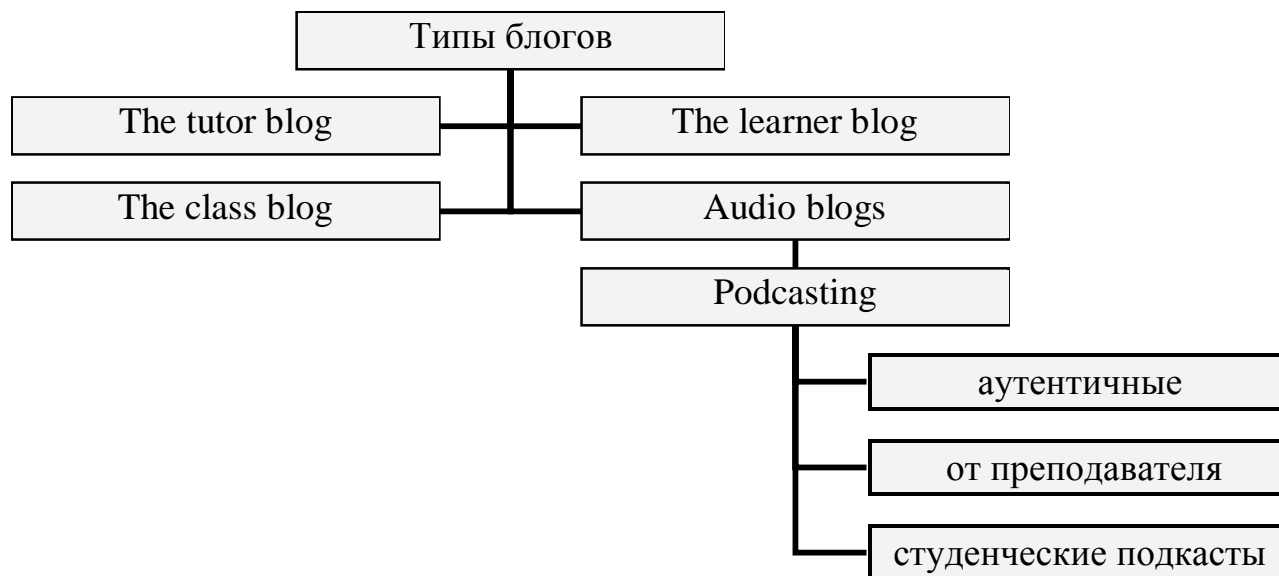
Блог – это сайт или страничка сайта, представленная в виде журнала-дневника или календаря, в котором информация располагается в хронологической последовательности. Блог может обновляться или ежедневно, или еженедельно, или ежемесячно. Правом размещения информации и редактирования блога обладает его создатель, посетители же блога могут оставить свои комментарии к статьям. В блоге можно также разместить фотографии, аудио, видео, ссылки на другие сайты, Интернет статьи, и др.

Э. Кемпбелл выделяет 3 типа блогов, используемых в преподавании иностранного языка: 1) The tutor blog – поддерживается преподавателем; 2) The class blog – поддерживается совместными усилиями преподавателя и студентов; 3) The learner blog – поддерживается студентом индивидуально.

Среди блогов выделяют особый тип – аудио блоги или, так называемые подкасты или подкастинг (от англ. Podcast или Podcasting). Английское слово Podcast произошло от слов «i-Pod» (MP 3 плеер) и «broadcast» (радиовещание, трансляция). Аудио блоги или подкасты – это те же сетевые дневники, только с аудио файлами в формате MP3. Подкастинг (как деятельность) – это создание и распространение аудио файлов в MP3 формате в Интернет сети, которые можно слушать on-line или загрузить в MP3 плеер.

Существуют также различные типы подкастов: 1) аутентичные подкасты, файлы с записью носителей языка, например, <http://www.podcastsinenglish.com>; 2) подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся; 3) студенческие подкасты.

Табл. 151



Аудио блоги открывают перед студентами огромные возможности: любой студент может записать свою речь на сайте, используя средства сайта, а также разместить звуковые файлы, записанные в других программах (например, Audacity и Handy Bits), либо с диска, но в MP3 формате.

1. Chinswing (<http://www.chinswing.com>);
2. Gabmail (<http://www.freegabmail.com>);
3. Vaestro (<http://www.vaestro.com>)

Посредством Chinswing, Gabmail и Vaestro можно организовывать форумы на английском языке для российских студентов и студентов из англо-говорящих стран, в котором на английском языке обсуждались бы темы, волнующие молодых людей, устанавливались бы дружеские связи, осуществлялась практика говорения на изучаемом языке и др.

Интеграция асинхронных средств коммуникации в учебный процесс: 1) позволяет студентам совершенствовать навыки письменной и устной речи, аудирования, чтения; 2) обеспечивает реальную неограниченную аудиторию для студенческих работ, что повышает мотивацию и ответственность за содержание; 3) стимулирует обсуждение тем и дискуссии на изучаемом языке во внеурочное время.

Табл. 152



При обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, практически каждый преподаватель, который занимался проблемами интеграции Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку, наверняка, сталкивался с вопросами образовательного потенциала Интернет-ресурсов и наличием Интернет-материалов для решения определенных учебных задач.

В англоязычной литературе, посвящённой этой проблематике, обычно выделяют пять видов учебных Интернет-материалов. Это – 1) хотлист (hotlist); 2) трежа хант (treasure hunt); 3) сабджект сэмпла (subject sampler); 4) мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) и 5) вебквест (webquest).

При переводе этих терминов на русский язык часто используют транслитерацию. Так как, во-первых, именно с помощью транслитерации в русский язык вошли многие другие компьютерные термины (например, Интернет, компьютер, ноутбук, мультимедиа, чат, блог, сайт и др.) А во-

вторых, использование транслитерации поможет преподавателям в данном конкретном случае избежать понятийной путаницы при работе с зарубежными методическими материалами.

Табл. 153



1. Хотлист (от английского hotlist – список по теме) – представляет собой список Интернет сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист не требует времени на поиск необходимой информации. Всё, что нужно – это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета и можно получить искомый «хотлист».

Например, при изучении темы: «The Constitution of the UK» (Конституция Великобритании), сайты «хотлиста» могут быть такими:

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Constitution_of_the_United_Kingdom
2. www.historylearningsite.co.uk/british_constitution1.htm
3. http://en.wikibooks.org/wiki/UK_Constitution_and_Government

На практике количество сайтов по каждому вопросу может быть, безусловно, значительно больше.

2. Мультимедиа скрэпбук (от английского multimedia scrapbook – мультимедийный черновик) – представляет своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудио файлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Например, при работе по теме «The Constitution of the UK».

1) Текстовые файлы:

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Constitution_of_the_United_Kingdom
2. www.historylearningsite.co.uk/british_constitution1.htm
3. http://en.wikibooks.org/wiki/UK_Constitution_and_Government

2) Аудио / Видео просмотр:

1. <http://www.parliament.uk/>
2. www.constitution-con.org.uk/

3) Картинки:

<http://wallpaper.33b.ru/bereich719.html>

3. Трежа Хант (от английского treasure hunt – охота за сокровищами) – во многом напоминает хотлист. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что к каждой из ссылок задаются вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисковую деятельность студентов. В конце «трежа хант» студентам может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Например, при работе по теме «The Constitution of the UK».

Q: What is a general meaning of the term Constitution?

A: http://en.wikipedia.org/wiki/Constitution_of_the_United_Kingdom

Q: What is the nature of written and unwritten constitutions? What type does the British Constitution belong to?

A: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics>

Q: What is the structure of the British Constitution? What are its three main parts? What are its sources?

A: www.constitution-con.org.uk/

Q: What is constitutional Monarchy?

A: http://en.wikibooks.org/wiki/UK_Constitution_and_Government

Q: What is a Statute?

A: www.psr.keele.ac.uk/const.htm

Q: How does the Bill become the Statute? What is an Act of Parliament?

A: www.britannia.com/history/h6f.html

Q: How many types of Bills do you know?

A: www.fedtrust.co.uk

Q: What is the role of the British Queen in the law-making process?

A: www.londononline.co.uk/monarchy/

Вопрос на контроль:

Q: What are the three branches of power within the government of the UK?

A: www.direct.gov.uk/

4. Сабджект сэмпла (от английского subject sampler – поиск ответов на ключевые вопросы темы) – стоит на следующей ступени сложности по сравнению с «трежа хант». Здесь также требуется содержательно наполнить свой «сабджект сэмпла» ссылками на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы студентам будет предложено ответить на конкретный вопрос. Главной особенностью сабджект сэмпла является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Активность студентов здесь довольно велика. Возможно обсуждение мнений с другими учащимися группы.

Например, Тема: Formation of the United States of America (1776-1789):

1) Сайты:

http://en.wikipedia.org/wiki/American_Revolution

<http://www.americanrevolution.com/>

<http://www.foundingfathers.info/>

2) Вопросы:

1. What events led to the proclamation of independence?
2. Who did Americans proclaim their Independence from?
3. Who was the owner of the British Crown at the moment?
4. What were the causes for the separation of American colonies from Britain?
5. What document was created to confirm such separation?
6. Who were the Founding Fathers? Why these people are called that way?
7. Some historians call American Revolution a coup. Do you agree or disagree with this point of view? Support your argument.

Для эффективности следует организовать групповую работу (с последующим формированием малых подгрупп). В этих целях необходимо будет разбить тему на несколько аспектов. После обсуждения своего аспекта в подгруппе учащиеся могут представить результаты своего обсуждения всей группе. Можно организовать диспут и др.

5. Вебквест (от английского webquest – «Интернет поиск») – самый сложный тип учебных Интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех студентов. Прежде чем разделить студентов на подгруппы, вся группа знакомится с общими сведениями по

изучаемой теме, то есть погружается в проблему предстоящего проекта. Преподаватель отбирает ресурсы в сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая подгруппа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе студенты перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения студенты узнают друг от друга уже все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении студенты должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо). В ходе решения вебквеста через изучение материала и его обсуждение обучающиеся должны ответить на один общий вопрос дискуссионного характера. Вебквест – это не что иное, как сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме.

Очевидно, что каждый из пяти видов учебных Интернет–материалов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать всё более сложные учебные задачи. Если «Хотлист» и «Мультимедиа скрэпбук» направлены на поиск, отбор, классификацию информации, то «Трэжа хант», «Сабдъект сэмпл» и «Вебквест» уже содержат элементы проблемного обучения.

Разработка учебных Интернет–материалов позволяет совершенно по-новому использовать образовательные ресурсы сети Интернет и работать с ними уже не только в качестве дополнительных (хотя таковыми они могут оставаться), но и в качестве основных или аналоговых или альтернативных средств обучения иностранному языку. Учебные Интернет–материалы (наряду с учебниками и учебными пособиями) направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенций (по видам речевой деятельности) и, безусловно, заслуживают внимания со стороны преподавателей.

Для организации на занятии по иностранному языку коммуникативных видов деятельности рецептивного характера преподаватель может отсылать студентов на соответствующие веб-сайты с готовыми заданиями. Один из сайтов с открытым доступом к ресурсам – Randall's ESL Cyber Listening Lab (www.esl-lab.com), который содержит сотни аудио и видео файлов, расположенных по уровню сложности и содержащих массу ресурсов жизненно важной тематики. Каждый файл сопровождается вопросами в форматах «выбор одного

ответа из многих» и «заполнение пропусков» с автоматическим подсчетом количества правильных ответов.

Существует множество открытых сайтов, содержащих, например, фонетические упражнения (скороговорки, фонетический алфавит на отработку произношения дифтонгов и другие). Все это дает возможность учащимся улучшить свои произносительные навыки и навыки аудирования.

CNN San Francisco Bureau (www.literacynet.org/cnnsf/) – это сайт свободного доступа, содержащий библиотеку рассказов, разделенных на несколько категорий, которые сопровождаются текстами, аудио и видеоматериалами и упражнениями на проверку понимания.

Для обучения пониманию англоязычных текстов на слух существуют сайты, где учащиеся получают доступ к радио и телевизионным программам, информационным репортажам, песням, выступлениям политиков, интервью, биографиям, рекламным объявлениям, кинотрейлерам и др. В Интернете можно найти также аудиокниги, эссе, поэтические произведения. Аудио и видеофайлы на таких сайтах могут быть как короткими, всего несколько минут, так и достаточно продолжительными, включающими полную запись радио- или телепередач. Преподаватели иностранных языков могут использовать эти ресурсы для создания собственных упражнений и заданий на проверку понимания, точно так же, как они это делают с использованием других медиаисточников – аудиокассет и CD.

Сайт компании Lucent Technologies, ее подразделение Bell Labs позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звуковое оформление. На сайте <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можно выбрать один из семи языков – английский, немецкий, французский, итальянский, испанский и др. Затем нужно вписать в окошко что-нибудь на выбранном языке. Через несколько секунд написанное будет произнесено пусть и несколько механическим, но всё же голосом. То есть озвучить можно любую фразу из учебника или любого другого пособия, и особенно подойдут онлайн-пособия, откуда можно запросто копировать куски текста, не утруждая себя перепечатыванием. Все произнесенное можно не просто прослушать, но и сохранить у себя на диске, чтобы при необходимости вернуться к прослушиванию позже, не заходя в Интернет.

Интернет – это превосходное средство для получения информации о

последних событиях в мире. Практически все значимые газеты в мире имеют свои web-страницы. Для того, чтобы узнать, где и какие существуют газеты, можно предложить студентам посетить страничку Media Links (<http://www.mediainfo.com/emedial/>), предлагающую ссылки ко множеству изданий, например:

1. The Washington Post (<http://www.washingtonpost.com/>);
2. CNN World News (<http://cnn.com/worid>);
3. ABCNews (<http://www.abcnews.go.com/index.html>);
4. BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>);
5. The Washington Times (<http://www.washtimes.com/>);
6. The New York Times (<http://www.nytimes.com/>)

Все эти и другие новостные агентства имеют похожую удобную для пользователя структуру дерева ссылок. Название и количество рубрик может варьироваться от издательства к издательству, однако все они охватывают основные сферы жизнедеятельности человека. Все, о чем можно прочитать в газете, видно на первой странице – она представляет собой комбинацию рекламной афиши и содержания. Здесь представлены названия наиболее важных статей с выдержками из них, которые, по мнению авторов, должны привлечь внимание читателей, и основными положениями в них обсуждаемыми. Как любое издание периодической печати, web-газеты разделены на рубрики и подрубрики, то есть имеют дружественный к пользователю интерфейс. Это позволяет использовать гипертекстовый формат и через гиперссылки одним нажатием кнопки мыши переходить непосредственно к нужному разделу или интересующей статье. Например, The Washington Post имеет 5 основных рубрик: 1) новости (news); 2) стиль жизни (style); 3) спорт (sports); 4) рекламные объявления (classifieds) и 5) новости рынка (marketplace).

Онлайновая газета является незаменимым для формирования и развития межкультурной компетенции. Она позволяет студентам и преподавателям окунуться в гущу мировых событий, происходящих практически в реальном времени и увидеть происходящее с различных точек зрения. Для аудиторной работы – интересной является возможность работы со ссылкой – «send us feedback» (пришлите отклик), осуществляющая интеракцию читателя с издательством. Высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи можно благодаря разделу «сегодня у нас печатаются следующие журналисты...» («Today's Columnists»), где выбор определенной фамилии свяжет вас непосредственно с автором статьи.

Иногда может появляться экстрасвязь с главным действующим лицом статьи или заметки. Основным достоинством такой работы является то, что читатели получают доступ к «свежей» информации из первых рук, а не отсылаются к недельной или того более давности информации. Читатели, как бы, оказываются вовлечёнными в гущу мировых событий и иногда даже лично оказывают влияние на ход некоторых событий.

Интернет может и должен использоваться не только пассивно, но и активно. Учащиеся могут попробовать себя в роли не только потребителей, но и поставщиков информации.

1. Сайт The Young Voices Of The World («Молодые голоса мира», Япония) (<http://www.med.u-fukui.ac.jp/kuzuryu/>) – открытый форум, представляющий собой некое издательство, где желающие могут опубликовать свои работы, сделав их достоянием многомиллионной аудитории, и где молодые люди могут высказываться по поводу опубликованных работ, обсуждать их и выражать свое мнение. Все работы сопровождаются электронным адресом их создателя, что позволяет осуществление обратной связи и завязывание дискуссий.

2. Voices of Youth («Голоса молодёжи» на трёх языках – английском, французском, испанском) – это сайт для молодых людей, который призывает к активной жизненной позиции. Здесь публикуются материалы на различные темы, имеющие общепланетарное значение. Темы для обсуждения следующие: 1) Права человека (Human Rights); 2) Бедность и Голод (Poverty and Hunger); 3) Образование (Education); 4) Здоровье (Health); 5) Окружающая среда (Environment); 6) СПИД и ВИЧ-инфекции (HIV and AIDS); 7) Насилие, Войны и Конфликты (Violence, War and Conflict). Приглашая к дискуссии, авторы тем самым напоминают молодым людям, что их участие особенно важно. Этим подчёркивается значимость каждого человека в решении глобальных проблем и вопросов.

Интернет может и должен стать помощником в создании совместных международных проектов, где студенты не просто бы делились информацией с партнерами с разных концов земного шара, а совместно работали над каким-либо проектом. На сегодняшний день уже существуют проекты, которые пользуются большой популярностью в студенческой среде.

Процесс совместной работы обычно складывается по следующей схеме. Сначала выбирается тема, потом разрабатываются методы исследования, создается свой стенд, куда и помещаются полученные результаты. Тему проекта можно выбрать из уже предложенных кем-то на лист-сервере или предложить свою тему, разместить её на лист-сервере и ждать ответных контактов. Совместное проектирование происходит с

использованием синхронных и асинхронных средств Интернет.

1. Страничка The European Schools Project Association (ESP Association) (<http://www.espnet.eu/>) – предлагает совместное исследование следующих проблем: 1) наркотики; 2) стресс; 3) питание; 4) власть; 5) влияние рекламных объявлений на человека; 6) здоровье; 7) сравнение цен на товары в разных регионах мира; 8) народная медицина и др.
2. UNICEF–Voices of Youth (<http://www.unicef.org/voy/>) – также даёт возможность принимать участие и обмениваться мнениями относительно практически любой сферы жизни человека в современном мире.
3. American-Russian alliance Young Voices (<http://www.americarussia.net/eng/tribune/>) – помогает молодым людям, живущим по разные стороны земного шара, лучше узнать друг друга, культуру и историю США и России, высказаться по политическим, экологическим и иным важным вопросам современности.

Как мы видим, интеграция новейших информационных технологий в учебный процесс предоставляет широкие возможности для: 1) вступления учащихся в живую коммуникацию с носителем языка в реальном времени и с отсрочкой во времени; 2) активного вовлечения учащихся в иноязычную среду и преодоления языкового барьера; 3) для формирования и развития творческой активности учащихся; 4) для совершенствования когнитивной, исследовательской, информационной, языковой, общекультурной, инструментальной, билингвальной, бикультурной, переводческой, коммуникативной и межкультурной компетентностей; 5) для мотивации учащихся к изучению иностранного языка и культуры; 6) для углубления профессионально-значимых знаний и умений за счёт сравнительного анализа с развитием интересующей предметной сферы за рубежом; 7) для формирования личностных качеств и др.

Использование ресурсов сети Интернет, интеграция разнообразных высокотехнологичных учебных средств и материалов в процесс обучения иностранным языкам позволяет более эффективно и эргономично решать целый ряд дидактических задач, а именно: 1) формировать и совершенствовать навыки чтения, используя аутентичные материалы разной степени сложности непосредственно из сетевых ресурсов; 2) совершенствовать навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов из сети Интернет, а также текстов, подготовленных на основе аутентичных сетевых источников преподавателем; 3) совершенствовать умения письменной речи и навыки говорения; 4) пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного

английского языка; 5) знакомиться с культуроведческими реалиями, включающими речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка; 6) формировать устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности на аудиторных занятиях на основе систематического использования аутентичных материалов и соблюдения принципа связи с жизнью; 7) совершенствовать познавательную, информационную, профессиональную, коммуникативную и др. компетенции; 8) расширять кругозор и общие знания о мире.

Табл. 154



Интеграция информационно–коммуникационных технологий в учебный процесс неизбежно приводит к пересмотру места и роли преподавателя в данном процессе, основной задачей которого становится не передача знаний и формирование навыков и умений, а стимулирование интереса, мотивация студентов к усвоению иностранного языка, помощь им в усвоении и творческом поиске. Отношения со студентами строятся в

новых условиях на принципах сотрудничества, совместного поиска и творчества.

В этих условиях неизбежен пересмотр и сложившихся сегодня организационных форм, принципов и методов обучения в вузе, в частности, иностранному языку. Не случайно наблюдается тенденция к увеличению доли самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отхода от традиционного учебного занятия с преобладанием объяснительно–иллюстративных методов обучения в сторону увеличения объёма практических, творческих работ поискового и исследовательского характера. Интернет–технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий, так как появляется возможность в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений и личностных способностей.

Табл. 155



Английский язык, бесспорно, остается основным языком общения в сети Интернет. Однако, содержание Интернет–ресурсов становится все более многонациональным и многоязычным. Роль Рунет (русской сети Интернет) в современной системе образования уже начинает осознаваться широкой педагогической общественностью для системы высшего образования России. Это связано, в первую очередь, с развитием системы дистанционного образования, значимость которого для системы непрерывного образования, повышения квалификации стала очевидной не

только на примере зарубежного опыта, но уже и собственного.

Дидактические возможности, свойства и функции Интернет подробно описаны в книге Е.С. Полат «Интернет в гуманитарном образовании», где автор предлагает свою собственную гипотетическую инфраструктуру образовательной сети русскоязычного Интернета. Основные функции Интернет, по мнению Е.С. Полат, связаны с ее вещательными, интерактивными и поисковыми услугами, а также с информационными ресурсами сети, которые могут быть полезны в образовательном процессе.

Табл. 156



Среди популярных вещательных услуг сети Рунет можно выделить: 1) электронные книги; 2) разнообразная методическая литература; 3) электронные газеты и журналы; 4) обучающие и другие имеющие отношение к педагогике компьютерные программы; 5) электронные библиотеки, базы данных, информационные системы; 6) обучающие и профессионально–ориентированные электронные книги; 7) тезариусы, справочные файлы, словари и справочники.

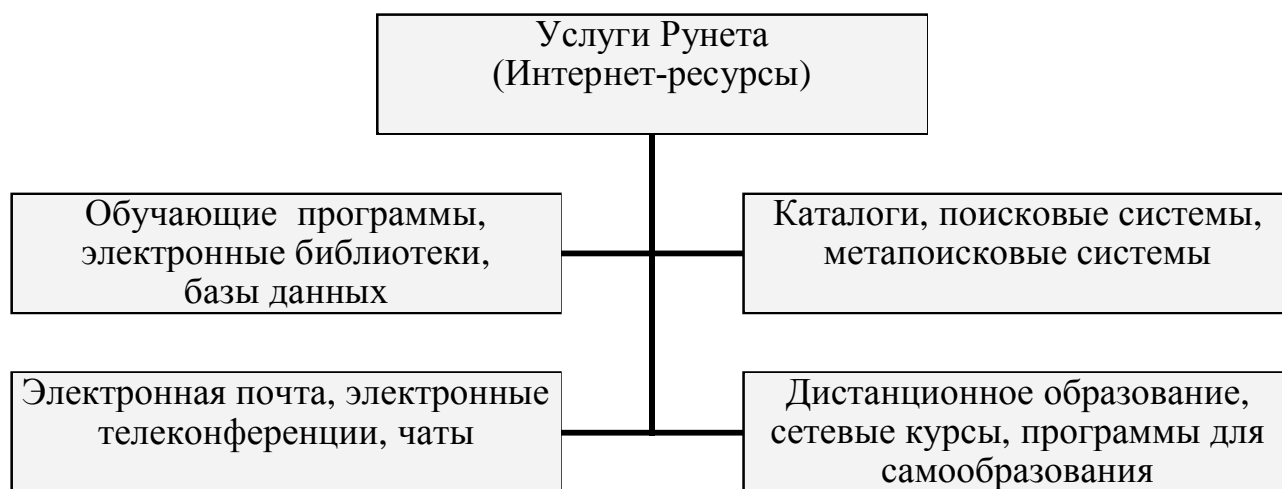
К интерактивным услугам следует отнести следующее: 1) электронная почта (Mail.ru; Rambler.ru; Yandex.ru и др.); 2) электронные телеконференции; 3) ретранслируемый интернет-чат IRC (Internet Relay Chat); 4) социальные сети (Одноклассники.ру; ВКонтакте.ру; Мой мир.ру и др.)

К поисковым услугам следует отнести: 1) каталоги; 2) поисковые системы (Rambler, Yandex и др.); 3) метапоисковые системы, обеспечивающие поиск ключевых фраз сразу в нескольких поисковиках.

Среди информационных ресурсов сети следует особо выделить: 1) курсы дистанционного обучения, размещаемые на отечественных образовательных серверах (для системы повышения квалификации, для вузов по отдельным дисциплинам и др.); 2) курсы, интегрированные с системой очного базового, углубленного, углубленно-профильного обучения; 3) полностью сетевые курсы; 4) курсы, интегрированные с

кейс–технологиями (печатными учебными пособиями, видеокассетами, CD-ROM дисками и др.); 5) курсы, программы, предназначенные для самообразования; 6) веб–квесты, предназначенные для целей обучения; 7) обучающие олимпиады, викторины, телекоммуникационные проекты; 8) методические объединения преподавателей; 9) телеконференции для специальных категорий специалистов (преподавателей-предметников, ректоров и проректоров вузов и др.); 10) консультационные виртуальные центры (для преподавателей, студентов, аспирантов и др.); 11) научные объединения студентов, аспирантов и др.

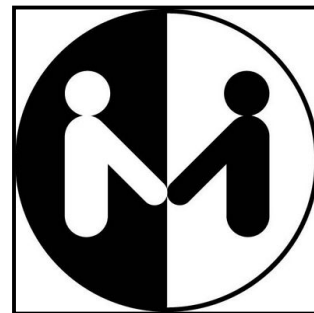
Табл. 157



В процессе информатизации образования для повышения его качества в последние годы многое сделано для создания технологической и материальной базы высшего образования: приобретается компьютерное оборудование, идет подключение к сети Интернет. Успешное технологическое и техническое обеспечение информатизации университетов актуализирует проблему создания и внедрения электронного контента в учебный процесс предметов, не связанных с изучением информатики. Для решения этой проблемы все более актуальной становится разработка собственных электронных информационных и Интернет ресурсов по каждой дисциплине. Использование таких ресурсов в учебном процессе позволит студентам получать расширенную информацию по изучаемым предметам, увеличит его образовательный потенциал, обеспечит возможность получения непрерывного качественного образования. Успешное решение этой проблемы позволило бы преподавателям получить доступ к уже готовым модулям обучения, которые можно было бы использовать при конструировании курсов и адаптации имеющихся материалов к конкретным целям и задачам обучения иностранному языку.

5.3 – Дистанционное обучение

Дистанционное обучение – это одна из самых молодых и перспективных форм получения высшего образования. С каждым годом она приобретает все большую популярность. Эта форма не только снижает затраты на обучение, так как студенту не нужно лично присутствовать на занятиях, но и повышает качество обучения за счет использования новейших информационных технологий и электронных библиотек. Многие специалисты считают, что дистанционное обучение – это будущее всей образовательной системы, поэтому неудивительно, что во все большем количестве российских и зарубежных вузов появляется возможность получить диплом или повысить квалификацию дистанционно. По мнению специалистов из Американской ассоциации исследований в сфере образования (American Educational Research Association) уже к 2015 году более половины студентов в США будут получать образование дистанционно, то есть on-line.



Дистанционное обучение (ДО) – это: 1) совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала; 2) интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения; 3) предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя по освоению изучаемого материала в процессе обучения.

Дистанционное обучение известно уже давно. Впервые в 1946 году такую форму обучения предложил Южноафриканский университет (University of South Africa), в 1969 году – Британский Открытый Университет и в 1974 году – «FernUniversitat in Hagen» в Германии. На настоящий момент, это крупнейшие центры получения образования через Интернет.

Обратимся к социальному аспекту дистанционного обучения. Во многих странах существуют программы для получения, не только высшего, но, и общего среднего образования, в частности, для детей–инвалидов и людей с ограниченными возможностями. Для этих людей – дистанционное образование – это панацея, так как дистанционные формы обучения в прямом смысле не ограничивают мобильность людей, при которых люди могут легко виртуально пересекать национальные границы,

работать удалённо, принимать участие в деятельности транснациональных корпораций и даже путешествовать.

Обратимся к исторической информации о дистанционном обучении. Ранней формой дистанционного обучения можно считать заочное обучение по переписке, активно развивавшееся в начале прошлого века. В первые годы советской власти, такое образование можно было получить через народные университеты, где обучение велось, действительно, с помощью почтовой переписки. Такое обучение использовалось скорее для приобретения определенных знаний, а не для получения высшего образования.

В России дистанционное образование начало развиваться в 90-е годы. В 1997 году был начат и в 2002-м завершен всероссийский эксперимент в области дистанционного обучения. Тогда 20 учреждений высшего профессионального образования апробировали основные группы дистанционных технологий. Вузами были созданы специализированные учебные материалы и на их основе разработаны специальные методики ДО. В декабре 2002 г. была утверждена «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». В январе 2003 года В.В. Путин подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»». Согласно внесенным в законодательство изменениям и дополнениям, дистанционное обучение стало юридически признанным.

Документы при дистанционной форме обучения выдаются такие же, как и при других формах: 1) диплом о высшем образовании; 2) диплом о профессиональной переподготовке; 3) удостоверение о повышении квалификации; 4) свидетельство о повышении квалификации.

С развитием компьютерной техники, локальных и глобальных вычислительных сетей у дистанционного обучения появились новые возможности. Под дистанционным обучением (distance learning) стали понимать такой процесс обучения, при котором используются технологии, и, в первую очередь, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), не предполагающие в процессе научения непосредственного присутствия преподавателя.

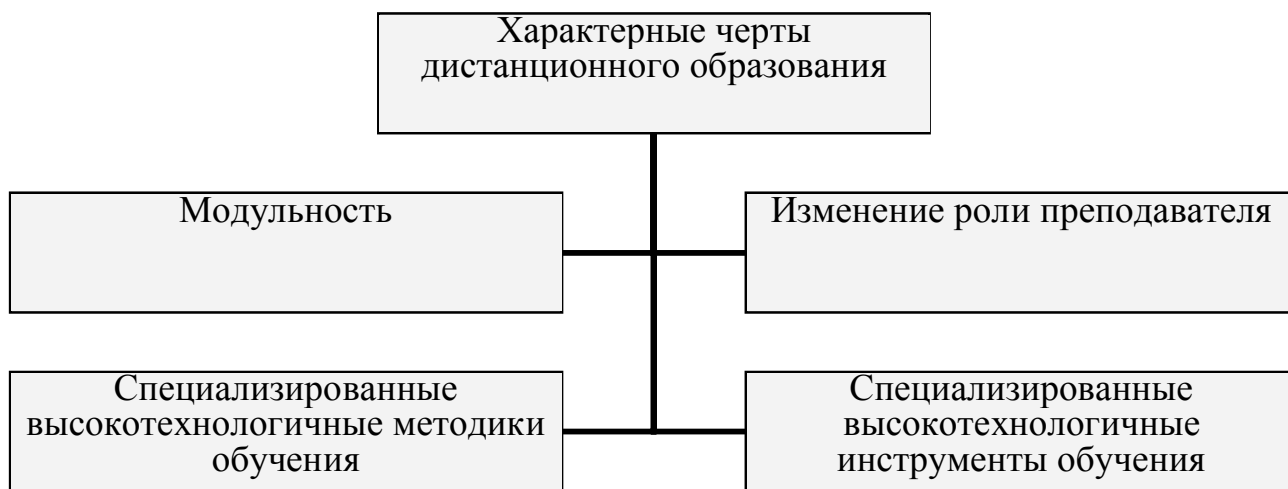
Выделяют три вида дистанционных технологий, применяемых в процессе обучения: 1) кейс-технология на основе бумажных носителей –

учебно-методические пособия, которая применяется в сочетании с очными формами обучения; 2) телевизионно-спутниковая технология, то есть учебное телевидение, с использованием видеоматериалов; 3) Интернет–обучение.

Чаще всего в процессе дистанционного обучения используются все технологии в разных пропорциях. Как правило, учащимся пересылают образовательный контент (электронные и бумажные учебники, лекционные видеокурсы, видеосеминары, учебные программы, задания для самостоятельной работы на разных носителях и др.). Студент получает комплект материалов при зачислении на занятия. Кроме того, учащиеся могут поддерживать связь с преподавателями посредством той же электронной почты. Могут они и в режиме реального времени проходить тестирования.

Характерными чертами дистанционного образования сегодня являются: 1) модульность; 2) изменение роли преподавателя (связанное с разделением функций разработчиков курсов, тьюторов и пр.); 3) использование специализированных технологий и средств обучения.

Табл. 158



Следует сразу отметить, что обучение дистанционное и обучение заочное – это совершенно разные формы обучения. И не нужно их путать. Характерное отличие заочного обучения – это использование поточного принципа: единый для всех учащихся образовательный план, общие сроки сдачи контрольных и курсовых работ. Два раза в год происходит сдача сессий. На ДО можно самим выбирать последовательность изучения предметов и темп работы. Можно самому решать, сколько времени потратить на изучение того или иного курса.

Для ДО характерна технологичность – то есть использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и

телекоммуникационных технологий. Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: 1) дистанционные курсы; 2) веб–страницы и сайты; 3) электронная почта (в том числе и списки рассылки); 4) форумы и блоги; 5) чат и ICQ; 6) теле и видеоконференции; 7) виртуальные классные комнаты; 8) вики; и др.

Табл. 159



При дистанционном обучении могут использоваться разнообразные методы донесения учебной информации. Уже сменилось несколько поколений используемых технологий – от традиционных печатных изданий до самых современных компьютерных технологий. Сегодня это – радио, телевидение, аудио и видеотрансляции, аудио и видеоконференции, e–Learning (электронное обучение), on–line Learning (сетевое обучение), интернет–конференции, интернет–трансляции, электронная почта и др.

Табл. 160



Дистанционное обучение иностранным языкам, осуществляемое с помощью компьютерных телекоммуникаций, имеет следующие формы занятий: 1) чат–занятия; 2) веб–занятия или веб–форумы и 3)

телеконференции.

Чат–занятия – это учебные занятия, осуществляемые с использованием чат–технологий. Чат–занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат–школа, в которой с помощью чат–кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и студентов.

Веб–занятия – дистанционные занятия, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимые с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей Всемирной паутины. Для веб–занятий используются специализированные образовательные веб–форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой. От чат–занятий веб–форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

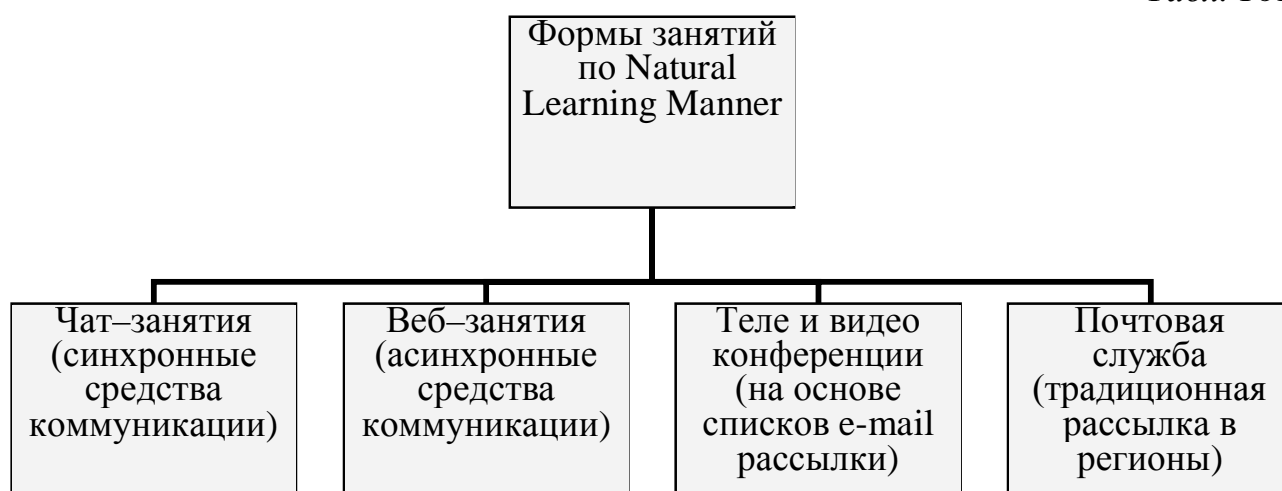
Телеконференции – проводятся, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

Дистанционное обучение – это демократичная, простая и свободная система обучения иностранному языку. В основе этой системы заложен метод обучения, который получил название «естественный способ обучения» (англ. Natural Learning Manner). Способ обучения предполагает, что теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. А формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов, прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях. В рамках методики Natural Learning Manner – «естественный способ обучения» – человек учит иностранный язык примерно так же, как он в детстве учил родной.

Как известно, на этом принципе сейчас строятся многие современные методики обучения иностранным языкам, и это, действительно, самый легкий и эффективный способ заговорить на языке. Человек погружается в языковую среду (как это происходит с ребенком), а бесконечное повторение и проговаривание одних и тех же слов и выражений способствует их эффективному запоминанию и естественному

использованию. Сторонники этого подхода утверждают, что заговорив на иностранном языке, человек уже не ищет и не подбирает слова, как это обычно бывает, а слова сами «всплывают» и естественным образом создают речевой поток. Новый учебный материал при таком обучении подается порциями по принципу – от простого к сложному. Обучение традиционно начинается с практики (слова, выражения, конструкции), а не с теории. Грамматика осваивается по ходу обучения – правила вытекают из изученного материала. Однако, при всей кажущейся простоте освоения иностранного языка, этот метод, хотя и кажется более доступной формой обучения, но всё же является учёбой, а, как известно, учение без усилий и стараний не бывает. Иначе прогресса просто не достичь.

Табл. 161



Приказ Минобразования РФ № 137 от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» является последним действующим документом и определяет, Порядок использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Под ДОТ здесь понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Целью же использования ДОТ образовательным учреждением является предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ, непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания (нахождения). Образовательное учреждение вправе использовать ДОТ при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования или при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной

практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся.

Дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг, предназначенный, таким образом, и для профессиональной подготовки и переподготовки с использованием передовых информационных технологий, который предполагает трансляцию знаний к обучаемому преимущественно с помощью электронных средств доставки информации, осуществление проверки знаний на рабочем месте или дома. Иначе говоря, ДО – это такой своеобразный «институт на диване» для человека, готового к комфортному использованию концепций электронного обучения.

Современные студенты – это, в основном, так называемое, «сетевое поколение», для которого электронный способ получения учебной информации является нормальной составляющей жизни. Мы теперь живем в мультиплексном мире множества голосов и идей, соединенных Интернетом. А использование веб-технологий – это передний фронт индустрии электронного обучения. Сегодняшние студенты представляют первое поколение, выросшее на новых информационных и коммуникационных технологиях. Всю свою сознательную жизнь они использовали компьютеры, видеокамеры, плееры, видеоигры, сотовые телефоны, и другие инструменты цифрового века. Поэтому, в целом, высокие технологии в образовании приветствуются студентами: знания, умения, навыки, приобретённые посредством их, пригодятся им в самосовершенствовании и карьерном росте.

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) осуществляется примерно таким образом: 1) сначала абитуриент определяется с выбором учебного заведения, предоставляющего дистанционное обучение; 2) затем выбирает специальность, выбирает нужный ему факультет; 3) дальше – очно или заочно сдаёт документы в институт; 3) заключает договор на учебу и 4) платит за семестр занятий. Зачисленный студент получает «пакет» учебно-методических материалов на различных носителях (бумажных, электронных) и, зарегистрировавшись, получает доступ к нужному электронному контенту в сети. Иногда преподаватель сам предоставляет студенту всю необходимую информацию по процессу обучения, записанную на электронном носителе информации (CD, DVD, флорпидиск или USB-накопители). Это аудио и видеозаписи лекций, различные таблицы и наглядные пособия, семинарские занятия, необходимые видеоматериалы, назначенные темы контрольных работ. На диск также

вносится информация об основной литературе, необходимой при изучении предмета, и специальная тестовая система, которая является своеобразной заменой экзамена и проводит срез знаний по каждому предмету. Образовательную программу студент осваивает в любое удобное для него время, если возникают вопросы по материалу, то он может обратиться к преподавателю при помощи ICQ или электронной почты.

Основным положительным моментом данной системы является то, что, благодаря доступу в Интернет, студент может формировать базу своих знаний на основе опыта многих ведущих специалистов, а не только куратора. При желании студент может посещать интересующие его лекции (по предметам в его программе обучения) и очно, но с некоторыми ограничениями, то есть в рамках оговоренного и заключённого при поступлении в вуз договора о дистанционном обучении.

Несколько раз в семестр, преподаватели проверяют уровень подготовки студента. Для этого они приезжают в ближайший пункт или центр заочного обучения и принимают зачет или экзамен по предметам «face-to-face» или «on-line», то есть в последнем случае студенту не надо приезжать в конце каждой сессии для сдачи контрольных работ и экзаменов. Принцип построения всех дистанционных курсов – модульный, то есть по окончании определенного раздела курса, студент сдаёт промежуточный экзамен и переходит к следующему модулю. Не сдав все модули, невозможно получить сертификат об окончании курсов и, конечно, тем более ученую степень. Таким образом, в зависимости от результатов теста, студент переходит с курса на курс, а в случае академических задолженностей, может быть отчислен из института.

Основную роль в обучении, наряду с самостоятельной работой студентов, играет преподаватель-консультант или тьютор, прикрепленный к группе студентов. Безусловно, существует определённый учебный план, которого надо придерживаться, со всеми вытекающими формами итогового контроля: тестами, лабораторными работами, курсовыми и т.д., но в целом обучение реализуется по индивидуальному графику. При составлении учебного плана или программы обычно учитываются индивидуальные способности, потребности, темперамент и, естественно, занятость обучающихся. Студент обязан появиться в вузе только для сдачи Государственного экзамена и получения диплома об образовании.

Сама технология организации образовательного процесса должна быть настолько удобной и адаптированной к учащемуся, чтобы ни в коем

случае отрицательно не сказывалась на его рабочем графике. Например, это важно для людей, специфика работы которых не позволяет учиться по очной, заочной, вечерней формам образования. Кроме того, закончить экстернат с использованием ДОТ могут лица, проходящие военную службу, жители удаленных малоосвоенных районов, студенты других форм обучения, желающие получить второе параллельное экономическое образование. Отдельной строкой в этом списке идут люди с физическими недостатками, а также лица, находящиеся в местах лишения свободы (заключенные).

Табл. 162



Преимущества стационарной формы обучения не требуют лишних доказательств: прямое и непосредственное общение с преподавательским составом, который передает студенту максимум информации и контролирует усвоение материала; широкий доступ к информационным источникам – библиотекам, компьютерным классам и лабораториям учебного заведения; обмен знаниями и полученным практическим опытом

с одноклассниками и старшекурсниками и т.д. Однако, в условиях кризиса все чаще возникают ситуации, когда выпускник школы не может поступить в высшее учебное заведение по ряду не зависящих от него причин. Это и невозможность получить кредит на оплату обучения, и проблема вовремя оплатить обучение в институте, и бесконечные затраты, связанные с поездками на занятия и на экзамены, и проживание в общежитии или на квартире и др.

Дистанционное образование в РФ регулируется преимущественно ведомственными нормативными актами, то есть актами министерств и ведомств, которые не должны противоречить федеральному законодательству РФ об образовании и обязательно подлежат государственной регистрации в Минюсте РФ и принимаются только по вопросам, специально делегированным конкретному министерству (например, Министерству образования и науки РФ). В настоящее время дистанционное образование в Российской Федерации разрешено законодательными документами: Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 10.01.2003 № 11-ФЗ.

Эти ссылки на нормативные акты мы приводим в противовес тем скептикам, которые считают, что в России получение диплома о высшем образовании по форме дистанционного обучения невозможно или незаконно. Они ссылаются на то, что в Российском законодательстве отсутствует понятие «дистанционное образование», но не учитывают того, что есть другое понятие – «дистанционные образовательные технологии». Просто с точки зрения законодательства «дистанционность» – это характеристика технологии обучения, а не формы.

Для того чтобы прояснить особенности дистанционного обучения и его легитимность для российской высшей школы, мы проанализировали нормативные документы, которые имеют непосредственное отношение к учебному процессу, реализуемому с применением дистанционных образовательных технологий. Мы не нашли никаких правовых препятствий или двойных толкований для возможности дистанционно получить высшее профессиональное образование в России.

Следует, однако, признать, что некоторые «подводные камни» в части законности дистанционного образования в РФ всё же имеются. В частности, в соответствии с Законом об образовании, в России дистанционной формы образования вроде бы и нет – так как закон

регламентирует только 4 формы образования: очную, заочную, очно–заочную и экстернат. ДО определяется государством как «форма проведения занятий с использованием дистанционных технологий». Исходя из этого, на наш взгляд, можно условно вывести форму реализации ДО в вузе, как «экстернат с использованием дистанционных технологий». В настоящее время Госдума РФ рассматривает проект поправок к закону об образовании, связанных с дистанционным обучением. Это вселяет надежду, что все правовые недочёты будут устранены, и российские граждане в полной мере смогут воспользоваться теми благами и преимуществами, которые предлагает современное информационное общество.

Дистанционное обучение, как показывает практика, в последние годы становится все более востребованным, так как позволяет получить, действительно, качественное образование без существенных временных и материальных затрат. В настоящее время в мире накоплен обширный опыт реализации систем дистанционного обучения.

В англоязычной литературе часто используется термин «open and distance learning» – дословно – «открытое обучение на расстоянии». Термин подчеркивает тот факт, что по сравнению с традиционным обучением дистанционное обучение открыто для более широкой аудитории. Открытое обучение не предполагает вступительных экзаменов и доступно любому желающему. Более того, оно может быть и неформальным (англ. nonformal, informal learning), то есть не завершаться получением соответствующих документов об образовании.

В США в системе дистанционного обучения обучается около 1 миллиона человек. Например, Национальный Технологический Университет (США) – Массачусетский технологический университет – который входит в 100 самых известных ИТ–университетов мира и который представляет консорциум из 40 инженерных школ, еще в начале 90-х годов обеспечил подготовку более 1100 студентов с помощью дистанционных методов на степень магистра. В более чем половине университетов мира используется технологии дистанционного обучения для обучения взрослых. Для дистанционного обучения широко используется телевидение. В рамках системы публичного телевидения PBS-TV обучается более миллиона студентов. Программа дистанционного обучения взрослых включает в себя курсы науки, бизнеса, управления.

Более 20 лет функционирует Национальный Университет дистанционного обучения (UNED) в Испании. Он включает в себя 58

учебных центров внутри страны и 9 за рубежом. Созданный в 1988 году с целью организации заочного высшего образования для взрослых, он является одним из подразделений министерства образования и подчинен непосредственно государственному секретарю по высшему образованию. В его структуре существует система повышения квалификации, в частности, преподавателей средних школ.

Национальный Центр дистанционного обучения во Франции обеспечивает дистанционное обучение 35000 пользователей в 120 странах мира. В ФРГ Открытый университет в г. Хагене (основан в 1976 г.), который также позволяет дистанционно получать образование и повышать квалификацию. Университет выдает дипломы и присуждает степени, включая доктора наук. Институт дистанционного обучения в г. Тюбинген разрабатывает программы для обучения с использованием радио и телевидения. В подготовке 2500 учебных курсов принимает участие 5000 преподавателей. Балтийский Университет в Швеции объединяет усилия более чем пятидесяти университетов балтийского региона. По технологиям дистанционного обучения образование можно получить в университетах городов Уасалы, Лунда, Гетеборга, Умео и Линчепинга. Все учебные задания выполняются вне университета на основе специальных разработок и с консультацией преподавателей. Процесс сдачи экзаменов осуществляется непосредственно в вузе.

С 70-х годов в Финляндии при 10 университетах начали создаваться Центры дистанционного обучения, а также, так называемые, летние университеты, количество которых на сегодня более 20 с числом студентов в 30000 человек. В Финляндии есть два виртуальных университета: классический университет и университет прикладных наук, образованный в 2001 году. Последний из упомянутых объединяет 28 финских университетов и обеспечивает студентам возможность обучаться по совместным программам этих вузов.

В 2007 году британская газета «The Sunday Times Universities Guide» сообщила, что только четыре института в Великобритании имеют более высокие академические характеристики, чем Открытый университет, реализующий программы обучения исключительно в дистанционной форме в электронных средах. По данным на 2009 год, в Британском открытом университете обучается уже около 180 000 студентов.

В Турции с 1974 г. работает Открытый университет, имеющий целью помочь получить образование жителям отдаленных районов. Слушатели получают из университета необходимый пакет учебных

материалов, дополнительно для них проводятся учебные радио- и телепрограммы, организуются летние курсы, возможны занятия вечером и в выходные дни. Таким обучением охвачено более 120000 слушателей. Аналогичное образовательное учреждение дистанционного обучения функционирует в Австралии и находится в стадии становления в Швейцарии. Существует программа создания системы дистанционного обучения в такой маленькой европейской стране, как Андорра.

Дистанционное обучение развивается и в других регионах мира. В качестве примеров мега-университетов, развивающих дистанционное обучение, можно привести Китайский телеуниверситет (Китай), Национальный открытый университет им. Индиры Ганди (Индия), Университет Пайнам Ноор (Иран), Корейский национальный открытый университет (Корея), Университет Южной Африки, Открытый Университет Сукотай Тампариат (Таиланд) и др.

Важно отметить, что дистанционное обучение развивается не только в рамках национальных систем образования, но и в системе интегрированного высшего образования Европы в рамках Болонского процесса, а также отдельными коммерческими компаниями с преимущественной ориентацией на подготовку в области бизнеса, которая составляет четвертую часть всех программ высшего образования. Частные корпоративные образовательные сети созданы такими компаниями как IBM, General Motors, Ford, Microsoft и др. Многие из этих образовательных систем намного опережают системы, созданные в университетах, как по сложности, так и по количеству.

Сегодня многие компании пересматривают статус образовательных подразделений в своих структурах. Традиционная система обучения, которая предполагает отвлечение служащего на определенный период от рабочего места, и, следовательно, ведет к потерям рабочей силы и финансовым уронам для компании, оказывается всё более неприемлемой. Крупные предприятия часто имеют подразделения, филиалы во всем мире и должны обучать персонал в разных странах. Кроме того, обучение должно происходить быстрыми темпами, чтобы не сдерживать процесс внедрения и реализации новых товаров на рынке. Услуги по обучению персонала должны предоставляться одновременно с появлением новых разработок предприятия. Таким образом, обучение становится социальным, а не когнитивным, более конкретным, а не абстрактным, все теснее переплетается с исследованиями и экспертизой.

Попробуем далее сформулировать положительные стороны

дистанционного обучения для российских граждан:

1. Индивидуализация обучения и реализация личностно–ориентированной модели обучения. Это подразумевает, 1) обучение студентов в индивидуальном темпе, при этом скорость изучения устанавливается самим студентом в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей. Результат обучения зависит от самостоятельности и самосознательности студента; 2) ДО подразумевает постоянный контакт студента со своим координатором, в режиме синхронной и асинхронной связи, при этом они могут общаться на расстоянии в любое удобное для них время; 3) доказало эффективность в сфере повышения квалификации.

2. Доступность. Это – 1) независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения, которая позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях; 2) доступность, потому что к ДО могут прибегнуть те лица, которые в силу ряда причин не могли получить высшее образование традиционным способом, это – люди с ограниченными физическими возможностями; это граждане России, проживающие в отдаленных регионах, где нет достаточного количества высших учебных заведений; это талантливая молодежь, имеющая желание учиться в институтах, но ограниченная в средствах – ведь плата за получение ДО намного ниже, чем в обычном вузе; 3) значительное снижение затрат на проведение обучения (не надо платить за аренду помещений, поездки к месту учебы, как студентов, так и преподавателей и др.)

3. Реализация открытого образования, обеспечивающего каждому человеку собственную траекторию обучения. Это подразумевает свободу и гибкость, то есть учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий. При этом ДО обладает потенциалом проводить обучение большого количества человек одновременно.

4. Мобильность. Дистанционное образование даёт возможность для каждого человека вне зависимости от его национальности и места проживания получить диплом любого вуза в любой точке мира, что особенно актуально в рамках интегративных и глобальных процессов.

5. Эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым. Это является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения по ДОТ. Многие Интернет–вузы предлагают бонусную систему образовательных грантов и стипендиальных программ для лучших студентов, что является мощным

побуждающим мотивом к получению ДО.

6. Технологичность. Это использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий в целях повышения качества образования. Автоматизация управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения

7. Модульная форма обучения. Это улучшает систематизацию знаний и предусматривает возможность перезачёта учебных кредитных единиц по требованию. Блочность построения курса индивидуализирует траекторию движения к успеху каждого студента и обеспечивает контроль уровня успешности.

8. Возможность создания единой образовательной среды. Это особенно актуально для корпоративного обучения и коммерческие компании все больше рассматривают инвестиции в дистанционное обучение наравне с инвестициями в научно-исследовательские разработки.

9. Социальное равноправие. ДО даёт равные возможности для получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

10. Творчество. ДО создаёт комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого.

Табл. 163



При всех достоинствах ДО существуют и очевидные минусы или

недостатки в получении такого образования, в частности, в России:

1. Отсутствие общего доступа к Интернету или ограниченность доступа к сети Интернет. По статистике, в России только 30% населения на данный момент являются активными пользователями сети и то, это – лишь малая часть населения в крупных городах. Это, безусловно, ограничивает свободный доступ к большому количеству информации.
2. Безграмотность населения в сфере IT-технологий и зачастую низкий уровень компьютерных знаний самих же студентов и преподавателей.
3. Слабая техническая оснащённость. Не все желающие учиться имеют собственный компьютер или выход в Интернет.
4. Отсутствие достаточной мотивации и психологической готовности некоторых людей к самостоятельному обучению. Отсутствие прямого контроля со стороны преподавателей делает практически невозможной индивидуальную работу некоторых людей, не способных организовать учебный процесс самостоятельно. Не каждый человек готов к самоорганизации и тайм-менеджменту. Здесь необходимо наличие ряда индивидуально-психологических условий – самодисциплина, результат обучения напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студентов.
5. Отсутствие очного общения между субъектами учебного процесса. В условиях ДО неизбежно страдает способность человека к коммуникации и взаимодействию с другими людьми. Как правило, обучающийся ощущает недостаток практических занятий. Теряется дух соперничества между студентами, утрачивается возможность обмена опытом и знаниями. Невозможно всю жизнь провести перед одним компьютером, когда-то специалисту придется «вливаться в коллектив», а социализация – существенная ступень в развитии индивида.
6. Переосмысление использования многих проверенных педагогических приемов для лучшего запоминания и усвоения материала, например, таких, как: метод опорных точек, метод сознательных ошибок, метод выбора лучшего решения и др. В ДО применение различных педагогических методов становится, в значительной степени, зависимым от технических средств и способов организации контакта с обучаемыми.
7. Ограничение в предлагаемых специальностях. Технические специальности проигрывают перед гуманитарными профессиями, потому что требуют большего количества практических и лабораторных занятий в специализированных условиях. Эффективность «самообразования» в прикладных науках вызывает сомнения, так как многие дисциплины

нужно познавать на практике (допустим, практика юристов в суде), а не пытаться во всём разбираться самому. Поэтому бытует мнение, что специалист, который получил образование «по почте», вряд ли будет пользоваться авторитетом среди коллег, так как не всегда качество его знаний будет удовлетворять требованиям ГОС и ожиданиям работодателя.

8. Противоречие между потребностью в ускоренном развитии российской системы дистанционного обучения и отсутствием специалистов, которые, собственно, и призваны развивать эту систему. До настоящего времени ни одна российская организация (вуз, образовательный центр, школа, ИПК.) не занималась подготовкой специалистов для системы дистанционного обучения, компетентных одновременно в нескольких областях. Комплексная подготовка необходима, ибо она связана с комплексным характером формы обучения по ДОТ, то есть нужны специалисты, которые обладают компетенциями: 1) в определённой предметной области профессиональной деятельности; 2) в современных активных методах обучения; 3) в информационных технологиях, и в Интернет–технологиях в том числе, использующихся в ДО; 4) в вопросах этики и психологии общения в Интернет; 5) в вопросах этики и психологии построения личностных отношений и группового взаимодействия; 6) в общекультурной и межкультурной сферах; 7) в вопросах организации, управления и мониторинга дистанционных курсов. Таких универсальных специалистов, являющихся ключевыми фигурами процесса ДО, сейчас называют координаторами, кураторами или тьюторами.

9. Медленное и не всегда эффективное развитие ДО в России с вектором в сторону организации краткосрочных курсов ДО. При этом – 1) большинство дистанционных курсов, по сути, ничем не отличаются по форме от традиционного заочного обучения (отсутствуют постоянные контакты между преподавателями и обучающимися, не используются новые современные методики обучения, для контроля знаний обучающихся проводятся обязательные очные сессии и др.); 2) дистанционные курсы, как правило, не дешевле, чем очное обучение; 3) затруднена интеграция российской системы ДО в общеевропейскую и мировую систему ДО, поскольку образовательные программы и курсы недостаточно хорошо разработаны ввиду дефицита квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные ресурсы.

10. Отдельной проблемой является грамотность речи координатора и студентов. К сожалению, сейчас в Интернет очень мало людей, грамотно

говорящих и пишущих. Возможно, это вызвано тем, что большую часть пользователей Интернет составляют люди с техническим образованием, не очень серьезно относящиеся к правилам грамматики и стилистики, но активно пишущие на любые темы, самостоятельно оформляющие Web-страницы, составляющие рекламные тексты и т.п. Определенную роль играет и то, что в Интернет много подростков и молодых людей, уровень грамотности которых также оставляет желать лучшего. Наиболее распространенный сегодня в Интернете жанр – разговорный. Но он, на наш взгляд, не очень подходит для такого серьезного процесса, как ДО. Поэтому координатор должен не только подавать пример грамотной (красивой, лаконичной, стилистически оформленной и др.) письменной речи, но и хорошо владеть научно-популярным и научным жанрами, задавая тональность всего общения в рамках дистанционных курсов и прививая слушателям навыки грамотного общения. В дистанционном образовании основа обучения только письменная. Для некоторых отсутствие возможности изложить свои знания на словах может негативно повлиять на усвоение знаний и на развитие основных речевых навыков.

11. Далее хотелось бы обратить внимание на обилие мошенников в сети Интернет. При наборе в поисковой системе Интернета Google вкладки «дистанционное высшее образование» открывается около 4 млн. страниц и очень сложно определить, какие из предложений будут, действительно, «правильными». Дело в том, что для поступления на ДО заочно требуется полный пакет документов, который может попасть в руки, кому угодно. В пакет документов обычно вкладывают: 1) заявление на обучение; 2) нотариально заверенная копия документа о предыдущем образовании или его оригинал; 3) фотографии; 4) копия паспорта; а если фамилия в документе об образовании отличается от паспортных данных, то и 5) нотариально заверенная копия документа о смене фамилии. Далее, для того, чтобы начать учиться, нужно заплатить за первый период обучения обычно достаточно большую сумму. К сожалению, в связи с ростом преступности в сфере ИКТ риск быть обманутым исключить нельзя.

12. В связи с расширением географии ДО, ассортимента предлагаемых курсов и ростом количества обучаемых, остро встает вопрос и об организации системы должного мониторинга происходящих образовательных процессов, накопления и обработки информации о состоянии системы образования вообще и о потенциальных потребностях системы ДО, в частности, а также о развитии системы оценки качества

ДО. Это потребует привлечения уже геоинформационных технологий и геоинформационных систем (ГИС), создания служб администрирования, планирования и мониторинга ДО и др.

Табл. 164



Очевидно, что при всех плюсах и минусах дистанционное обучение является методом достаточно гибким и легко реализуется даже в рамках традиционных образовательных учреждений. В настоящее время широкое распространение получает термин «смешанное (комбинированное) обучение» (blended learning), под которым понимают такую организацию учебного процесса в вузе, при которой технологии электронного обучения сочетаются с традиционным преподаванием в аудитории по расписанию в очном режиме (face-to-face learning).

Дистанционное обучение – это, вероятно, одна из возможных организационных моделей, реализуемых на базе электронного обучения, которая претендует на особую форму обучения. Такое обучение легко интегрируется в учебный процесс наряду с другими формами обучения.

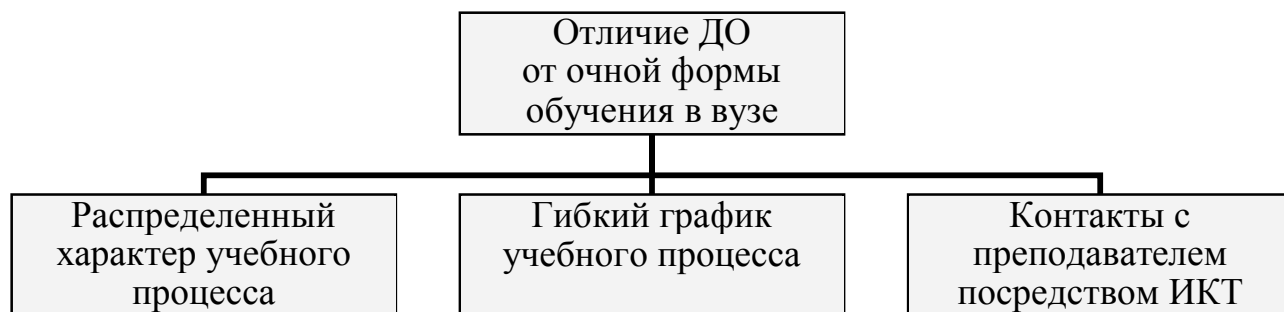
Например, самостоятельная работа студентов с профессионально-ориентированной литературой или изучение части курса, записанных на электронные носители или находящиеся на Интернет сервере при очной форме обучения несут в себе элемент «дистанционности», поскольку обучаемый работает со знаниями, заложенными удаленным от него по

расстоянию (а зачастую и по времени) автором. По крайней мере, можно назвать не один проект, называемый сегодня «дистанционным» лишь на том основании, что в учебном процессе используются подобные учебные средства.

При использовании современных средств телекоммуникаций можно также говорить о применении ДО в очном обучении. Это, как правило, выполнение тестовых или курсовых работ, а также получение консультаций. Выполнение студентами тестовых и курсовых работ на домашнем компьютере с последующей сдачей работы в аудитории давно стало общепринятой практикой. Поэтому в связи с интенсивным развитием телекоммуникационных сетей, следующим логическим шагом отечественной системы образования становится получение заданий на учебном сервере и пересылка их результатов преподавателю для проверки по e-mail или FTP протоколу. Такой подход позволяет студенту не только работать дома, в более комфортных условиях, но и провести более подробное обсуждение работы (можно послать по договорённости запрос преподавателю по сети и получить консультацию).

Основными отличиями дистанционного образования от очной формы обучения являются: 1) обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределенный характер образовательного процесса; 2) гибкий график учебного процесса, который может быть либо полностью свободным при открытом образовании, либо привязанным к ограниченному количеству контрольных точек (сдаче экзаменов, on-line сеансам с преподавателем, к групповым занятиям, выполнению лабораторных работ на удалённом оборудовании; 3) ограниченные контакты с преподавателем (тьютором), в основном, посредством телекоммуникаций.

Табл. 165



Применение передовых информационных технологий в учебном процессе делает возможным включение «дистанционных» элементов и в традиционное заочное образование.

Основными отличиями дистанционного образования от заочной формы обучения являются: 1) постоянный контакт с преподавателем (тьютором), возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций; 2) возможность организации дискуссий, совместной работы над проектами и других видов групповых работ в ходе изучения курса в любой момент (при этом группа может состоять как из компактно проживающих в одной местности студентов, так и быть распределенной) – в этом случае учащиеся также контактируют с преподавателем (тьютором) посредством телекоммуникаций; 3) передача теоретических материалов учащимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в вуз, либо значительно сократить их число и длительность.

Табл. 166

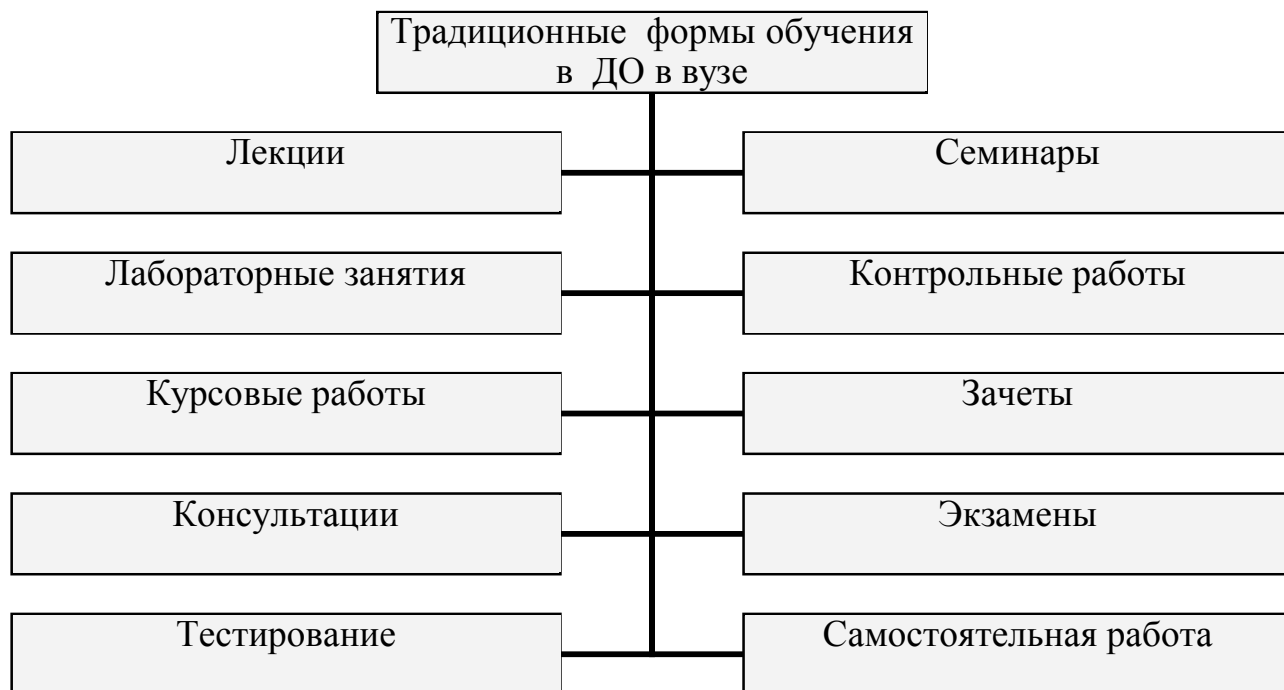


При дистанционном обучении через Интернет у каждого студента есть возможность использовать все хорошо известные канонические формы обучения (лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др.) как в контактный, так и в неконтактный периоды обучения. При этом студент имеет возможность посвятить более сложным и важным для него темам больше сил и времени для углубленной проработки. Разумеется, за каждый пройденный раздел программы студенты отчитываются, не менее строго, чем на очном или заочном отделении.

Выработанные в педагогической практике традиционными формы

обучения – это лекции, семинары, практические занятия, лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др. Они также используются в ДО, но используются уже как формы дистанционного обучения.

Табл. 167

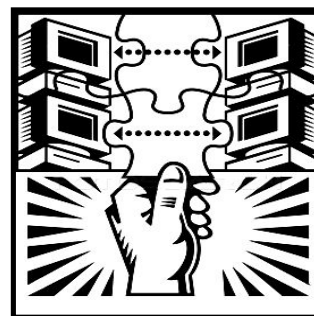


Широкий спектр методов позволяет выбирать метод в ДО с учётом индивидуальных требований и предпочтений студента и вовсе не исключает применение традиционных форм обучения наряду с ДОТ, а также допускает общение с преподавателем «лицом к лицу». Развитие информационной культуры населения дает основание предполагать, что ДО в вузах в скором времени перестанет быть экзотикой и составит достойную конкуренцию традиционным формам образования.

При построении модели ДО для обучения иностранным языкам в её основу должна быть положена специфическая учебная языковая среда вуза. Такая среда должна включать в себя специально разработанные учебные материалы и комплекс инструментов, позволяющих компенсировать разделённость участников учебного процесса расстоянием, чтобы организовать их общение не только в асинхронном, но и в синхронном, в том числе голосовом, режимах. Проектирование такой среды на сегодняшний день следует квалифицировать как центральную задачу развития ДО, как один из способов адаптации лингводидактической науки к сложившимся информационно–образовательным условиям.

5.4 – e-Learning (Электронное обучение)

Очень часто при обсуждении в прессе или в Интернете понятие «дистанционное обучение» ошибочно, на наш взгляд, подменяют такими близкими по значению терминами как e-Learning (сокр. от Electronic Learning), электронное обучение, обучение с применением компьютеров, сетевое обучение, виртуальное обучение или обучение при помощи информационных, электронных технологий. Такая подмена, как нам кажется, оправдывает себя лишь частично, так как понятие «дистанционное обучение» шире и включает в себя все перечисленные в предыдущей главе компоненты, формы, технологии и элементы реализации.



Некоторая путаница в понятиях, однако, легко объяснима. Ведь вначале под электронным обучением (e-Learning) понимали технически улучшенную форму дистанционного обучения, то есть электронное обучение рассматривалось поначалу лишь как технологическая поддержка дистанционного обучения, обеспечивающая «доставку на дом» мультимедийных обучающих средств.

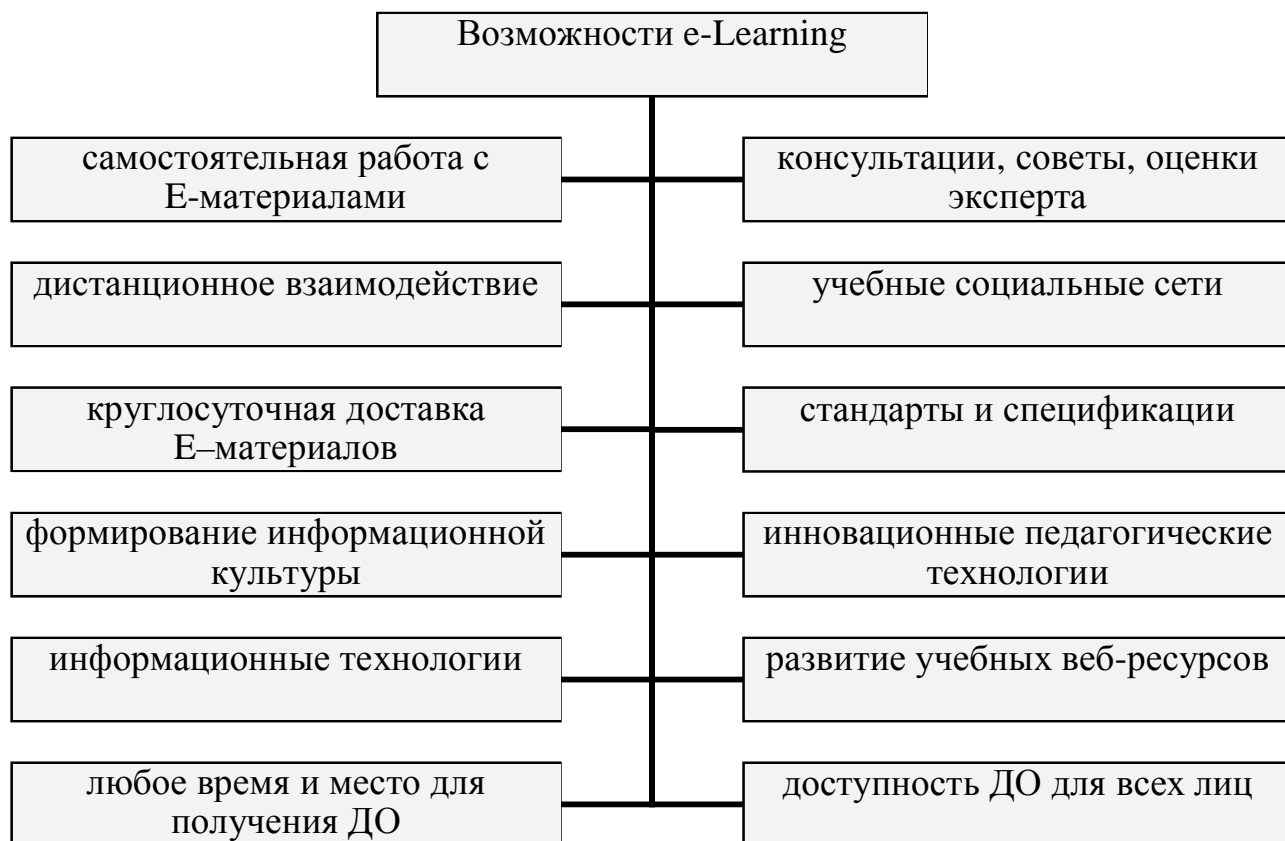
Сегодня e-Learning – это самостоятельный метод дистанционного обучения с учётом индивидуальных требований и предпочтений слушателя. Это один из возможных инструментов ДО, позволяющий решать острую потребность современности в быстрых и дешёвых способах и процессах генерации и передачи знаний.

К e-Learning относятся: 1) электронные учебники; 2) электронные образовательные услуги и 3) информационные электронные технологии.

В общем понимании, e-Learning – это самостоятельная работа с электронными материалами. Это – использование персонального компьютера, мобильного телефона, DVD-проигрывателя или телевизора для: 1) получения консультаций, советов, оценок у территориально удалённого эксперта (преподавателя); 2) поиска возможности дистанционного взаимодействия; 3) создания распределённого сообщества пользователей (социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность; 4) своевременной круглосуточной доставки электронных учебных материалов; 5) получения стандартов и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения; 6) формирования и повышения

информационной культуры студента и преподавателя и овладения современными информационными технологиями; 7) повышения эффективности своей обычной деятельности посредством ИКТ; 8) освоения и популяризации инновационных педагогических технологий, передачи их преподавателям; 9) развития учебных веб-ресурсов; 10) получения в любое время и в любом месте современных знаний из любой доступной точки мира; 11) получения высшего образования лицам с особенностями развития и др.

Табл. 168

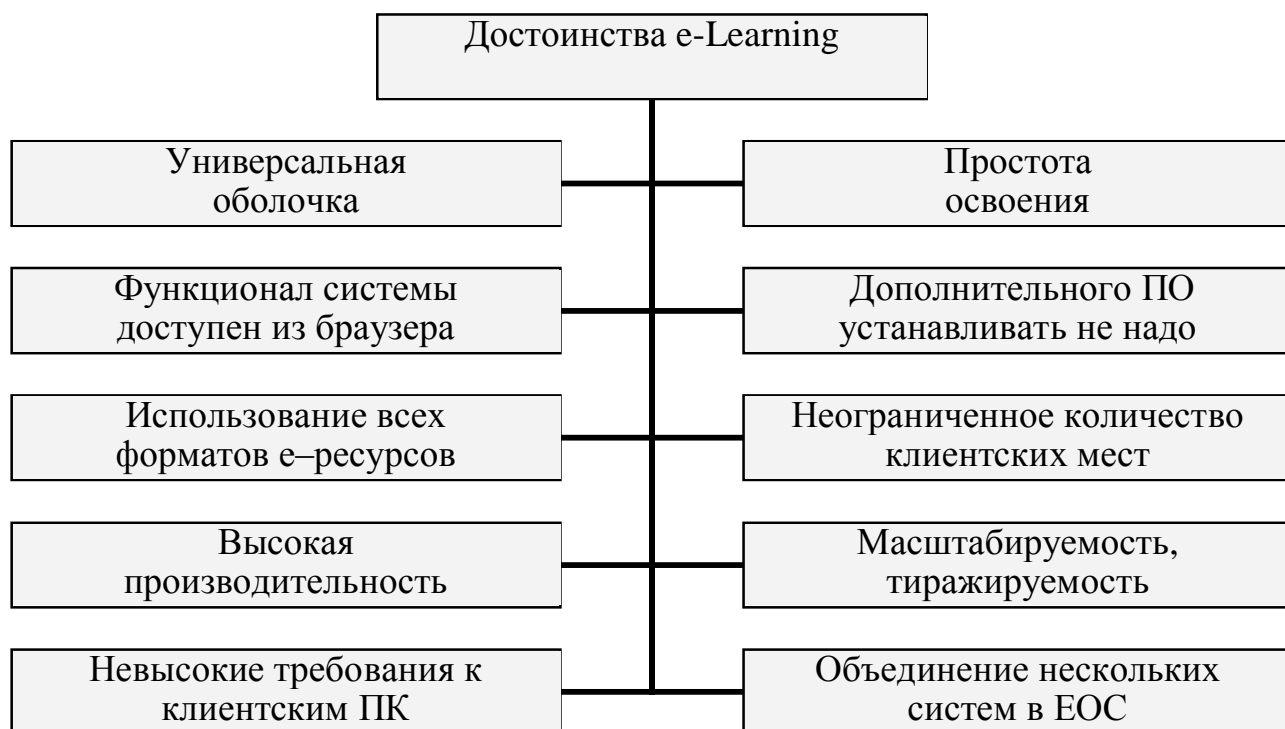


Достоинства системы дистанционного обучения e-Learning – это: 1) универсальная оболочка, которая позволяет проводить дистанционное обучение по любым областям знаний; 2) простота освоения; 3) невысокие требования к клиентским компьютерам; 4) весь функционал системы доступен из браузера; 5) на компьютер пользователя никакого дополнительного ПО устанавливать не нужно; 6) позволяет использовать без доработок электронные курсы любых форматов; 7) имеет неограниченное количество клиентских мест; 8) высокая производительность, масштабируемость по мере увеличения числа пользователей; 9) неограниченное тиражирования в отсутствие дополнительных затрат; 10) возможность объединения нескольких систем в единую образовательную среду.

Применяя новые образовательные технологии в обучении иностранным языкам в вузе, преподаватели, конечно, должны осознавать и адекватно оценивать свой личный потенциал и возможности, а также способности и готовность своих студентов к различным инновационным шагам независимо от достоинств и недостатков нововведений.

Сегодня приходится констатировать, что традиционная форма обучения face-to-face, хорошо зарекомендовавшая себя в формировании и развитии коммуникативной, языковой, адаптивной и даже социальной компетенций студентов, часто неприемлема к реализации задач формирования и развития информационной, познавательной и профессиональной компетенций студентов в связи с ограниченностью аудиторного занятия по времени, техническому оснащению и ряда психологических особенностей студентов и преподавателя. В этой связи технология e-Learning, создавая единую образовательную среду (ЕОС), помогает преодолеть многие препятствия и трудности в достижении образовательных целей и задач и предоставляет возможность получения «он-лайн» успехов, которые просто недостижимы в статичной, пусть и полностью синхронной, учебной среде классной комнаты «лицом к лицу».

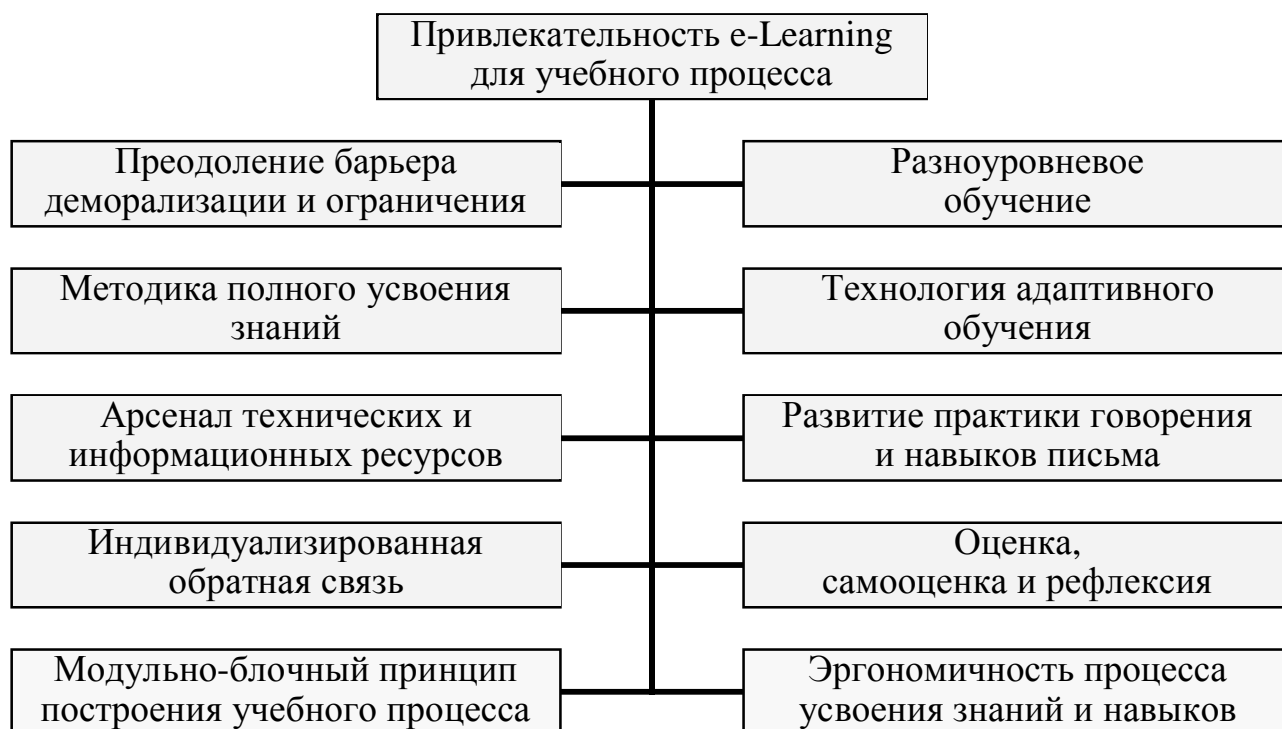
Табл. 169



E-Learning помогает: 1) преодолеть барьер деморализации и ограничения для застенчивых людей, которым трудно раскрыть свои знания в большом коллективе; 2) применить технологии разноуровневого

обучения, адаптивного обучения и методики полного усвоения знаний, с учётом индивидуального темпа обучения каждого студента, их познавательных и психологических особенностей и базовой подготовки студентов к усвоению академической программы; 3) избежать недостатка в инструментальных, информационных и технических средствах при поиске нужных ресурсов и ссылок на определённые источники; 4) экономить время на обдумывание и анализ полученных знаний и исследовательскую работу; 5) предоставить всем обучающимся возможность развивать помимо устной коммуникации практику и навыки письма; 6) обеспечить незамедлительную оценку со стороны преподавателя; 7) обеспечить условия для проведения регулярной самооценки и рефлексии самого студента; 8) обеспечить индивидуализированную обратную связь между студентом и преподавателем, основанную на регулярной письменной обратной связи (Feed-forward и Feed-back); 9) обеспечить модульно-блочный принцип построения обучения; 10) обеспечить мотивацию к изучению иностранного языка в отсутствие нотаций и менторского давления со стороны преподавателя – перевод отношений между субъектами учебного процесса в плоскость равно-партнёрских отношений сотрудничества.

Табл. 170



Сегодня в Интернете можно найти много предложений по e-Learning.

Например, Компания goFLUENT (www.gofluent.com) представила

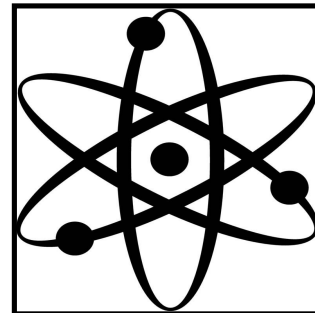
интернет-платформу оснащенную последними разработками программного обеспечения, которые позволяют интегрировать все образовательные продукты компании (goFLUENT Telephone, goFLUENT eLearning и др.) в одну платформу. Компания goFLUENT предложила идеальное решение оптимальное сочетание индивидуальных занятий с преподавателем по телефону (goFLUENT Telephone) и самостоятельного изучения английского языка в режиме онлайн на специальной площадке (eLearning). Совместное определение целей и задач в обучении помогает клиентам получать именно те навыки и знания, которые они впоследствии используют на работе Портал оснащен мультибраузером, веб. 2.0 и системой SaaS, которая по сравнению с другими информационными системами не требует дополнительной установки ПО и дает клиентам goFLUENT полную свободу доступа к образовательным услугам через обычный браузер. С помощью информационного агентства Франс Пресс обновление учебных материалов на портале происходит каждый день.

Многие сайты в сети Интернет предоставляют сегодня в изобилии информацию по ускоренному изучению иностранного языка, дают ссылки на учебные сайты и порталы, где можно найти интересующие пользователей обучающие программы общего характера, авторские методики, компьютерные словари, машинные переводчики, софт для изучения письменного английского языка, отдельных категорий лексики или запоминания слов; для подготовки к международным экзаменам и др.

1. Софт для изучающих английский язык (<http://www.falsefriends.ru/>) – предлагает компьютерные программы для изучения английского языка
2. Native English (<http://www.native-english.ru/>) – предлагает для всех желающих знать английский язык бесплатные программы–помощники
3. Английский язык – всё для изучения (<http://www.laem.ru/program-education>) – предлагает разнообразные программы для изучения английского языка
4. Изучение иностранных языков по Skype (<http://live-language.ru/>) – предлагает индивидуальные занятия по 6 иностранным языкам через Скайп.
5. Аудиокниги, фильмы на английском языке с субтитрами (<http://engcd.com/>)
6. Distance Language (<http://www.distance-language.com/>) – специализируется на профессиональном ДО по иностранным языкам.
7. Центр иностранных языков «Golden Staff» (<http://e-learning.staff.ua/>) – система изучения иностранных языков на основе дистанционных программ.
8. Spotlight (<http://spotlightradio.net/>) и ESL Podcast (<http://www.eslpod.com/>) – Изучение английского при помощи подкастов.
9. Форум e-Learning Россия (<http://www.elearning-russia.ru/>) – предлагает вебинары и обсуждение основных направлений развития e-Learning в России.

5.5 – Реализация технологии LMS посредством внедрения технологии Moodle при обучении иностранным языкам в вузе

Одной из форм реализации проекта e-Learning в рамках создания единой дистанционной среды образования в России уже несколько лет является Moodle.



Moodle – это акроним понятия Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда Сайт сообщества разработчиков системы (www.moodle.org) – предоставляет информацию об идеологии и технологии Moodle, а также предлагает преподавателям все средства для организации качественного он-лайн обучения. На сайте представлены следующие разделы: 1) Hosting (размещение); 2) Support (поддержка); 3) Consulting (консультации); 4) Installation (установка программного продукта); 5) Integrations (связанность продукта); 6) Customization (адаптация продукта); 7) Courseware (элементы курса и образовательный контент); 8) Themes (темы); 9) Training (обучение); 10) Certification (сертификация, право выдавать сертификат); 11) Partners (партнёры, сообщество); 12) Jobs (вакансии); 13) Development (возможность разработки нового продукта на основе Moodle); 14) Headquarters (физический и юридический адрес); 15) Helpdesk (помощь в регистрации на сайте); 16) Feedback (обратная связь).

Moodle – это среда дистанционного обучения, предназначенная для создания дистанционных курсов, свободная с открытым кодом (Open Source) система управления обучением (LMS) – Learning Management Systems), распространяющаяся по лицензии GNU (General Public License). Система Moodle реализует философию «педагогике социального конструктивизма» и идеи конструкционизма и ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами.

Конструктивизм – это процесс, в котором люди конструируют для себя новые знания, взаимодействуя с окружающим миром. В философии конструктивизм основывается на эпистемологических (исследующих знание как таковое, его строение, структуру, функционирование и развитие) подходах, в которых познание воспринимается как конструирование интерпретаций Вселенной.

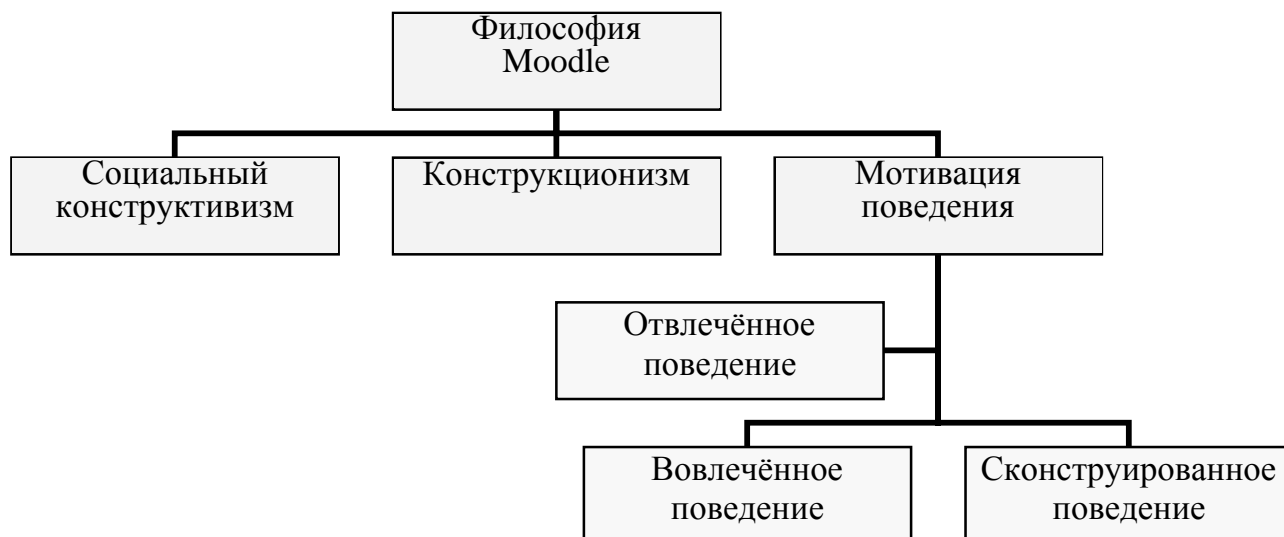
Социальный конструктивизм – социологическая и психологическая теория изучающая процессы социо-психологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Социальная

реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматриваются как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводятся к материальным условиям. Возникновение социального конструктивизма связано с именем советского психолога Л. С. Выготского.

Конструкционизм – утверждает, что обучение особенно эффективно, когда учащийся в процессе обучения формирует что-то для других. Это может быть что угодно, от высказывания утверждения или написания сообщения в интернет до комплексных произведений, таких как пакет программ.

Moodle основывается также на концепции «вовлечённого, отвлечённого и сконструированного поведения учащихся». Концепция подразумевает глубокое исследование мотивации поведения участников в дебатах и дискуссиях. Отвлечённое поведение, при этом, понимается как активность человека, направленная на взаимодействие с участниками дискуссии, когда человек старается оставаться объективным и опираться на факты, имеет склонность защищать собственные соображения, использует логику для нахождения слабых мест в суждениях оппонента. Вовлечённое поведение – представляет собой более эмоциональный подход, допускающий субъективность, при этом человек старается слушать и задавать вопросы для понимания других точек зрения. Сконструированное поведение – это когда человек способен использовать оба подхода, и выбирает один из них в зависимости от текущей ситуации. В целом, определённое количество вовлечённого поведения внутри сообщества учащихся – это мощный стимул обучению, поскольку оно не только объединяет людей, но способствует возникновению более глубоких реакций и переоценке ранее сформировавшихся убеждений.

Табл. 171



Лидером и идеологом системы Moodle является Мартин Дугиамас (Martin Dougiamas) из Австралии. Проект является открытым, что означает программное обеспечение с открытым исходным кодом. Исходный код открытой программы доступен для просмотра, изучения и изменения. Это позволяет пользователю принять участие в доработке самой программы, а также использовать код для создания новых программ и исправления в них ошибок через заимствование исходного кода, если это позволяет лицензия или через изучение использованных алгоритмов, структур данных, технологий, методик и интерфейсов. Обычно «открытая» лицензия не требует, чтобы открытое программное обеспечение предоставлялось бесплатно, тем не менее, многие из наиболее успешных проектов открытого программного обеспечения бесплатны. Финансирование таких проектов осуществляется, в основном, за счет сети официальных партнеров, которые оказывают услуги установки, технической поддержки, хостинга, консультирования, интеграции, доработки и другое.

Moodle распространяется бесплатно в качестве программного обеспечения. Moodle охраняется авторскими правами, но и пользователям доступны некоторые права. Они могут копировать, использовать и изменять программный код по своему усмотрению в том случае если в чём-то не согласны с исходным продуктом; предоставлять код другим, но не изменять и не удалять изначальные лицензии и авторские права. Moodle переведена на десятки языков, в том числе и русский и используется более чем 200 стран мира.

Русская версия официально была запущена 20 июня 2006 года и включает 140 статей. Последняя стабильная версия системы 1.9.11+. На сегодняшний день в РФ зарегистрировано более 400 инсталляций Moodle. Количество пользователей Moodle в некоторых инсталляциях достигает 40 тысяч человек. В России официальным партнером Moodle является ООО «Открытые технологии».

Moodle – может быть установлена на любом компьютере, поддерживающем PHP, а также базы данных типа SQL (например, MySQL, PostgreSQL, Microsoft SQL Server и др.) Moodle может работать с объектами SCO, и отвечает стандарту SCORM.

PHP (англ. Personal Home Page Tools) – это скриптовый язык для создания персональных веб-страниц. Скриптовый язык (англ. scripting language) – это язык программирования для записи «сценариев», то есть той последовательности операций, которую пользователь может

выполнять на своём компьютере.

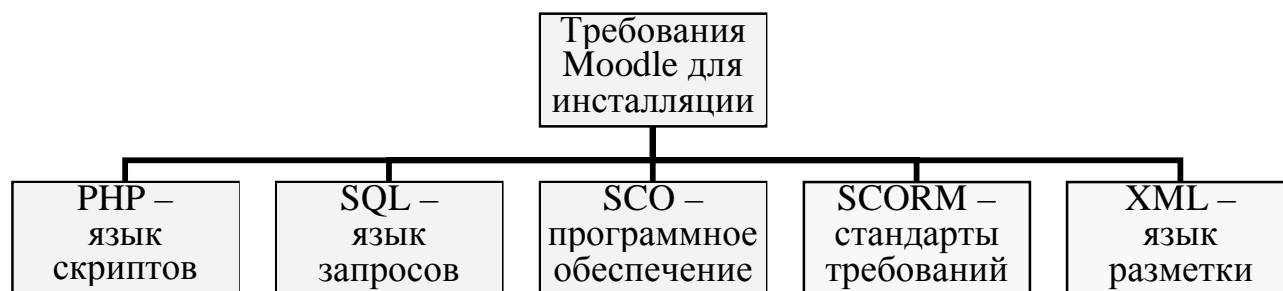
SQL (англ. Structured Query Language) – язык структурированных запросов или универсальный компьютерный язык, применяемый для создания, модификации и управления данными в реляционных базах данных. Реляционная база данных – это тело связанной информации, сохраняемой в двухмерных таблицах. Напоминает адресную или телефонную книгу.

SCO (англ. The SCO Group) – американская компания, разрабатывающая системное и прикладное программное обеспечение для открытых операционных систем Linux. Ранее была известна как Caldera Systems и занималась разработкой и внедрением своего дистрибутива GNU/Linux.

SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model) – сборник спецификаций и стандартов, разработанный для систем дистанционного обучения. Содержит требования к организации учебного материала и всей системы дистанционного обучения; позволяет обеспечить совместимость компонентов и возможность их многократного использования. Предполагает, что учебный материал представлен отдельными небольшими блоками, которые могут включаться в разные учебные курсы и использоваться системой ДО независимо от того, кем, где и с помощью каких средств они были созданы. SCORM основан на стандарте XML.

XML (англ. eXtensible Markup Language) – расширяемый язык разметки, рекомендованный Консорциумом Всемирной паутины, фактически представляющий собой свод общих синтаксических правил; текстовый формат, предназначенный для хранения структурированных данных (взамен существующих файлов баз данных), для обмена информацией между программами, а также для создания на его основе более специализированных языков разметки (например, XHTML).

Табл. 172



Moodle, в основном, ориентирована на коллаборативные технологии совместного обучения (англ. collaborative learning) – позволяет

организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями и тесное взаимодействие.

Коллаборативное (совместное) обучение – это подход, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между студентами, либо между студентами и преподавателем. Участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов. Коллаборативное обучение включает такие форматы как групповые проекты, совместные разработки и др. В последнее время коллаборативное обучение получило новую трактовку в контексте электронного обучения (computer-supported collaborative learning). В этом смысле коллаборативное обучение – это использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, сообществ практики COP (Communities of Practice) среди разных профессиональных групп: исследовательских команд, команд специалистов, производственных команд, технических сотрудников в целях обучения и др.

Moodle является активно развивающимся продуктом. При проектировании сайта в системе Moodle особое внимание уделяется целому ряду вопросов, а именно: 1) продвижение педагогики социального конструктивизма и конструкционизма; 2) поддержка различных подходов к обучению (дистанционное, смешанное, очное); 3) поддержка различных операционных систем; 4) создание простого интуитивно понятного интерфейса в окне браузера для удобства пользователей; 5) простота инсталляции программного обеспечения; 6) совместимость с большинством широко используемых баз данных; 7) доступность описания курсов по форме и содержанию для удобства пользователей; 8) структурирование и систематизация курсов по категориям; 9) удобство навигации и поиска искомого курса; 10) обеспечение безопасности данных пользователей с применением современных антивирусных программ, программ идентификации, аутентификации, кодирования и декодирования; 11) применение единого встроенного редактора текстовых и графических сообщений WYSIWYG HTML для удобства пользователей. Сайт управляется администратором. Основные настройки сайта определяются в процессе установки, но могут быть легко изменены и в будущем.

Как уже говорилось выше, возможности Moodle могут легко расширяться сторонними разработчиками, благодаря развитой модульной архитектуре. Помимо языковой поддержки и шаблонов оформления,

Moodle позволяет подключать или дополнять следующие типы модулей: 1) элементы курса; 2) отчеты администратора; 3) типы заданий; 4) плагины аутентификации; 5) блоки; 6) форматы курсов; 7) отчеты по курсам; 8) поля базы данных (элемента курса «База данных»); 9) плагины подписки на курсы; 10) фильтры; 11) отчеты по оценкам; 12) форматы экспорта оценок; 13) форматы импорта оценок; 14) портфолио; 15) типы вопросов в тестах; 16) форматы импорта и экспорта тестов; 17) отчеты по тестам; 18) хранилища файлов; 19) типы ресурсов; 20) плагины поиска.

Табл. 173



Преподаватель имеет полный контроль над курсом: изменение настроек, правка содержания, обучение. При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель иностранного языка использует

определённые формы организации работы по курсу и набор элементов. Набор курса обычно включает: 1) глоссарий; 2) ресурс; 3) задание; 4) форум; 5) вики; 6) урок; 7) тест; 8) портфолио и др. Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Табл. 174



1. Глоссарий – позволяет организовать работу с терминами, при этом словарные статьи могут создавать не только преподаватели, но и студенты. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария. Система позволяет создавать как глоссарий курса, так и глобальный глоссарий, доступный участникам всех курсов.

2. Ресурс – в качестве ресурса может выступать любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения. Это тексты, иллюстрации, web-страницы, аудио или видео файлы и др. Для создания web-страниц в систему встроен графический редактор WYSIWYG HTML, который позволяет преподавателю, не знающему языка разметки HTML, с легкостью создавать web-страницы, включающие элементы форматирования, иллюстрации, таблицы.

3. Задание (или выполнение задания) – это вид деятельности студента, результатом которой обычно становится создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Moodle опять же при помощи встроенного графического редактора.

4. Форум Moodle – поддерживает структуру дерева, которая удобна как в случае разветвленного обсуждения проблем, так и при коллективном создании текстов по принципу «добавь фрагмент». Это можно сделать как последовательно, так и к любым фрагментам текста, сочиненным другими студентами. Форум удобен для учебного обсуждения проблем и

для проведения консультаций. Форум можно использовать и для загрузки студентами файлов – в таком случае вокруг этих файлов можно построить учебное обсуждение, дать возможность самим обучающимся оценить работы друг друга. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях и «созывать их на форум». При добавлении нового форума преподаватель имеет возможность выбрать его тип из нескольких: обычный форум с обсуждением одной темы, доступный для всех общий форум или форум с одной линией обсуждения для каждого пользователя. Сообщения из форума могут, по желанию преподавателя, автоматически рассылаться студентам по электронной почте через 30 минут после их добавления (в течение этого времени сообщение можно отредактировать или удалить). Все сообщения на форуме хранятся в виде портфолио.

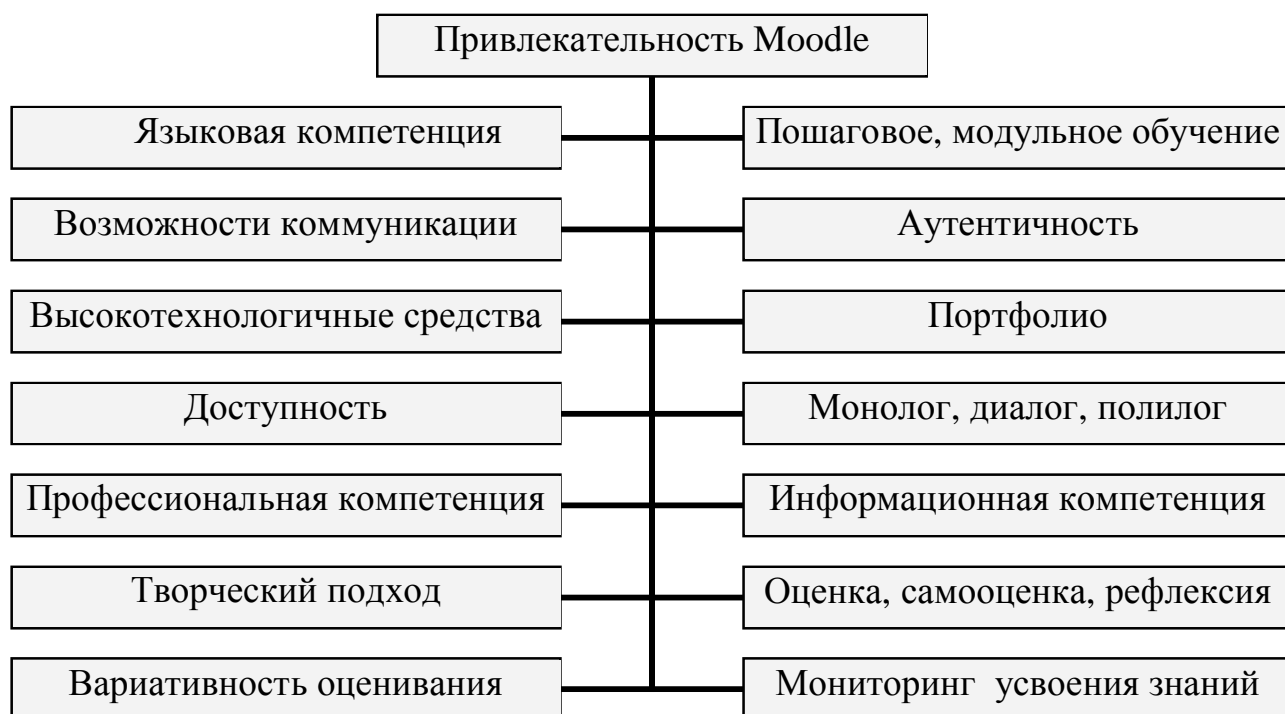
5. Портфолио – Moodle создает и хранит все выполненные и выставленные на учебном сервере работы каждого студента, а также и все отзывы, оценки и комментарии преподавателя к этим работам, все сообщения этого студента на форуме. Иными словами, созданные в системе тексты, файлы, загруженные студентом на сервер, хранятся в портфолио (виртуальной папке документов и достижений студента).

6. Урок – позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала. Массив материала можно разбить на дидактические единицы, в конце каждой из них дать контрольные вопросы на усвоение материала. Система, настроенная преподавателем, позаботится о том, чтобы, по результатам контроля, перевести студента на следующий уровень изучения материала или вернуть к предыдущему. Этот элемент курса удобен тем, что он позволяет проводить оценивание работы студентов в автоматическом режиме: преподаватель лишь задает системе параметры оценивания, после чего система сама выводит для каждого студента общую оценку за занятие (урок) и заносит ее в ведомость. Преподаватель может оперативно проверить сданные студентом файлы или тексты, прокомментировать их и, при необходимости, предложить доработать в каких-то направлениях. Если преподаватель считает это необходимым, он может открыть ссылки на файлы, сданные участниками курса, и сделать эти работы предметом обсуждения на форуме. Если это разрешено, каждый студент может сдавать файлы неоднократно – по результатам их проверки; это дает преподавателю возможность оперативно корректировать работу студента, добиваться полного усвоения знаний.

7. Тесты – позволяют преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов: вопросы в закрытой форме (множественный выбор); вопросы «да/нет»; требующие короткий или числовой ответ; вопросы на соответствие; случайные вопросы; вопросы с вложенным ответом и др. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или других курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток, а также можно установить лимит времени на работу с тестом.

8. Вики–ресурсы – позволяют организовать совместную работу над документами (веб–страницами) путём их обновления и редактирования и тем самым обеспечивают обучение в сотрудничестве.

Табл. 175



Широкие возможности для коммуникации – одна из самых сильных сторон Moodle. Например, чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Важной особенностью Moodle является и то, что система настроена на решение учебной задач практически любой сложности. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания и проводить контроль посещаемости и активности студентов. Мониторинг проводится с помощью хорошо зарекомендовавшего себя инструмента для анализа он–лайн классов – встроенных анкет (COLLES, ATTLS). Благодаря этому, на сайте доступны подробные отчеты с большим количеством диаграмм. Данные могут быть загружены в виде документа Excel или CSV файла.

5.6 – LifeLong Learning (LLL) или непрерывное образование

Принципиальной особенностью современного подхода к высшему профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни.



Концепция LLL (англ. LifeLong Learning или Education without age limits), которую дословно можно перевести как «обучение в течение всей жизни» или «образование без возрастных ограничений», означает, что образование и обучение должны быть расширены настолько, чтобы охватывать всю жизнь индивидуума, все умения и все области знаний, чтобы использовать все возможные средства с целью предоставления всем гражданам мира возможность развивать себя в личностном плане.

Из современных тенденций в области LLL можно отметить: 1) обучение самостоятельному и аналитическому мышлению; 2) быстрое применение полученных знаний на практике; 3) связь учебных заведений с работодателями с целью дальнейшего трудоустройства выпускников; 4) обучение и использование самых современных технологий обучения.

Британское образование на сегодняшний день – одно из самых интересных в мире. В нём органично переплетаются традиции и современность. К преимуществам образовательной системы Великобритании можно отнести: 1) высокое качество образования; 2) уважительное отношение к процессу обучения; 3) всесторонность учебного процесса; 4) разнообразие форм и методов обучения. В системе образования Великобритании центральной идеей является концепция «LifeLong Learning» или концепция непрерывного обучения. Образование здесь начинается рано и охватывает разный возраст и разные поколения. С 3 до 7 лет – дошкольное образование; с 7 до 13 – начальное школьное; с 13 до 19 лет – среднее школьное образование. Причем, с 5 до 17 лет, по английским законам – это обязательное обучение, а затем – уже по желанию. Следующая ступень, с 19 до 30 лет – высшее образование: колледж, университет для получения степени бакалавра и далее – магистра. И, наконец, для тех, кто продолжает свое обучение и дальше – степень доктора или профессиональные курсы повышения квалификации.

Непрерывное обучение вряд ли можно назвать новой идеей. Идея непрерывного образования – детище XX века, но ее истоки можно найти у

древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Впервые, концептуально оформленная, эта идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ. Наконец, в 1990-е годы, в связи с новой европейской динамикой, ЕС делает непрерывное образование центральной темой проводимой организацией политики развития человеческих ресурсов.

Вообще же можно утверждать, что идея непрерывного образования берет свое начало в сфере профессиональной переподготовки. Так, в Англии Институтом Механики, профсоюзом и Ассоциацией Обучения были организованы курсы для рабочих с целью повышения их профессиональных навыков и предоставления доступа к обучающим ресурсам и социальным мероприятиям. Хотя курсы и были направлены на совершенствование профессиональных навыков и знаний, основным стимулом к обучению здесь была идея использовать силу образования для развития идеи эмансипации (лат. *emancipatio* освобождение от зависимости, подчиненности, угнетения и предрассудков).

Отправной точкой современного исследования проблемы непрерывного образования является понимание того, что успешный переход к экономике и обществу, основанному на знании, неизбежно должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (*Lifelong learning*), определяемого как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Данное определение принято в рамках Европейской стратегии занятости и обозначено в «Меморандуме непрерывного образования» Европейского Союза в качестве рабочего определения и отправной точки для всех последующих обсуждений и действий. Различные документы (например, Меморандум ЕС по образованию на протяжении всей жизни и Лиссабонская стратегия) предоставили приоритет обучению на протяжении всей жизни и создали политические рамки для его поддержки. ЕС предоставил гражданам Европы такие конкретные инструменты–стимулы, как Европейский паспорт, Европейская квалификационная рамка (EQF) для практического осуществления идеи

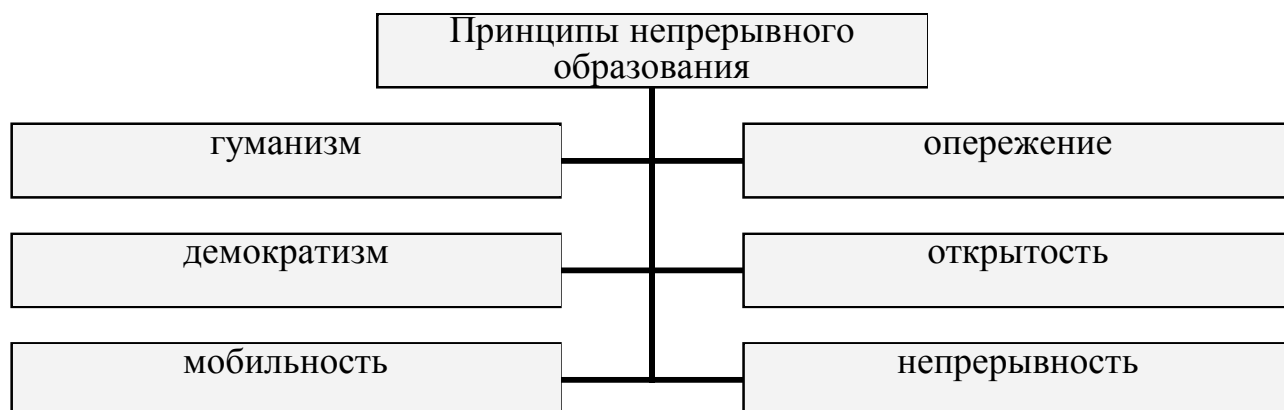
обучения на протяжении всей жизни.

Сразу оговоримся, что обучение на протяжении всей жизни не заключается в собирании бессвязных жизненных историй или фрагментов знания, накапливающихся на протяжении жизни. Хотя, в действительности, всё человеческое существование является постоянным процессом обучения, ведущим к усвоению определённых понятий и созданию системы личностно, профессионально и социально–значимых ценностей.

Непрерывное образование – это всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности обучение, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни. Современное общество вступило в такую стадию своего развития, когда запаса образования (общего и профессионального) для абсолютного большинства людей не хватает на весь период их трудовой жизни. Это, вероятно, и обусловило переориентацию целей и содержания образования со «знаниевого» на «личностный» подход, который подразумевает саморазвитие личности, способной к активной творческой деятельности. Это же, наверняка, побудило общественность обратиться к осмыслению идеи непрерывного образования.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Эта идея, порождённая и осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования. В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику: 1) принцип гуманизма; 2) принцип демократизма; 3) принцип мобильности; 4) принцип опережения в образовании; 5) принцип открытости и 6) принцип непрерывности.

Табл. 176



1. Принцип гуманизма – свидетельствует об обращенности образования к

человеку, о его свободе в выборе форм, сроков, видов обучения, о повышении квалификации и самообразовании. Этот принцип реализуется через создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека в целях общественного прогресса.

2. Принцип демократизма – предполагает доступность образования в любом возрасте, благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями человека. Этот принцип обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышение квалификации. Он также означает равные права для всех граждан на образование и развитие, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья; предполагает демократизацию всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса.

3. Принцип мобильности – выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, в её гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества и человека. Принцип ориентирует на использование эффективных методических систем и технологий.

4. Принцип опережения – опирается на научное прогнозирование, требует интенсивного развития и мобильной перестройки и обновления учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования и их деятельности в соответствии с нуждами общества. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения при переподготовке специалистов с включением новаторских подходов и оправданного экспериментального риска.

5. Принцип открытости – требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, так называемых, вольнослушателей. При этом задачи усложняются, так как появляется необходимость работать с разновозрастными слоями и группами населения, которые отличаются и уровнем образования, и качеством профессиональной подготовки, и отношением к образованию, и жизненными устремлениями. Открытость потребует создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов повышения образования и квалификации для проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видеопрограмм для он–лайн обучения. Открытость учебных заведений и

образовательных систем может быть подкреплена и поддержана разработкой и внедрением разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательных и воспитательных программ.

6. Принцип непрерывности образования – является систематизирующим. Администрация учебных заведений, работники образования и курсов повышения квалификации, научные кадры и руководители производства должны, в целом, пересмотреть взгляд на роль и место образования в жизни человека и общества. Необходимо преодолеть ориентацию на поверхностную энциклопедичность содержания образования, перегрузку его информационным и фактологическим материалом (ведь потребляемая обществом информация – это сведения не только фактического характера). Содержание образования должно быть отражением проблем не только теоретического, но и практического развития общества, производства, науки и культуры. Образование, как бы это не звучало громко, должно быть устремлено в будущее. Прежний лейтмотив образования «Знания на всю жизнь» должен уступить место новому – «Знания через всю жизнь».

Политики образования закрепляют статус общественной значимости непрерывного процесса обучения посредством внедрения системы признания всех обучающих действий людей. Иначе говоря, государственные органы всё чаще признают в равной степени компетенции, знания и способности, приобретенные как в формальном, так и неформальном процессе обучения. В этой связи существуют, как минимум, две формы признания: сертификация и валидация.

1. Сертификация – как элемент формального образования – является официальным признанием институционального приобретения образования. Это дипломы и свидетельства об окончании начального, среднего и высшего профессионального образования, которые вручаются государственными учреждениями и организациями образования.

2. Валидация – как элемент формального и неформального образования – раскрывает всю палитру компетенций и способностей, несмотря на время и место, где они были приобретены, сформированы и развиты.

Табл.177

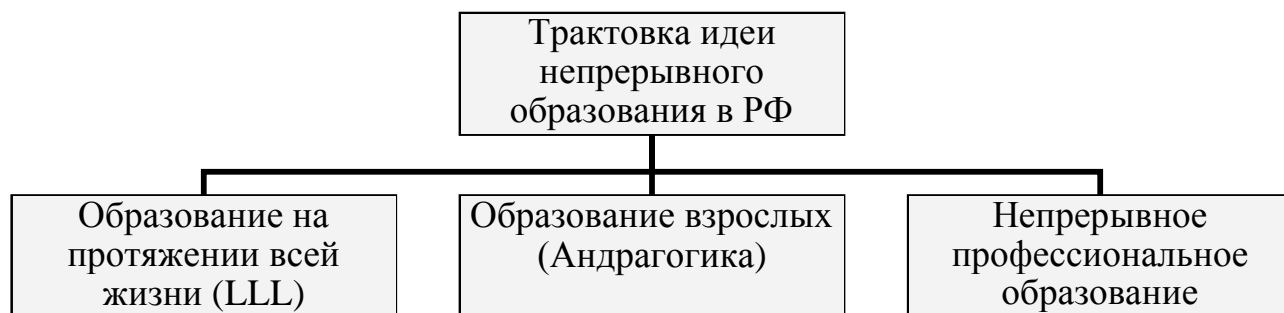


Валидация, в противоположность сертификации, которая признаёт закреплённые официальными учреждениями и соответствующими документами формы обучения, учитывает все формы обучения, в том числе и неформальное образование. Тенденция к признанию всех форм обучения направлена на то, чтобы сделать обучение «видимым», а признавая это, подчеркнуть ценность совокупности компетенций, приобретенных во внеконвенциональной образовательной среде.

Педагоги за рубежом по-разному рассматривают понятие «непрерывное образование». В разных подходах этот термин отождествляется с такими понятиями, как «продолжающееся образование» (Continuos education); «пожизненное образование» (Lifelong education, Lebenslange Bildung); «перманентное образование» (L'education permanente); «продолженное или непрерывное образование» (Continuing education); обучение взрослых (Adult education) и др.

В отечественной литературе используется также несколько различающихся трактовок понятия «непрерывное образование», а именно: 1) непрерывное образование – как образование на протяжении всей жизни (LifeLong learning, или LLL); 2) непрерывное образование – как образование взрослых; 3) непрерывное образование – как непрерывное профессиональное образование.

Табл. 178



Lifelong Learning – постоянное обучение в течение жизни – ещё новинка для России, хотя динамичный российский рынок уже настоятельно диктует потребность в постоянном дополнительном обучении специалистов всех направлений и профилей и поощряет их к обмену опытом. Курсы, тренинги, семинары, конференции и выставки – всё это призвано обновлять и пополнять информационный, профессиональный и социальный потенциал общества и служить его развитию и процветанию.

1. Lifelong Learning. Практика показывает и доказывает, что знания, полученные в вузе, сколь прочными и фундаментальными бы они не

казались в момент приобретения, со временем теряют свою актуальность. Даже те специалисты, которые недавно пришли из вузов, должны проходить тренинги и решать кейс-задачи, чтобы «погрузиться» в проблемы своей конкретной компании, быстро приобрести опыт и научиться применять его в своей профессиональной деятельности.

2. Обучение взрослых (adult education) – охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения (как формального, так и весь спектр его неофициальных форм и видов), с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащают знания, моральные ценности, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении. Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 г.: «Взрослый – это всякий человек, признанный взрослым в том обществе, к которому он принадлежит». Современная проблема обучения взрослых вызвана быстрым устареванием ранее приобретенных навыков и необходимостью приобретения новых. Другой частью проблемы является частичная потеря способности к обучению, прогрессирующая с возрастом, что происходит вследствие нейрофизиологических изменений, вызываемых механизмом старения. Как следствие, возникает необходимость иного методологического подхода к обучению взрослых, нежели подход к обучению детей, который бы применялся с учётом особенностей взрослых людей. Взрослый человек обычно ограничен во времени в силу служебных, семейных и иных проблем, при этом он осознаёт необходимость обучения в целях повышения своей квалификации с перспективой роста своего социального и материального положения. То есть, зачастую взрослый человек стремится к знаниям из осознанной, обоснованной практической или назревшей жизненной необходимости. В педагогике даже существует отдельное направление – андрагогика (от гр. андрос «взрослый человек, мужчина»; агогейн «вести»). По сути, это педагогика, направленная специально на потребности взрослых, их возрастную группу. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики К. Каппом. Термин не имеет широкого распространения, хотя в некоторых вузах существуют кафедры андрагогики и пишутся учебники по этой дисциплине.

3. Непрерывное профессиональное образование взрослых. Категория «профессиональное образование» имеет весьма широкий смысл и используется для обозначения любой образовательной системы, ориентированной на подготовку, повышение квалификации и

переподготовку рабочих и специалистов независимо от уровня и профиля получаемого образования.

Профессия (лат. *professio* официально указанное занятие, специальность) – это род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретённых в результате специальной подготовки, опыта и стажа работы. Исходя из определения профессии, становится ясно, что лица, получившие основное общее или среднее (полное) общее образование, не смогут обеспечить себя в течение всей жизни, не имея профессии или специальности (хотя некоторые первичные знания, умения и навыки по какой-либо профессии они могут приобрести и в школе, что поможет их социально защитить в дальнейшем). Система непрерывного профессионального образования в данном контексте включает две составляющие: 1) профессиональное образование и 2) дополнительное образование. Последнее реализуется при повышении квалификации и переподготовке высвобождаемых работников, незанятого населения и призвано способствовать обеспечению эффективной, свободно избранной занятости граждан, удовлетворению потребностей в обучении и повышении роста профессионального мастерства, усилению конкурентоспособности кадров в условиях рыночной экономики, их профессиональной мобильности и социальной защищенности.

Альтернативой непрерывному обучению является многоэпизодное образование (или периодическое обучение), когда сотрудники в процессе работы проходят периодические курсы повышения квалификации на протяжении всей своей профессиональной деятельности. В последние 30 лет обсуждение проблемы непрерывного профессионального обучения было сведено к его очень узкому аспекту, а именно к зависимости производительности труда, увеличения скорости разработок и внедрения новых технологий от получения новых профессиональных навыков персонала.

В педагогической терминологии Европы распространено деление образования и обучения на три типа: 1) формальное (зачастую формализованное); 2) неформальное и 3) внеформальное (информальное).

Под формальным образованием – чаще всего понимают стандартизированное школьное или вузовское образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата.

Неформальное образование – это скорее общественное, иногда

частное, а не государственное образование. Неформальное образование обычно не сопровождается выдачей документа, происходит в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером.

Информальное образование – это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь человека и не обязательно носящая целенаправленный характер. Часто под информальным образованием понимают любую спонтанную несистематизированную форму обучения индивида знаниям, умениям и навыкам, которые он стихийно усваивает в процессе общения с окружающей социальной средой и путем индивидуального приобщения к культурным ценностям.

Табл. 179



Формальное образование подразумевает: 1) существование в обществе специальных учреждений и организаций, осуществляющих процесс обучения и подготовленных к такого рода деятельности; 2) существование системы образования, которая подчиняется определенному официально предписанному образцу, как задающему объем получаемых знаний и определенных навыков и умений, которые, в свою очередь, должны соответствовать: 1) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе; 2) нормативным требованиям исполнения распространенных в обществе социальных ролей. Формальное обучение целенаправленно, причём цели, в большинстве случаев, определяются извне, а большая часть знаний из формального образования до определённой степени обязательна; процесс обучения отслеживается и оценивается; преподаватели имеют специальную подготовку и зачастую квалифицированы. Формальное образование ориентировано также на освоение инвариантов и универсалий культуры: классических языков, формальных языков (логика и математика), основ наук, классического искусства. Подготовка в формальном образовании ориентирована на

высшие слои общества, готовятся представители элиты общества.

Неформальное образование и обучение может происходить в любых учреждениях и организациях, при этом обучение и учёба не всегда являются единственными и основными целями. К неформальному образованию, например, относятся: 1) учебные центры; 2) группы грамотности для взрослых; 3) обучение специальным навыкам, профессиональная подготовка прямо на рабочем месте; 4) заочное образование для жителей отдаленных районов; 5) курсы ДО для молодежи и взрослых и др. Неформальное образование также целенаправленно, но при этом оно добровольно. В организации неформального обучения и образования могут быть задействованы как преподаватели, так и лица без специального педагогического образования (так называемые, профессионалы своего дела), добровольцы и даже сверстники. Неформальное образование чаще всего характеризуется следующими особенностями: 1) своеобразность целей и намерений; 2) добровольное участие; 3) помещение обучаемого в центр происходящего; 4) гибкость и структурированность процесса обучения; 5) доступность для всех; 6) разумное соотношение индивидуального и группового обучения; 7) предполагает целый ряд дополнений к другим составным частям обучения на протяжении всей жизни, в частности, формальному образованию; 8) предоставляет преимущество для формирования и развития компетенций, связанных с личностным, социальным и профессиональным поведением в повседневной жизни и активного участия в ней; 9) опирается на опыт и деятельностный подход; 10) стремится к наибольшему удовлетворению потребностей участников.

В Меморандуме Юнеско о неформальном образовании Европейского Союза (г. Лиссабон, март 2000 г.) даётся следующее определение: «Неформальное образование – это любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования». При этом становится очевидным, что неформальное обучение не является альтернативой формальному обучению, а служит его дополнением. Неформальное и формальное обучение являются составными частями обучения на протяжении всей жизни, причем, каждое направлено на достижение своих собственных целей и результатов.

Внеформальное или информальное (спонтанное) обучение – не является целенаправленным со стороны обучающегося и происходит в

ежедневных житейских ситуациях, например, в семье, на рабочем месте, в свободное время и др. Такое обучение практически невозможно оценить с точки зрения сертификации или валидации, хотя, безусловно, такое обучение приносит определённые плоды. Зачастую результаты такого обучения не сразу заметны, нужна практика закрепления полученных знаний и умений, поэтому официального признания они не получают и редко учитываются при планировании определённых образовательных, учебных, профессиональных и социальных целей.

На практике любое приобретённое знание, умение или навык вкупе с приобретённым и закреплённым опытом может оказаться как лично, так и социально, и профессионально–значимым для отдельного индивида в определённых жизненных ситуациях. Поэтому, вероятно, следует вести учёт всех форм образования и обучения, вне зависимости от формализованного вида такого образования и обучения, как непрерывного процесса учебной деятельности человека.

Помимо форм предоставления непрерывного образования, нужно, скорее всего, учитывать специфику целей его предоставления и получения: 1) социализацию молодёжи в условиях меняющегося рынка труда; 2) приобщение к профессии как ключевого фактора личного успеха; 3) расширение профессиональных знаний и навыков как ключевого фактора профессионального успеха; 4) достижение определённого социального статуса как ключевого фактора включённости в общество (social inclusion); 5) общее развитие личности как залога активной гражданской позиции и конкурентоспособности на рынке труда.

Табл. 180



Непрерывное образование принимает столь огромное значение в

странах ЕС именно сейчас и для этого есть, по крайней мере, две основные причины: 1) Европа стала «обществом, основанном на знании» (knowledge-based society). Это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки необходимые для этого становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда; 2) Европейцы живут в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию и лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь успешно справиться с этой задачей.

Эти два аспекта социально-экономических перемен тесно взаимосвязаны. Они определяют две главные цели непрерывного образования: 1) активная гражданская позиция; 2) конкурентоспособность на рынке труда.

Значение непрерывного образования было подчеркнуто на самом высоком уровне – главы государств ЕС договорились, что в ближайшем десятилетии Европейский Союз должен показать пример всему миру, успешно реализуя задачи экономического развития и достигая при этом социального единства (social cohesion). Особо выделяя, что «человек является главным европейским достоянием и, следовательно, центральным элементом любой политической деятельности ЕС», документы европейских саммитов заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям 21-го века, и «непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости».

Следует признать, что разные места и формы обучения, способы приобретения знаний и навыков и возможность их применения в одинаковой мере важны как для развития самого человека, так и для развития общества, в целом. В реальной жизни типы и формы обучения трудно отделить друг от друга, так как они дополняют друг друга, а в большинстве случаев, обучение включает элементы как формального, так и неформального, а иногда и внеформального (информального) обучения.

Термин «образование длиною в жизнь» определяет и выделяет временной фактор непрерывного образования. Недавно появился термин «образование шириною в жизнь» (lifewide learning), который акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм –

формальное, неформальное и информальное. Термин напоминает о том, что обучение может быть одновременно приятным и полезным и происходить как в образовательном учреждении, так и в семье, в компании друзей, на рабочем месте или в клубе по интересам.

Описывая взаимосвязь между формальным и неформальным обучением, можно использовать метафору кирпича и раствора. Формальное обучение – это кирпичи, из которых складывается мост к персональному росту, а неформальное обучение – это раствор, содействующий укреплению и развитию формального обучения. При этом подразумевается, что неформальное обучение не заменяет формальное, а является механизмом, обеспечивающим эффективное развитие последнего. Получается, что если не будет формального обучения, неформальное просто не начнется. С другой стороны, без неформального обучения, формальное обучение не будет полноценным и значимым.

Начинающие ученики нуждаются в формальном обучении. Попросту говоря, у них нет «кирпичей» и «раствору» нечего связывать. По мере того, как ученики повышают свою компетентность, они все больше тяготеют к методам неформального обучения. Неформальное образование, будь то частное или общественное, становится испытательной лабораторией и полигоном для новых технологий, для выработки новых стандартов. Когда новые технологии и стандарты выдерживают испытание в жестокой конкуренции в сфере неформального образования, их перенимает государственная система образования и далее – учебные заведения.

Из такого понимания отношений между формальным и неформальным образованием следует несколько выводов: 1) формальное и неформальное образование должны быть технологически совместимы между собой, то есть для осуществления совместимости и конвертируемости различных систем образования, собственно, и необходимы стандартизация и стандарты как нормы и эталоны; 2) неформальное образование не предполагает отказа от стандартов и технологий, просто стандарты и технологии в неформальном образовании никто не утверждает, поэтому образовательные процессы в сфере неформального образования могут полагаться на разные стандарты, системы стандартов и подходы к ним, а учреждения неформального образования могут с легкостью менять стандарты, создавать новые и совмещать технологии обучения; 3) формальные системы образования изначально создаются по некоему утвержденному стандарту и

организованно реформируются при переходе от одной системы стандартов к другой, тогда как в неформальном образовании стандарты возникают, апробируются, оцениваются и затем оформляются; 4) системы стандартов развиваются и эволюционируют в сфере неформального образования, поэтому можно сказать, что формальное образование возникает вследствие стандартизации, а в неформальном образовании возникают сами стандарты, или именно там и происходит процесс стандартизации.

Исходя из вышеизложенного, понятие «непрерывное обучение» или «обучение на протяжении всей жизни» можно определить следующими реалиями сегодняшнего дня:

1. Существует непрерывная связь и взаимодействие между разными опытами обучения; формальным, неформальным и внеформальным (информальным) обучением. Имеется, например, взаимодействие между официальной программой, добровольными действиями и социализацией в целях холистической (от англ. whollstic целый) перспективы, то есть в рамках целостного подхода к улучшению качества жизни человека.

2. Одновременно существует взаимодействие между образованием (определяемым как необходимое для человеческого существования социальное действие) и обучением (как приобретение необходимых для рынка труда знаний, способностей и навыков). Одного образования недостаточно, оно должно пополняться развитием личности, через социализацию и активное участие в сфере труда.

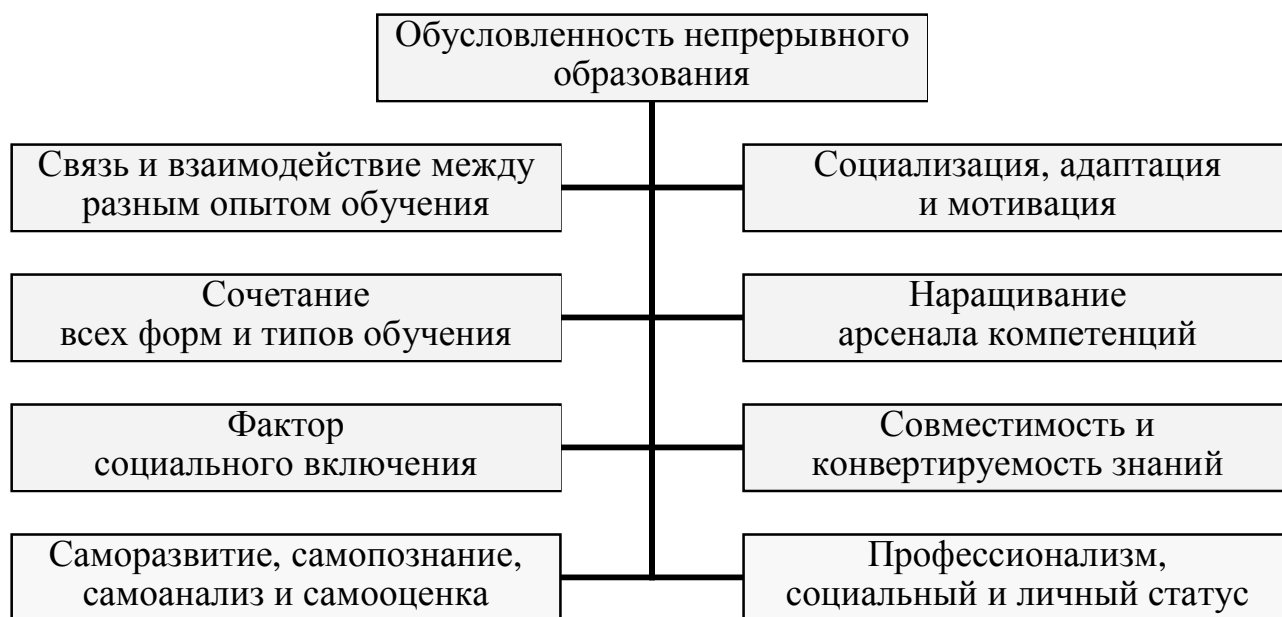
3. Одних образовательных учреждений и формального типа обучения недостаточно, чтобы удовлетворить требования в обучении индивидов и общностей. Сегодня гораздо важнее посвященное обучению время вне формального плана обучения и вне соответствующих специальных учреждений.

4. Политика в сфере образования в отношении обучения на протяжении всей жизни должна ориентироваться на компетенции, то есть на способности каждого отдельного индивида или группы справиться, с учетом работоспособности, с поставленной задачей (воспитательной, профессиональной или социальной), соответствующей нормам или специальным критериям в строго определенном общественном контексте. Так формируется необходимость компетентностного подхода к любому обучению. Компетенции не ограничиваются строгими рамками или возможностями академической дисциплины, они могут приобретаться и посредством неформального обучения.

5. Обучение на протяжении всей жизни является важным фактором социального включения (social inclusion). Оно направлено на включение учащихся в социальную жизнь, комбинирующую обучение, социальные действия, активную гражданственность и профессиональную занятость.

6. Обучение должно строиться на современных методах и способах обучения с применением высокотехнологичных средств и инструментов на базе приобретённой и развитой информационной компетенции с учётом современных эталонов и стандартов совместимости и конвертируемости различных систем образования.

Табл. 181



Европейская комиссия и страны-члены ЕС определили учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза обозначил шесть ключевых принципов непрерывного образования:

Принцип 1: Новые базовые знания и навыки для всех. Цель – гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. Итоговые документы Лиссабонского саммита (параграф 26) относят к таким навыкам: компьютерную грамотность; иностранные языки; технологическую культуру; предпринимательство и социальные навыки.

Принцип 2: Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы. Цель – значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы

поднять приоритет самого важного достояния Европы – ее людей.

Принцип 3: Инновационные методики преподавания и учения. Цель – разработать новые методологии обучения для системы непрерывного образования – длиной и шириной в жизнь.

Принцип 4: Новая система оценки полученного образования. Цель – коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования.

Принцип 5: Развитие наставничества и консультирования. Цель – на протяжении всей жизни обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях в Европе и к необходимым консультациям и рекомендациям.

Принцип 6: Приближение образования к дому. Цель – приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии.

Табл. 182



Континуум непрерывного образования и бурное развитие сети Интернет, повсеместная компьютеризация позволяют обеспечить новые возможности использования ИКТ (ICT) в обучении. Широкий выбор возможностей образования он–лайн, эффективно демократизирует процесс обучения и делает его, по сути, непрерывным.

В настоящее время существует набор методов, которые в совокупности представляют собой технологии непрерывного обучения, а именно: PLE (Personal Learning Environment) – Персональная среда обучения и LMS (Learning Management System) – системы управления обучением. PLE – это персональная среда обучения или индивидуальная образовательная платформа, созданная посредством персональных средств, инструментов, сообществ и служб и предназначенная для использования учащимися, которым предоставляется самостоятельное

управление своим обучением и самостоятельная постановка учебных целей. Типичная PLE может представлять собой учебные блоги, например, Twitter (<http://twitter.com/>), в которых учащиеся рассказывают о ходе своего обучения; YouTube (<http://www.youtube.com/>) и подобные ему сайты; RSS-ленты (информация из различных источников, представленная в формате RSS, которая может быть собрана, обработана и представлена пользователю в удобном для него виде специальными программами–агрегаторами). Иными словами, PLE – это совокупность ресурсов, нужных учащемуся для того, чтобы найти ответы на его вопросы, создать нужный контент для обучения и проиллюстрировать изучаемые процессы. Персональная среда обучения – это не конкретное приложение или служба, а особый подход к реализации обучения. Идея PLE состоит в том, что учащиеся должны не просто пассивно потреблять информацию, получаемую из ограниченного числа предлагаемых им источников, а пользоваться сразу множеством информационных ресурсов, систематизировать и сравнивать полученные знания, и даже, в конечном итоге, самостоятельно создавать новые источники знаний. При таком подходе ответственность за обучение ложится на плечи самих учащихся, и они сами направляют его ход – что, в идеале, делает обучение более значимым, приятным, интересным и непрерывным.

Часто термин PLE употребляется как антоним к LMS – системам управления обучением, так как первые концентрируются на обучающихся, а вторые – на учебных курсах. В то же время персональные среды обучения вполне могут пересекаться с системами управления обучением, а учащиеся могут пользоваться теми или иными компонентами LMS, конструируя собственную среду обучения.

Электронные системы управления обучением LMS (Learning Management System) – позволяют автоматизировать исчерпывающий перечень функций по администрированию процесса обучения и доставке учебного контента в образовательные учреждения и организации. Назначение LMS – это планирование и учет очных и дистанционных учебных мероприятий, составление учебных программ и учебных планов, планирование и доставка учебных ресурсов всех видов. В качестве примера LMS можно назвать уже известные и хорошо зарекомендовавшие себя системы электронного обучения, как Blackboard (<http://www.blackboard.com/>); WebCT (<http://www.WebCT.ucsd.edu/>) или Moodle (<http://www.moodle.com/>).

Большое развитие в последнее время получили, так называемые,

виртуальные школы. Виртуальная школа или кибершкола (англ. cyberschool) – это образовательное учреждение, в котором педагогический процесс и обучение студентов осуществляются через Интернет. Материалы по учебным курсам в виртуальной школе представлены в электронном виде и выкладываются на веб-сайте таким образом, чтобы прошедшие авторизацию студенты могли ими пользоваться. Эти материалы обычно включают в себя тексты лекций по предмету, интерактивные тесты и тренажеры, словари и др. Ознакомившись с материалами виртуального урока, студент выполняет задания, которые автоматически проверяются системой с выставлением оценки. Студент может взаимодействовать с преподавателями в сети для консультации. Сетевые преподаватели могут также осуществлять контроль и оценку знаний студента, общаясь с ним по электронной почте, телефону, на форуме или при помощи иных средств связи. Аттестация студентов по всему курсу обычно осуществляется в форме экзамена (очного или заочного). Иногда обучение принимает заочную форму, иногда сочетает в себе элементы очного и заочного обучения формального типа, иногда – полностью отвечает критериям неформального обучения.

Следующий интересный сетевой проект – это Викиверситет (Wikiversity) – очередной проект фонда Викимедиа (Wikimedia), позиционирующий себя как новая форма заочного образования или как сетевой ресурс для неформального обучения для решения конкретных профессиональных задач. В Викиверситете можно найти информацию, задать вопрос (Wikiversity Questions) или узнать об интересующем предмете что-то новое. Получать знания в Викиверситете можно также с помощью специальных занятий и исследований. Также в Викиверситете можно делиться своими знаниями о чем-либо, создавая и редактируя совместно с другими участниками образовательные материалы.

Вообще следует признать, что область применения дистанционных методов в сфере непрерывного общего и профессионального образования постоянно расширяется. Необходимость постоянного совершенствования уровня знаний и профессиональных навыков признана уже в качестве основополагающей общественной потребности всего современного мира, а открытое и дистанционное обучение со свойственной ему гибкостью, децентрализацией, адаптивностью и модульной структурой курсов и программ считается одним из наиболее эффективных средств удовлетворения этой потребности.

Интересен в этой связи опыт EADTU (European Association of

Distance Teaching Universities) – Европейской ассоциации университетов ДО, в которую входят университеты, основной функцией которых является заочное обучение целевых групп с помощью методов ДО, или те, в которых большинство студентов учится на очной основе, но где есть возможность и заочного обучения. EADTU сфокусирован на открытом и гибком непрерывном обучении LOF (Lifelong Open and Flexible learning), включающем такие компоненты: 1) открытое обучение; 2) дистанционное обучение; 3) электронное обучение; 4) он–лайн обучение; 5) открытый доступ; 6) мультимедийная поддержка; 7) виртуальная мобильность; 8) учебные сообщества; 9) двойной режим выгоды (заработок + обучение).

В Европе рассчитали уже не две или три ступени образования, а восемь. Компетенции расписываются практически от рождения до пенсии. Образование больше не является определенным этапом жизни, после которого человек считается как бы сформировавшимся профессионалом. Образование теперь стало проектным, и человек на протяжении всей жизни должен совершенствоваться, развивать себя, приспосабливаясь к стремительно меняющимся условиям и обстоятельствам.

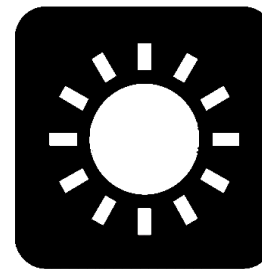
Система компетенций непрерывного образования, рекомендованная Европейским Парламентом и Советом Европы, включает следующие: 1) общение на родном языке; 2) общение на иностранных языках; 3) математические способности и основные компетенции (умения) в науке и технологии; 4) информационная компетентность; 5) умение учиться; 6) межличностные, межкультурные и социальные компетенции и гражданская компетентность; 7) предпринимательство; 9) способность к культурному самовыражению.

Табл. 183



VI. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

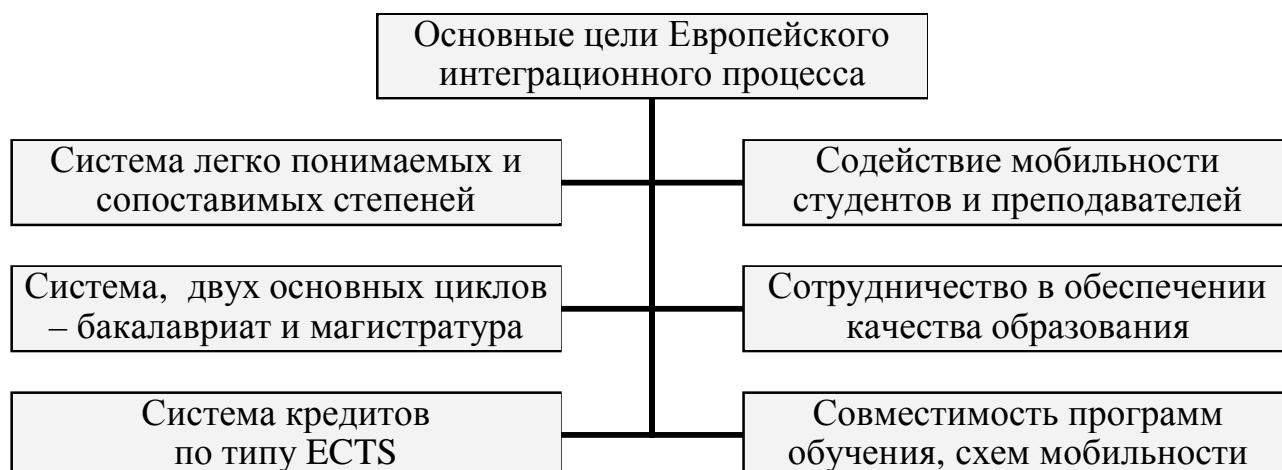
Для российских вузов вопрос адаптации, введения и применения структуры европейских компетенций непрерывного образования представляется крайне важным, так как с 2010 года российское высшее образование в полной мере переориентировано в рамках ФГОС ВПО 3-го поколения на задачи двухуровневого компетентностного образования, цели которого заданы Болонской декларацией 1999 г.



Самое заметное изменение для ВПО на сегодня это, конечно, разделение высшего образования России на две ступени подготовки – бакалавриат и магистратуру. Следующее заметное нововведение – это озвучивание ГОС давно назревавшего перехода к компетентностной и модульно–блочной моделям обучения в рамках лично–ориентированного и профессионально–направленного образования. Многие компоненты в системе ВПО России переориентированы сегодня на европейскую модель образования, что даёт основание утверждать, что вектор развития ВПО меняет своё направление с англосаксонской системы обучения (американизация) и устремляется к европеизации.

Напомним, что в тексте Болонской декларации сформулированы шесть основных целей интеграционного процесса: 1) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней; 2) принятие системы, основанной на двух основных циклах – бакалавриат (undergraduate) и магистратура (graduate); 3) внедрение системы перезачёта кредитных единиц трудоёмкости ECTS; 4) содействие расширению мобильности; 5) содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; 6) содействие европейским воззрениям в высшем образовании.

Табл. 184



В условиях глобализации, интернационализации и интеграции современного мира процесс европеизации высшего образования предполагает: 1) унификацию образовательных систем различных стран при сохранении различий, обусловленных традициями и культурой; 2) сближение содержательного аспекта образования, направленного на качественные перемены в сознании личности как активного субъекта; 3) формирование стандартизированной автоматизированной системы информации, мониторинга и контроля качества образования; 4) внедрение образовательных программ и проектов, призванных ликвидировать языковые границы в целях содействия широкомасштабной мобильности; 5) согласование реформ высшего профессионального образования.

Глобализация и европеизация оказывают в современных условиях определяющее влияние и на преподавание иностранных языков в высших учебных заведениях всех стран. Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих личностных, профессиональных и социо–культурных потребностей. В западной и центральной Европе большинство образованного населения традиционно свободно владеет двумя или тремя иностранными языками.

С сожалением приходится констатировать, что в России отсутствует традиция массового владения иностранными языками, а это создает определённые трудности при обучении многих студентов в неязыковых вузах. При этом согласно ФГОС ВПО, иноязычная профессиональная компетенция является обязательным компонентом профессиональной компетенции любого направления подготовки (специальности). Для выполнения ряда задач, определенных Болонским процессом, также необходимо качественное улучшение преподавания иностранных языков в вузах и достижение студентами определённого уровня сформированности знаний и навыков по этой дисциплине.

Билингвальные языковые и профессионально–ориентированные компетенции являются одними из значимых элементов профессионально–предметных компетенций будущего специалиста. Они оказывают существенное влияние на формирование бикультурных и социокультурных компетенций, а соответственно и на общие способности и качества будущего работника. Формирование и развитие билингвальной языковой, профессионально-ориентированной и межкультурной коммуникативной компетенции, которые включают знания и умения, как на иностранном, так и на родном языке, а также определенные

способности и качества личности, должны стать приоритетными задачами процесса иноязычной подготовки будущих специалистов неязыкового профиля. А целью иноязычной подготовки будущих специалистов должно стать достижение такого уровня владения родным и иностранным языками, которое позволило бы специалисту адекватно определять свое речевое поведение в изменяющихся условиях межкультурного или бикультурного профессионально–ориентированного общения.

При рассмотрении языковых и межкультурных компетенций будущих специалистов с учетом общеевропейских рекомендаций по определению уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить профессионально–ограниченный, начальный, средний и высокий уровни сформированности. Как правило, высокого уровня сформированности языковой профессиональной и межкультурной коммуникативной компетенций будущих специалистов удастся достичь при помощи углубленного изучения иностранных языков. В условиях сокращения аудиторных часов на изучение иностранного языка в вузе становится почти невозможной реализация углублённого подхода к обучению. Увеличение доли самостоятельной работы студентов тоже, к сожалению, вряд ли улучшит ситуацию. Здесь налицо противоречие между коммуникативной направленностью обучения иностранному языку (что подразумевает контактные занятия в группе и постоянное речевое общение) и дефицитом времени на такое общение. Преподаватели часто сетуют, что сегодня в вуз поступают абитуриенты со слабыми знаниями иностранного языка, что затрудняет достижение даже начального профессионального уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. В таком случае представляется целесообразным направление студентов на коррективные курсы по изучению иностранных языков, которые организованы в тех же вузах, где учатся студенты. Подобным образом, вероятно, можно хоть частично компенсировать недостатки среднего образования, полученного нынешними студентами, посредством пусть и неформальной формы обучения, чтобы создать условия для их дальнейшего продвижения к успешному овладению нормативами дисциплины «Иностранный язык» в вузе.

Задача формирования и развития целого спектра компетенций у студентов неязыковых вузов при обучении иностранным языкам, безусловно, повлечёт за собой следующее: 1) переосмысление и пересмотр традиционных канонических форм обучения и образования; 2)

создание новых дополнительных формальных и неформальных способов обучения; 3) привлечение всего арсенала новых образовательных технологий и средств ИКТ; 4) создание новых учебных курсов и направлений подготовки, таких, как Регионоведение, Европеистика – с учётом степени важности межпредметных связей при изучении иностранного языка и для активизации, усиления коммуникативной и межкультурной направленности процесса обучения; 5) разработку и внедрение новых учебников, пособий и тренажёров, основанных на модульно–блочном и компетентностном подходах; 6) внедрение ДОТ в процесс очного и заочного обучения, как залог развития в дальнейшем полномасштабной системы ДО по иностранным языкам в регионе; 7) создание системы мониторинга и контроля качества достигнутых успехов в обучении с параллельным формированием шкалы критериального оценивания.

Учитывая гуманитарную природу иноязычного профессионально–ориентированного образования и требования к улучшению качества подготовки студентов к иноязычному общению, следует формировать у них готовность к мобильности и обучению в европейских университетах. Подготовка по иностранному языку в неязыковом вузе в данном контексте подразумевает не только нормативное владение всеми аспектами иностранного языка, но, прежде всего, сформированность понятийного лингвострановедческого и профессионально–ориентированного аппарата обучаемых, дающего им возможность межкультурной и переводческой ориентации в европейском образовательном и социокультурном пространстве и возможность получения профессионального образования в иноязычной среде.

В связи с этим главной задачей представляется внесение радикальных изменений в существующую Программу общего курса дисциплины «Иностранный язык». Оставляя неизменными основные цели и задачи подготовки студентов по иностранному языку, следует значительно расширить тот раздел, который связан со страноведческой и культурологической подготовкой. Если раньше, совершенно оправданно, все внимание было сосредоточено на этнокультуролингвистике только страны изучаемого языка, то теперь, в свете новой образовательной политики Европы, следует, расширить эту географию и дать дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков, национальными системами образования Европы в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

Следующий аспект, требующий пересмотра, на наш взгляд, связан с профессионально–ориентированным наполнением курсов изучения по иностранному языку. Здесь следовало бы применить концепцию билингвальной языковой профессионально–ориентированной системы обучения с тем, чтобы содержание программ по темам основных специальных дисциплин по направлению подготовки (специальности) на родном языке находили свои прототипы в содержании дисциплины по иностранному языку, представленные, соответственно, аутентичными иноязычными средствами и материалами. Это не будет простым копированием или тиражированием уже полученных знаний и навыков, а послужит дополнением и углублением в познании, переработке и усвоении профессионально–значимой информации и позволит, как следствие, расширить границы познания, мышления и кругозора студентов.

Хотелось бы также отметить, что новая образовательная модель должна, содержать и другие мотивы, и стимулы к изучению профессионально–ориентированного иностранного языка. Важным фактором является то, что студенты неязыковых вузов сегодня сами приходят к пониманию необходимости изучения иностранного языка. В качестве мотивов такого желания студенты указывают следующие: 1) иностранный язык необходим для дальнейшего обучения в магистратуре или аспирантуре; 2) для трудоустройства на высокооплачиваемую и престижную работу в России или за рубежом; 3) для общения с иностранцами в ходе личных поездок за рубеж; 4) для профессионального иноязычного общения с иностранцами в ходе стажировок и деловых поездок; 5) для получения сертификата, подтверждающего уровень знания иностранного языка, и продолжения обучения в Европе; 6) для свободного пользования сетевыми ресурсами Интернет, где основным языком коммуникации до сих пор – английский; 7) для чтения аутентичной иноязычной профессионально–ориентированной и художественной литературы, широко представленной на электронных носителях и др.

Компьютерные средства и сеть Интернет, действительно, имеют громадный потенциал образовательных услуг особенно в сфере обучения иностранному языку. Интернет уникален тем, что расширяет зону действия вербальных и невербальных форм информации и коммуникации в личностно–значимых и личностно–востребованных пределах. Развитие информационной культуры и информационной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка могут стать мощным стимулом к

овладению иноязычными навыками для нужд осознанной коммуникации. Стремление к осознанной коммуникации в сети Интернет даст студентам возможность подключиться к Европейской информационно-образовательной среде уже на начальном этапе изучения иностранного языка. А впоследствии – воспользоваться разнообразной сетевой информацией и ресурсами: электронная почта, специализированные сайты, электронные библиотеки, справочные каталоги, поисковые системы, разговор в сети (чаты) и др. Мотивация к изучению иностранного языка в данном случае сопровождается и актуализируется процессом формирования нового Интернет-ориентированного сознания будущих специалистов. Следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает значительную самостоятельность студента при овладении знаниями. Это, в свою очередь, потребует особой информационной поддержки, то есть необходимо формировать высокотехнологичную информационно-образовательную среду, своеобразную самонастраивающуюся и самосовершенствующуюся коммуникативную систему, включающую прямую и обратную связь между преподавателем и студентом с созданием «оболочки» для организации и поддержки учебного взаимодействия в сетях электронных коммуникаций.

Интерактивные методы при обучении иностранному языку также способны обеспечить высокую степень активности и самостоятельности студентов. В условиях профессионально-ориентированного обучения можно использовать следующие методы интерактивного обучения: деловые игры, диспуты, дискуссии, инсценировки, конференции. Во-первых, они обеспечивают взаимосвязь индивидуальной и групповой форм работы студентов; во-вторых, они имитируют некие проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности специалиста в реальных условиях; в-третьих, они побуждают студентов к принятию решений и достижению поставленных задач; в-четвёртых, они способствуют созданию позитивной творческой обстановки в учебной аудитории и, как следствие, устраняют барьеры тревожности и страха при порождении иноязычной речи; и, в-пятых, что, собственно, является самым важным – эти методы позволяют комплексно реализовывать принцип профессиональной направленности обучения, который и позволяет повысить интерес студентов к занятиям по иностранному языку и оптимизировать учебный процесс. При таком подходе иностранный язык становится одним из средств изучения специальности, формирования

и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в вузе.

Преподаватель иностранного языка в вузе имеет сегодня бесчисленные возможности выбора методов и технологий обучения для решения поставленных задач формирования творческой активной личности, способной адекватно реагировать на задания и ситуации окружающего мира. Это может быть и технология ведения языкового портфолио, и метод решения задач, и метод анализа конкретных примеров, и многое другое. При этом необходимо помочь каждому студенту раскрыть себя для общения с окружающим миром и научить языкам общения с этим миром. Студент должен стать активным участником процесса обучения, а роль преподавателя должна быть трансформирована в консультативную и партнёрскую плоскость.

Одной из насущных проблем повышения качества преподавания иностранного языка в вузе является задача формирования контроля компетенций как таковых. Контроль, как известно, в значительной степени определяет содержание обучения. Эффективное формирование той или иной компетенции в рамках обучения иностранному языку возможно лишь в том случае, если она будет являться основным объектом оценки при проведении итогового контроля по результатам освоения содержания дисциплины, отражённого в учебном плане. Другими словами, в программе курса по иностранному языку должно быть чётко прописано, что в рамках итогового контроля студент должен продемонстрировать конкретные знания и практические умения. Только в этом случае можно говорить, что целью такого курса будет являться формирование определенной компетенции (как совокупности определённых знаний и умений). Такой контроль невозможно осуществить и в отсутствие критериального уровневого шкалирования сформированности тех или иных компетенций студентов. Поэтому задача преподавателей иностранного языка сегодня – создавать базы данных на основе мониторинга достижений своих студентов с тем, чтобы требования, предъявляемые к студентам по овладению теми или иными компетенциями, хоть как-то соотносились с их реальными возможностями и потребностями. Это, вероятно, и является реализацией личностно-ориентированного подхода к формированию как содержательной, так и компетентностной наполняемости дисциплины «Иностранный язык».

VII. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1) НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ:

1. ФЗ РФ «Об образовании» (с изменениями от 24.04.2008).
2. ФЗ РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (Принят 19.07.1996, одобрен 07.08.1996, с изменениями от 24.04.2008).
3. ФЗ РФ N 232-ФЗ от 24.10.2007 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». (вступает в действие с 01.09.2009).
4. ФЗ РФ «О внесении изменений в статью 53 Закона Российской Федерации «Об образовании» и статью 20 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»» (Принят 02.04.2008, одобрен 16.04.2008).
5. Приказ Минобрнауки России от 15.02.2005 N 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».
6. Приказ Минобрнауки России от 25 апреля 2005 г. №126 «О головных вузах и организациях в Российской Федерации по реализации основных целей развития системы высшего профессионального образования в соответствии с Болонской декларацией и вузах, координирующих в федеральных округах Российской Федерации реализацию основных целей развития системы высшего профессионального образования в соответствии с Болонской декларацией».
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года Правительства Российской Федерации от 29.12.2001
8. Распоряжение Правительства РФ от 07.04.2008 N 440-р «Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы»».
9. Постановление Правительства РФ от 28.07. 2008 N 568 «О федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы».
10. Указ Президента РФ «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов» от 07.10.2008.
11. Приказ Минобрнауки РФ от 14.04.2009 N 128 «Об утверждении Порядка признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании».
12. Постановление Министерства образования РФ «О различных вариантах моделей «портфеля образовательных достижений» («портфолио») выпускников основной школы» от 25.08.2003.
13. Постановление Правительства РФ от 14.02.2006 N 89 «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы».
14. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.09.2005 N 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений».
15. Приказ Министерства образования РФ от 18.12.2002 N 4452 «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного

обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации».

16. «Декларация о Европейском пространстве для высшего образования» (была подписана на конференции в г. Болонье (Италия) министрами образования 29 европейских государств).

17. «Коммюнике Конференции Министров, ответственных за Высшее образование, в Берлине 19 сентября 2003г.», где Россия официально присоединилась к процессу создания единой европейской зоны высшего образования. <http://www.umo.msu.ru/conf/berlin.htm>

18. Федеральный закон от 01.12.2007 N 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» (принят ГД ФС РФ 14.11.2007);

19. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования на 2005–2010 годы (приказ Минобрнауки России от 15.02.2005 № 40);

20. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы (утверждена Правительством РФ от 3.09.2005 № 1340-р);

21. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Правительство РФ от 17.11.2008 № 1662-р);

22. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года (Правительство РФ от 17.11.2008 № 1663-р);

23. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов»;

24. Приказ Минобрнауки России от 10 апреля 2009 г. N 123 «Об утверждении Положения о Совете Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам»;

25. Приказ Минобрнауки России от 2 апреля 2009 г. N 113 «Об утверждении формы экспертного заключения по результатам независимой экспертизы проекта федерального государственного образовательного стандарта»;

26. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» Принят Государственной Думой 14 ноября 2007 года, одобрен Советом Федерации 23 ноября 2007 года;

27. Приказ Федерального агентства по образованию от 10 февраля 2010 г. N 109 «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования»;

28. Приказ Федерального агентства по образованию от 02 ноября 2009 г. N 1944 «О создании рабочей группы по обеспечению перехода в подведомственных Рособразованию высших учебных заведений на уровневую систему высшего профессионального образования»;

29. Протокол заседания коллегии Федерального агентства по образованию от 26 января 2010 года N 1 «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования»;

30. Комплексный план мероприятий Рособразования по обеспечению перехода на уровневую систему высшего профессионального образования подведомственных высших учебных заведений на период 2010-2011 года, утвержден Руководителем Федерального агентства по образованию Н.И. Булаевым 5 марта 2010 г.

31. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. № 1136; Приказы Минобрнауки России от 17.09.2009 г. № 337, от 21.12.2009 г. № 740, от 28.12.2009 г. № 835, от 25.01 2010 г. № 63.

2) РОССИЙСКИЕ ИСТОЧНИКИ:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990.

2. Абозина Н.М. Кредитно-рейтинговая система и опыт ее применения в России // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 5, 2006, С. 56-66.

3. Абозина Н.М., Гуль Н.В., Васильева Н.А. Опыт работы с европейским языковым портфелем // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 4, 2005, С. 52-66.

4. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. 2 изд., испр. и доп. (1 изд. 1996) – М.: Адепт 1998.

5. Азимов Е.Г. Вильшинецкая Е.Е. Материалы Интернета на уроке английского языка // ИЯШ. - 2001.- №1.

6. Азимов Э.Г. Материалы Интернет на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе. 2001. - № 1. С.45 – 50.

7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999.

8. Айнутдинова И.Н. Формирование культуры коммуникативного поведения у студентов в процессе изучения иностранного языка. Пособие для преподавателей. Казань: Изд-во «Отечество», 2006. – 85 с.
ISBN: 5-7464-0854-9.

9. Айнутдинова И.Н. Межкультурная коммуникация как комплекс культурного, языкового и лингвострановедческого взаимодействия в контексте развития европейского межнационального полилога. Коллективная монография «Актуальные вопросы языкового образования». Казань: Изд-во Казанского гос. университета, 2008. – С. 4-9. ISBN: 978-5-98180-590-5

10. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии как фактор социальной гарантии подготовки конкурентоспособного специалиста в системе высшего образования России и США. Иностранные языки в современном мире. Казань, Центр инновационных технологий, 2009. - С.360-367.

11. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. — М.: ВУ, 1997 г.

12. Андреев С.В. Обучающие программы для изучающих иностранные языки / С.В. Андреев. - Вычислительный центр РАН, 1994. - 47 с.

13. Аникеева Н.П. Специфика игровой ситуации // Педагогика и психология

игры: Межвуз. сб. науч. трудов. – Новосибирск, 1985.

14. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. - СПб.: Изд-во "Корифей", 2001. - 170 с.

15. Бабешко В. Н., Нежурина М. И. Система оценки качества программных комплексов для дистанционного обучения. – М.: ЦДО МИЭМ; Европейский центр по качеству, 2004.

16. Багаутдинова Г.А. Особенности преподавания иностранных языков в системе университетского образования в условиях модернизации высшей школы. Коллективная монография «Актуальные вопросы языкового образования». Казань: Изд-во Казанского гос. университета, 2008. - С. 9-18 ISBN: 978-5-98180-590-5

17. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - с.79-82.

18. Башмаков А.А., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М., 2003.

19. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

20. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // ИЯШ – 2002. - № 2.

21. Бим - Бад Б.М., Безруких М.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

22. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 640 с.

22. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие / М.А. Бовтенко. - Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. - 91 с.

23. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: Учебное пособие/ М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005.

24. Бовтенко М. А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: монография/М. А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005.

25. Бодров Н.В. Как изучить английский язык самостоятельно: Нестандарт. приемы самообучения. – СПб.: Лениздат: Союз, 2001. - 190 с.

26. Болдова Т.А. Многообразие дидактических методов обучения иностранным языкам / Т.А.Болдова // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. - 2000. - Вып.5. - С.52-61.

27. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку / Н.Н. Болдырев // Иностр. языки в школе. - 1998. - N 3. - С.10-16; N 4. - С.16-20.

28. Борзова Е.В. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка в старших классах / Е.В.Борзова // Язык. Речь. Коммуникация. - 2000. - Вып.4. - С.4-15.

29. Борковский А.Б., Зайчик Б.И., Боровикова Л.И. Словарь по

программированию (английский, русский, немецкий, французский). Ок. 5000 терминов. – М.: Рус. яз., 1991.

30. Бунимович Н.Т. Краткий словарь современных понятий и терминов (3-е изд., дораб. и доп.// Н.Т. Бунимович и др. Сост., общ. ред. В.А.Макаренко. – М.: Республика, 2000, с.201.

31. Буторина Е.П. Об использовании компьютерных технологий в контрастных исследованиях и обучении языку / Е.П. Буторина, Н.И. Сайтанова // Московский лингвистический журнал. - 1996. - № 3. - С.70-79.

32. Бухаркина М. Ю. Технология разноуровневого обучения. // Иностранные языки в школе. // Научно-методический журнал, 2003, №3, стр. 11-12.

33. Ваулина Е.Ю. Мой компьютер. Толковый словарь. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.

34. Вербицкая, Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков / Л.А.Вербицкая // Мир русского слова. – 2001. – № 2.

35. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения иностранном языку на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): дисс. канд. пед. наук. – М., 2002. – 330 с.

36. Вискарь О.В. Дистанционное обучение и его возможности при обучении иностранным языкам / О.В. Вискарь // Современ. технологии обучения в высшей школе: Материалы конф. - Хабаровск, 1999. - С.92-93.

37. Выготский Л.С. Развитие речи и мышление//Л.С. Выготский//Собрание сочинений: в 6 т. – М: Педагогика, 1982. – Т.2.

38. Гаврилов Б.В. Плюсы и минусы компьютеризированного обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. 2002. - № 4. С.13.

39. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш.пед.учеб.заведений - 5-е изд.,стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 336 с.

40. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков//Иностранные языки в школе. № 5. 2000. С. 6-11.

41. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – М: АРКТИ - Глосса, 2000. – 165 с.

42. Грабой Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: Дис. к.п.н. – М., 2002. – 172 с.

43. 3. Гребнев, Л., Кружалин, В., Попова, Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования // Высшее образование в России. – 2003. - №4.

44. Гутарева Н.Ю. Тестирование при определении уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: на примере обучения специальности «Экологический менеджмент» в неязыковом вузе: дисс. канд. пед. наук. – Томск, 2005. – 177 с.

45. Гукин Д., Гукин С. Иллюстрированный компьютерный словарь для «чайников», 4-е издание: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003.
46. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
47. Гурина, Р. В. Фреймовое представление знаний / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова. - М. : Нар. образование : НИИ шк. технологий, 2005. - 175 с.: ил. - Библиогр. в конце разд. - ISBN 5-89922-019-8
48. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: М.: Просвещение, 1998.-190 с.
49. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. - 284с.
50. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 167 с.
51. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография.- СПб.: Изд-во "Астерион", 2004.-188 с.
52. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 221 с.
53. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., Просвещение, 2002. 235с.
54. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. с. 34 – 42.
55. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
56. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.- 221с.
57. Зорькина О.С. О психолингвистическом подходе к изучению текста. // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205-210.
58. Каверина Э. Приоритеты политики США в области образования. // США-Канада, №5, 2002, С. 90-103.
59. Калмыкова, Л.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию //Л.И. Калмыкова // Профессионально- ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. – Пермь, 1986. – 204 с.
60. Касевич В.Б. и др. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб, изд-во СПбГУ, 2004.
61. Кларин М. «Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта». — М.: Знание, 1989 г.
62. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Словарь по педагогике, М., ИКЦ «МарТ», Ростов-на-Дону, Издательский центр «МарТ», 2005 г.
63. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие И.Л. Колесникова, О.А. Долгина.- М.: Дрофа, 431 с.
64. Колесникова И.Л. Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков. - С.-Петербург, 2001.
65. Конечкая В.П., Рум А. Лексико-семантические характеристики языковых

реалий // Великобритания. Лингвострановедческий словарь. // Сост. А. Рум. – М., 2000.

66. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения/А.В. Коньшева.- Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

67. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004.

68. Корнейчук С.А. Опыт использования сознательно-коммуникативного метода обучения // Учебник – Ученик – Учитель. МГУ. М., 2003.

69. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

70. Левитес Д.Г. «Практика обучения: современные образовательные технологии» // Книга для учителя. Мурманск, 1997.

71. Леонтьев В. П. Новейшая энциклопедия персонального компьютера 2005. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2005.

72. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27– 34.

73. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. ТС в обучении иностранным языкам. М.: Просвещение, 1981. – 143с.

74. Марчук Ю. Н. Основы компьютерной лингвистики. Учебное пособие – 3-е, дополненное издание. – М., 2002.

75. Маслоу А. Г. «Мотивация и личность». С.-П. Евразия, 1999. – С. 94-95

76. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов. - 2-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2007. - 253 с.

77. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. – 2006. – №5. – С.7-13.

78. Мильруд Р.П., Матиенко А.В., Максимова И.Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2005. – №7. – С.32-41.

79. Миролюбов А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. Пособие. // Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001.

80. Могилевкин Е. Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вузов. Журнал «Управление персоналом» № 5 2006, ООО «Агентство кадровых решений» <http://www.UHR.ru>

81. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 1. Обучение: Учеб. пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.

82. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.

83. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 3. Дистанционное обучение: Учеб. пособие. – Владивосток: Изд-во

Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

84. Мухаметзянова Г.В. Подготовка профессионально компетентного специалиста как составляющая рыночных отношений. Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество. Казань: РИЦ «Школа», 2009. ISBN: 978-5-7829-0226-1

85. Мухаметзянова Г.В. Профессионально-культурная компетентность выпускников – императив качества педагогического образования, с. 78-81 <http://volchki.ru/48-mukhametzjanova-g.v.-professionalno-kulturnaja.html>

86. Мухаметзянова, Г.В. Полипарадигмальный подход к моделированию национального гимназического образования: монография, Чимшэ, 2002 г. ISBN 5-89820-022-3

87. Мухаметзянова, Г. В. Быть интеллигентом/ Г. В. Мухаметзянова // Студенчество: Диалоги о воспитании. - 2004. - N 6. - С. 15

88. Мухаметзянова Г.В. Социологические исследования качества образования в вузе и развития рынка труда: теоретико-методологические основы и методика изучения (монография)/ Гильманов А.З., Панченко О.Л.: Казань: РИЦ Школа, 2008 г. -213 с.

89. Мухаметзянова Г.В. Реформирование российской системы профессионального образования: концепции, теоретические подходы, опыт. Казань: ИПП ПО РАО, 2008.

90. Мухаметзянова Г.В. Креативный характер профессионального образования - основа профессионального становления выпускника / Философское и педагогическое наследие: Вторые Махмутовские чтения: материалы международного симпозиума. - Казань: РИЦ Школа, 2008

91. Мухаметзянова Г.В. Развитие вузов в контексте современной социально-демографической ситуации в России и РТ: перспективы изменения обучаемого контингента/ Гильманов А.З., Панченко О.Л.// Экономический вестник Республики Татарстан. - 2008. - N 2.

92. Мухаметзянова Г.В. Развитие интеллектуальных способностей личности на основе мультиагентных гиперпредставлений и проектной деятельности /Корчагин Е.А., Матухин Е.Л.//Философское и педагогическое наследие: Вторые Махмутовские чтения: материалы международного симпозиума. - Казань: РИЦ Школа, 2008.

93. Мухаметзянова Г.В. Социальное партнерство вузов и работодателей: формы и методы взаимодействия на современном этапе развития общества/ Гильманов А.З., Панченко О.Л.// Экономический вестник Республики Татарстан. - 2008. - N 1.

94. Мухаметзянова Ф.Г. Компетентностная модель педагога-психолога // Материалы итоговой научно-практической конференции АСО (КСЮИ). Компетентностный подход к обеспечению качества подготовки специалиста в негосударственном вузе: теория, технологии, практика - Казань: Изд-во Данис ИПП ПО РАО, 2008.

95. Мухаметзянова Г.В. Основные тенденции развития системы профессионального образования. – Специалист. – 2009. - № 11. – С. 2-9.

96. Мухаметзянова Г.В. Новые парадигмы педагогической науки – теоретико-

методологическое основание фундаментальных исследований профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. - № 1. – С. 18-21.

97. Мухаметзянова Г.В. Интеграция образования, науки и производства: теоретико-методологические основания // Наука и образование. – 2009. - № 9. С. 61-66.

98. Мухаметзянова Г.В. Новые парадигмы педагогической науки в профессиональной подготовке компетентных специалистов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». Т. 2. – 2010. - М.: Изд-во МГОУ. – С. 50-56.

99. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход в формировании профессиональных компетенций в едином образовательном пространстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». Т. 2. – 2010.- М.: Изд-во МГОУ. – С. 125-130.

100. Новикова, Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта // Т.Г.Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia; АПКИПРО, 2003.

101. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61с.

102. 26. Обучение иностранным языкам: (отв. ред. М.К. Колкова) – СПб.: КАРО, 2003. – 320 с.

103. Олешков М.Ю. Технологии обучения в высшей школе // Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Ученые записки.

104. Осин А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.

105. Павлючук Ю.Н., Козлов А.А. Менеджмент в России и за рубежом. — Эффективное управление инновационными проектами. — №4 — 2002.

106. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов -3-е изд., испр. и доп. - Учебное пособие. М.: АРКТИ, 2008. - 112 с.

107. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования. // Педагогика, №5, 2002, С. 26-35.

108. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // ИЯШ №2,3, 2000.

109. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. — М., "Академия", 2006.

110. Полат Е.С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

111. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров; Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

112. Полат Е.С. «Интернет на уроках иностранного языка». // «Иностранные

языки в школе» №2, 2001 г.

113. Полат Е. С. Портфель ученика// «Иностранные языки в школе». № 1. 2002. С. 22-27.

114. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат.- М.: Изд. Центр «Академия», 2000.- 272 с.

115. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.

116. Потапова Р.К. Тайны современного кентавра. Речевое взаимодействие «человек-машина». Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

117. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. Учебное пособие. - М., 2002.

118. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учеб. пособие/ П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько, И.В. Чепик. – 3-е изд., дополн. и перераб. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 288 с.

119. Протасова Е. Ю. Европейская языковая политика//Иностранные языки в школе. № 1. 2004. С. 8-14.

120. Ратнер Ф.Л. Инновационная деятельность преподавателя иностранного языка как фактор повышения качества образования. Коллективная монография «Актуальные вопросы языкового образования». Казань: Изд-во Казанского гос. университета, 2008. – С. 55-59. ISBN: 978-5-98180-590-5

121. Роберт И. В. Информатика, информационные технологии: Учебно-методическое пособие. Раздел I. Информация, информационная деятельность, информационное взаимодействие. – М.: Изд-во УРАО, 2001.

122. Рязанцева Т. И. Practical Guide to Analytical Writing. Учебное пособие по развитию навыков письма на английском языке. – М.: ИНФРА-М, 2000.

123. Сеймур Паперт (Seymour Papert). Образование в просвещенном обществе. // Компьютерные инструменты в образовании. № 1, 2001 г.

124. Семенова, Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода / Е. С. Семенова, О. Г. Максимова. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. - 172 с. - Библиогр.: с. 146—164.

125. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2008. - 80 с.

126. Симонович С.В. Веселая энциклопедия по компьютерам и информатике. – СПб.: Питер, 2005.

127. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово - Slovo, 2000. - 624 с.

128. Тимкин С.Л. Вводный курс в информационно-образовательную среду открытого образования (ИОС ОО): Учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 136 с.

129. Титова С.И. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: Издательство Московского университета, 2003.

130. Трегубова Т.М. Стратегические приоритеты интеграционных процессов в профессиональной школе в условиях её глобализации. Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования. Казань: ИПП ПО РАО, 2009 г. – С. 20-25.
131. Трегубова Т.М. Об эффективности международного опыта развития социального партнёрства в области профессионального образования. Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество. Казань: РИЦ «Школа», 2009. – С. 269-272 ISBN: 978-5-7829-0226-1
132. Трегубова Т.М. Academic mobility for life-long education: an analysis of contexts and conditions/ Т.М. Трегубова // Стратегия качества в промышленности и образовании// Материалы VI Международной конференции (Варна, 4-10 июня 2010г.)
133. Трегубова Т.М. Модернизация профессионального образования: глобализация, ключевые компетенции, образовательный перенос. Монография. Казань: КГУ. - 2003.
134. Трегубова Т.М. Модернизация профессионального образования за рубежом: новые вызовы, интернационализация, образовательный перенос. - Москва: РОО "Содействие сотрудничеству Института им.Дж. Кеннана с учеными в области социальных и гуманитарных наук", 2005. - 56-68.
135. Трегубова Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции/ Т.М. Трегубова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2009. - №3, том 2. – С.50-56.
136. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987.
137. Фурсенко А. Проектная смета. Интервью с министром образования и науки РФ в журнале «Итоги», 9 октября 2006г.
138. Фурсенко А. Национальному проекту "Образование" исполнился год. Интервью Министра А. Фурсенко "Российской газете" 5 апреля 2007 г.
139. Халяпина Л.П. Введение в дистанционное обучение иностранным языкам: Учебное пособие. - Кемерово, 2000.
140. Харитонов, Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности / Л. А. Харитонов, О. Г. Максимова. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. - 126 с. - Библиогр.: с. 116—125.
141. Харитонов, Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности: учеб. пособие для фак. иностр. яз. / Л. А. Харитонов. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. - 109 с. - Библиогр.: с. 90—101.
142. Хижняк И.М. Использование новых информационных технологий в обучении английскому языку / Гуманитарные проблемы современного общества // Вестник СГТУ, Саратов.2006. №2 (13). Выпуск 2. С.204.

143. Хомский Н. Язык и мышление (переводчик: Борис Городецкий). Язык и проблемы знания (переводчики: Ирина Кобозева, Исакадзе Н., Арефьев А. А.). Издательство: БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 1999 г. – 254 с. ISBN 5-80157-133-7
144. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Издательство Владос-Пресс, 2005.
145. Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2002. - №36. – С. 26-30.
146. Цатурова И.А. Многоуровневая система языкового образования в вузе. – МГУ, 2003
147. Цатурова, И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : учеб. метод. пособие / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. - М.: Высш. шк., 2004. - 95 с. : ил. - Библиогр.: с. 87—94. - ISBN 5-06-005063-7
148. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-метод. пособие. – М.: ВШ., 2004. -95с.
149. Цатурова И.А., Каширина Н.А. Переводческий анализ текста. Английский язык. Серия: Библиотека переводчика. Учебное пособие. - Издательство: Союз Перспектива, 2008. – 296 с. ISBN: 978-5-91413-016-6
150. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Серия: Лингвистическое наследие XX века. Издательство: ЛКИ, 2008 г. – 432 с. ISBN 978-5-382-00617-8
151. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : учеб. пособие : для студентов филол. фак. / Л. В. Щерба. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Academia, 2003. - 151 с. - (Classicus. Классическая учебная книга). - Библиогр.: с. 149. - ISBN 5-8465-0044-7; 5-7695-1153-2
152. Шаповалов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография. - Н.Новгород, 2000. – 152 с.
153. Шехтер И.Ю. Эмоционально-смысловой подход к обучению чужому языку. — М., НГУ Н. Нестеровой, 1993.
154. Шехтер И.Ю., Бассин Ф.В. О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г. Лозанову, — В кн.: Проблемы суггестологии. София, 1973.
155. Шехтер И.Ю. Руководство для преподавателей по эмоционально-смысловому методу. — В НМ Центр Госпрофобр. СССР, М., 1980.
156. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов. – М.: Филоматис, 2007. - 480 с.
157. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. - 187 с.
158. Юлина Н.С. Философия Карла Поппера: мир предрасположенностей и активность самости // Вопросы философии. — 1995. — № 10. — С. 45—56.
159. Яковлева, В. М. Использование школьного иноязычного опыта при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах / В. М. Яковлева // Актуальные проблемы непрерывного образования в системе "школа-вуз": материалы межвуз. науч. практ. конф. – М.: Чебоксары, 2001. - С. 69—70

160. Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
161. Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информ. альманах. № 5, 2006. С. 6-22.
162. Яцык, Ю. Словарь вам в помощь! : (о традиционных и электронных словарях для изучающих иностранный язык) / Ю. Яцык // Обучение & карьера. - 2008. - № 1. - С. 69—71.

3) ИНОСТРАННЫЕ ИСТОЧНИКИ:

1. Alexander, S. An evaluation of innovative projects involving communication and information technology in higher education // Higher education research and development, Vol.18 (2), June 1999. pp. 173-183.
2. Aronowitz S., W. De Fazio. New Knowledge Work. Education. Culture, Economy, and Society. – Oxford, NY, 1997.
3. Ashley A. A Handbook of Commercial Correspondence. – Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN: 0194572064 / 0-19-457206-4
4. Baber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics. Investigating language structure and use. – Cambridge University Press, 1998 (Reprinted 2000).
5. Backman L., Palmer A. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996.
6. Bell Arthur H., Ph.D., Professor of Management Communication, Director of Communication Programs. Writing Effective Letters, Memos and E-mail. Third Edition. Masagung Graduate School of Management University of San Francisco, California. Barron's Educational Series: 3 edition, 2004. - 240 p. ISBN-10: 0764124536; ISBN-13: 978-0764124532
7. Bell Arthur H., Smith Dayle M. Management Communication. Wiley: 2 edition, 2005. - 560 p. ISBN-10: 0471755249; ISBN-13: 978-0471755241
8. Billingham Jo., Giving Presentations (One Step Ahead). – Oxford: Oxford University Press, illustrated edition, 2003. - 144 p. ISBN-10: 0198606818; ISBN-13: 978-0198606819
9. Boucher, A. Information technology-based teaching and learning in higher education: a view of the economic issues // Journal of Information Technology for Teacher Education, 7 (1), 1998. pp. 87-111.
10. Bolitho, A. R., Sandler, P. L. Learn English for Science. – Longman Group Ltd., 1977, 17th impression, 1997. ISBN: 978-1-931185-37-0
11. Brake David. Dealing with E-mail (Essential Managers), London: Dorling Kindersley Publishers Ltd, 2003. - 72 p. ISBN-10: 1405300264; ISBN-13: 978-1405300261
12. Brookes A., Grundy P. Beginning to Write. (Cambridge Handbooks for Language Teachers). – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
13. Brown, H.D. Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, 1994, p.153.
14. Burns, Anne; de Silva Joyce, Helen. Planning & Teaching Creatively within a Required Curriculum for Adults. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2007. - 288 p. ISBN: 978-193118540-0

15. Burns, Anne. Teaching English From a Global Perspective. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2005. - 206 p.
ISBN: 193118518-2
16. Carslon, R. Computer-adaptive testing: A shift in the evaluation paradigm. Journal of Educational Technology Systems, 22, 1994. pp. 213-224.
17. Carter, Ronald and Nunan, David. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press, 2001.
18. Casse Pierre. Training for the Cross-Cultural Mind: a handbook for cross-cultural trainers and consultants. USA, Washington, 1991.
19. Chapel C. Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research. – Cambridge University Press, 2001.
20. Cohen A.D. Language Learning: Insights for learners, instructors, and researchers. NY: Harper Collins, 1995.
21. Cookson, P. Implications of Internet technologies for higher education: North American perspectives // Open Learning, 15 (1), 2000. pp. 71-80.
22. Cottrell Stella. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument (Palgrave Study Guides). Palgrave Macmillan, 2005.
ISBN-10: 1403996857; ISBN-13: 978-1403996855
23. Christian, Donna; Genesee, Fred. Bilingual Education. TESOL, Inc., 2001. - 188 p. ISBN: 0-939791-94-3
24. Crowther-Alwyn J. Business Roles / 12 Simulations for Business English. – CUP: Cambridge, 1999.
25. Daniel, J. S. Distance learning in the era of networks // ACU. Bulletin of Current Documentation, 138 (April), 1999. pp. 7-9.
26. Dorner, J. Writing for the Internet. – Oxford: Oxford University Press, 2002.
27. Douglas, D. Assessing Language for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
30. Fisher R.J. Training as Interactive Conflict Resolution: Characteristics and Challenges. International Negotiation, Volume 2, Number 3, Martinus Nijhoff Publishers, an imprint of Brill, 1997. pp. 331-351.
31. Franklin, Elizabeth. Reading and Writing in More Than One Language. TESOL, Inc., 1999. - 158 p. ISBN: 0-939791-76-5
32. Gebhard Jerry G. Teaching English as a Second and Foreign Language. University of Michigan, 1996.
33. Hanson-Smith, Elizabeth. Technology - Enhanced Learning Environments. TESOL, Inc., 2000. - 200 p. ISBN: 1-939791-83-8
34. Heaton J.B. Writing English Language Tests. London: Longman, 1994.
35. Hitt, J. C. Connecting IT possibilities and institutional priorities. EDUCAUSE Review, 36 (6), 2001. pp. 8-9.
36. Holm R. ESP Ideas. (Recipes for teaching academic and professional English). Pilgrims Longman Resource Books. – Pilgrims, Longman, 1996.
37. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 14th printing, 2000.
38. T. Hutchinson. Introduction to Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 1991, 4th impression, 1999.

39. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2006.
40. Levy M. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 232 p.
ISBN: 0-19823-63-1
41. Macedonia, Manuela. Games and foreign language teaching. Support for Learning, Vol. 20, No. 3, August 2005. pp. 135-140.
42. Microsoft Windows XP - Шаг за шагом (+ CD-ROM). Microsoft Corp. – Учебный материал для участников и учащихся IT Academy. Изд-во: Эком, 2002
43. Miller Richard D. Training in the International Environment. Journal of Teaching in International Business, 1528-6991, Volume 3, Issue 2, 1992. p.p. 65 – 73.
44. Murphy, John & Byrd, Patricia (Ed.). Understanding the Courses We Teach. University of Michigan, 2001.
45. Nunan D. Language Teaching Methodology: A textbook for teachers. – London: Prentice Hall International, 1991.
46. Nunan, D. (Ed.). Collaborative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
47. Nunan, D. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
48. Papert Seymour. The children`s machine. Rethinking School in the Age of the Computer. Basic Books, New York, 1993. <http://www.papert.org/works.html>
49. Richards, Jack C. Teaching in Action: Case Studies From Second Language Class. TESOL, Inc., 1998. - 426 p. ISBN: 0-939791-73-0
50. Short, Deborah; Gomez, Lynch, Emily; Cloud, Nancy; Katz, Anne; Gottlieb, Margo; Malone, Margaret. Training Others to Use the ESL Standards: A Professional Development Manual. TESOL, Inc., 2000
51. Sperling, D. Dave Sperling's Internet Guide – Eaglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1998.
52. Trask, R. L. Penguin Writers' Guides: How to Write Effective Emails.– London: Penguin Books Ltd., 2005.
53. Van Parreren, C.F. and Schouten-van Parreren, M. Contextual guessing: a trainable reader strategy. System 9, (3), 1981. - p.p. 235-241.
54. Van Parreren, C. (Schouten). Action psychology and vocabulary learning. Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory, Hildebrand-Nihlson, M. and Ruckriem, 1988. – p.p.325-331.
55. Warschauer, M. and Kern, R. Network-based language teaching: Concepts and Practice / Ed. M. Warschauer and R. Kern. – Cambridge University Press, 2000.
56. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. – Oxford: Oxford University Press, 2004.
57. Williams M., Burden R. Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge, 1997.
58. Woodard Tessa. Planning Lessons and Courses. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
59. Woodward T. Models and Metaphors in Language Teaching Training. Cambridge, 1987.

4) ИНТЕРНЕТ-ССЫЛКИ И РЕСУРСЫ:

1. Авдиенко Н.Н. Ролевые игры на уроке английского языка. Статья отнесена к разделу: Преподавание английского языка с использованием УМК. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

<http://festival.1september.ru/articles/524696/>

2. Беленко С.И. Некоторые актуальные вопросы современного обучения. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(2), 2006.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_1/02belenko.htm

3. Белый В.В. Развитие новых информационных технологий. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(2), 2007.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2007_1/2007_1/Beliy.htm

4. Белый В. В. Дистантное образование как инновационная педагогическая система. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(3), 2002.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2002_1/Beliy.htm

5. Богомолов А.А. «Электронный учебник как новое педагогическое средство». «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №2(3), 2007.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2007_2/Bogomolov.htm

6. Васичкина О.Н. Иностраный язык как средство развития коммуникативной компетентности. РГЭУ (РИНХ). «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(2), 2006.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_1/02Vasichkina.htm

7. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе moodle. Электронные образовательные ресурсы. Казань, КГУ, 2008.

<http://www.ksu.ru/fpk/index.php?id=19>

8. Игнатова Н.Ю. Доступность высшего образования для взрослых в информационном обществе. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(3), 2006.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_1/03ignatova.htm

9. Кананыкина Е.С. Международное образовательное право: Документы по вопросам образования международных и региональных организаций. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(1), 2006.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_1/01Kananykina1.htm

10. «Коммюнике Конференции Министров, ответственных за Высшее образование, в Берлине 19 сентября 2003г.», где Россия официально присоединилась к процессу создания единой европейской зоны высшего образования.

<http://www.umo.msu.ru/conf/berlin.htm>

11. Кузнецов В.В. Современные образовательные технологии в Российской школе. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №2(1), 2003.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2003_2/Kuznetsov.htm

12. Ратнер Ф.Л. Разработка ЭОР: зарубежный опыт. Электронные образовательные ресурсы. Казань, КГУ, 2008.

<http://www.ksu.ru/fpk/index.php?id=19>

13. Тыртый С.А. Виртуальная мобильность как одно из направлений развития единого образовательного пространства. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(3), 2008.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2008_1/Tyrtuj.html

14. Филин Н.Н., Коротец В.И., Булатова Р.М. Проблемы и перспективы дистанционного образования в свете информатизации общества. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1 (4), 2005.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_1/04Filin.htm

15. Чаленко С. П. Образовательная политика России на современном этапе. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №2 (6), 2005.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_2/06Chalenko.htm

16. Чирков М.И. Переход к профильному образованию как условие повышения качества образования. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №2 (6), 2005.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_2/06Chirkov.htm

17. Яриков В.Г. Развитие содержания понятия «дистанционное образование» в педагогических исследованиях. «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты», №1(3), 2002.

http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2002_1/Yarikov.htm

18. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

19. Carlos Carrion Torres - Vitoria ES – Brazil. English as a Universal Language. (Omniglot).

<http://www.omniglot.com/language/articles/engunilang.php>

20. Damian M. 5 Reasons Why you Should Learn a New Language. (Omniglot).

<http://www.omniglot.com/language/articles/reasons.php>

21. Feldstein, Michael , CEO, Mindwires, Inc. Don't Just Teach to the Metrics. eLearn Magazine (9/20/02) [Opinion]

<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=opinion&article=50-1>

22. Lamenhof Z. Language news. European Parliament to adopt Latin as official language. (Omniglot). <http://www.omniglot.com/news/01042003.htm>

23. Lenz P., Schneider G., University of Fribourg/Switzerland. Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios. www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc

24. Quigley, Anne. Culture shock: Overseas e-learning markets require careful

- customization of content. // eLearn Magazine (4/08/02) [Feature Article]
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=18-1>
25. Salmon, Gilly, Reviewed by Michael Feldstein. E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online. // eLearn Magazine (3/7/02) [Reviews]
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=reviews&article=4-1>
26. Stanley, G. Blogging for ELT. – BBC, British Council, Barcelona.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/blogging.shtml>
27. Schechter, Howard B. The Cost of E-Learning // eLearn Magazine (7/14/09)
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=86-1>
28. Tanguay, Edward, English Teacher and Internet Consultant, Berlin, Germany. English Teachers, Prepare Yourself for the Digital Age. May 16, 1997.
<http://userpage.fu-berlin.de/~tanguay/english-teachers.htm>
29. Unrein, Judy, Instructional Designer, Blue Cross and Blue Shield of Kansas City. Questions to Ask When Choosing an Online Graduate Program// eLearn Magazine (7/9/09) [Opinion, Usability]
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=opinion&article=116-1>
30. Volchok, Edward. Ph.D, Queensborough Community College/CUNY and Stevens Institute of Technology. Virtual Teams: Making the Online Classroom a Learning Organization// eLearn Magazine (08/22/08) [Best Practices]
http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=best_practices&article=51-1
31. Watts, Niall, Educational Technology Officer, University College Dublin. Bringing Online Learning to a Research-Intensive University// eLearn Magazine (08/31/07)
http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=case_studies&article=40-1
32. Washington, Seattle. Notes From E-learning Special Interest Group (SIG) Discussion at CHI 2001. // eLearn Magazine (4/13/01) [Reviews]
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=reviews&article=1-1>
33. Zarrabian, Massood, President and CEO, OutStart, Inc. The E-Learning Market: It's About the Learner, Not the Instructor! // eLearn Magazine (9/5/03)
http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=best_practices&article=17-1
- 5) СЛОВАРИ. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ. СПРАВОЧНИКИ:**
1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Словарь по педагогике, М., ИКЦ «МарТ», Ростов-на-Дону, Издательский центр «МарТ», 2005 г., с. 348-349.
4. Обеспечение качества и аккредитация – Глоссарий основных терминов и определений <http://nkaoko.kz/accreditation/glossary>
5. Проект «Информатизация системы образования» (ИСО) – Глоссарий http://school.iot.ru/index.php?option=com_rd_glossary&Itemid=188
6. Словарь-справочник современного российского профессионального образования: авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. <http://www.firo.ru>
7. Лингводидактический энциклопедический словарь А.Н. Щукина. Некоторые термины и определения <http://www.elective.ru/arts/lan06-t0517.phtml>

8. Открытые инновации в сфере ВПО – Глоссарий <http://edu.inovat.ru>
9. Глоссарий современного образования
http://www.mozliceum.na.by/mr_glossari.php
10. Новиков В.С. Инновации в туризме Словарь терминов
http://tourlib.net/books_tourism/novikov_slovar.htm
11. Портал Российское образование – Глоссарий <http://www.edu.ru>
12. Педагогический глоссарий <http://www.pedpro.ru/intro/>
13. Образовательный портал «Учёба» – Глоссарий основных терминов по педагогике http://ucheba.com/met_rus/glos_pedagog.htm
14. Научно-педагогический глоссарий учителя экономики Автор-составитель: докторант кафедры педагогики Тузлукова В.И.
<http://rspu.edu.ru/university/institute/econom/str7.htm>
15. Единое окно доступа к образовательным ресурсам
<http://window.edu.ru/window>
16. Министерство образования и науки РФ <http://mon.gov.ru/>
17. Высшее профессиональное образование <http://www.eduhmao.ru/info/1/3850/>
18. Глоссарий http://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/glossariy.htm
19. Центр Общественного Развития: глоссарий: словарь терминов для НКО
http://www.ngosnews.ru/gloss_pg/glosshow-a.php
20. Глоссарий по культуре речи и речевому поведению
<http://www.iteconomic.com/glossarij-po-kulture-rechi-i-rechevomu-povedeniyu.aspx>
21. Федеральный государственный образовательный стандарт
<http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=6159>
22. Управление языковой подготовки и Болонского процесса МГИМО (У) Глоссарий <http://bologna.mgimo.ru>
23. Образовательные интернет-ресурсы <http://sinncom.ru/content/resurs/index.htm>
24. Кадровое агентство "Вариант" – Глоссарий
<http://www.variant.tomsk.ru/?q=content/glossarii>
25. Глоссарий (проект) http://www.unesco.kz/ip/ws1/ip_glossary_rus.htm
26. Институт развития образования Республики Татарстан
<http://www.iro-rt.ru/node/8>
27. Глоссарий: высшее образование <http://uni-versity.info/glossary/>
28. Уровни языковой компетенции, утвержденные Советом Европы
<http://www.i-l.ru/rus/information/levels/>
29. Термины коммуникации <http://www.znaki-pr.spb.ru/slovar.html>
30. Глоссарий http://nel-ef.mylivepage.ru/wiki/1166_Общие/257_Глоссарий
31. Глоссарий <http://portal.vkgu.kz:1010/4589/content.htm>
32. Глоссарий eLearning <http://e-college.ru/glossary/>
33. E-learning в РФ <http://portal.gersen.ru>
34. Нормативные документы ФГОС третьего поколения
<http://www.knacits.ru/fgos2.htm>
35. В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход <http://www.kniga.com/books>
36. Цели, задачи, проекты и мероприятия программы Лингвапарк
<http://www.linguanet.ru/lingua-park/projects/index.php>

