К.С. ЛЕЛЮШКИНА
(Томск)

ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Показан один из аспектов обучения иностранным языкам – формирование коммуникативных умений. Следуя методическим традициям, накопленным в отечественном и зарубежном опыте, автор представляет новый подход к проблеме обучения иноязычному общению, который исключает репродуктивный компонент и базируется на приоритете продуктивных речевых действий, предполагающих индивидуальные программы, творческие коммуникативные ходы студентов.

Ключевые слова: *методика, иноязычное общение, продуктивные речевые умения.*

В настоящее время в связи с процессами глобализации в мировом сообществе изменилась и образовательная ситуация в целом. Социально-экономическое положение в нашей стране обусловило появление новых образовательных потребностей, настоятельно требующих своего удовлетворения. В современных условиях особенно актуализируется проблема создания оптимальной системы профессионального образования, основной задачей которого является формирование специалиста высокого класса. Обществу сегодня нужны представители новой формации с конкурентоспособным уровнем квалификации, ориентированные на дальнейшее повышение своей компетентности и самореализацию. Модернизация профессионального образования в России предполагает возрастание роли языковой грамотности. Возможности выхода на западный рынок нашли отражение в создании совместных предприятий с зарубежными партнерами, открытии ряда школ и отделений университетов в рамках международных проектов. Все это существенно повлияло на социальный статус иностранного языка как предмета, на признание обществом острой необходимости изучения языков, т. к. без них невозможно пользоваться многими современными преимуществами.

В последние десятилетия чрезвычайно обострилось внимание педагогов, психологов, философов и социологов к выяснению сущности проблемы обучения иноязычному общению. Все более ощутимым становится вклад ученых, работающих в этом аспекте, появилась значительная литература, в которой кристаллизуются результаты научных исследований. Универсальность, общеизвестность проблемы порождают широко распространенную и устойчивую иллюзию понимаемости и доступности феномена обучения иноязычному общению. Попытаемся развеять этот миф, аргументируя тем, что многие аспекты развития коммуникативных умений остались вне поля изучения. Это, в свою очередь, мотивирует нас выявить направление модернизации языкового образования и задать рамки исследования.

Учитывая специфику существующих методик обучения говорению, мы разработали концепцию обучения иноязычному общению и, соответственно, технологию ее реализации, которая характеризуется постепенным, последовательным развитием речевых умений только в продуктивном, неподготовленном, оригинальном высказывании, содержащем личностно значимую информацию, и исключает любые вариации репродуктивного подхода.

Процесс обучения немыслим без управления. Психолого-педагогическая модель процесса овладения любой деятельностью, обеспечивающая выполнение основных требований общей теории регулирования, может быть выведена из теории «поэтапного формирования умственных действий и понятий» [1, с. 4].

Новая этапизация обучения представляет логически последовательную схему развития экспрессивных продуктивных умений устного общения в связи с субъективно значимой информацией и предполагает речевые действия в высказываниях на уровне:

– диалогического и сверхфразового единств (1-й этап);

– микродиалога и микромонолога (2-й этап);

– функционального типа (3-й этап);

– свободной вербальной интерпретации (4-й этап).

При разработке целесообразной технологии обучения иноязычному общению нами был выдвинут ряд объективных факторов, которые, на наш взгляд, необходимо учесть:

– психологические, психолингвистические и лингвистические особенности восприя-

© Лелюшкина К.С., 2013

тия и понимания сообщений и вербальной репродукции и продукции;

– уровень сформированности лингвистического и индивидуально-речевого опыта учащихся;

– особенности функционирования ситуативной, контекстно-ситуативной и контекстной, диалогической и монологической, репродуктивной и продуктивной речи;

– специфика этапов формирования речевых навыков и развития и совершенствования умений в понимании и говорении.

Нами доказан тот факт, что для овладения деятельностью свободного общения необходимо достижение понимания текста на уровне смысла, извлечение субъективно значимой информации. Такое общение выражается в форме рассуждения, высказывания точки зрения, критической оценки относительно ситуаций и проблем, эксплицитно или имплицитно содержащихся в тексте и привносимых учащимися в связи с полученной информацией. Понимание на уровне смысла предполагает: выявление речевых стимулов общения; выделение сюжетных линий, дающих почву для размышления и провоцирующих последующие дискуссии; актуализацию ассоциативных связей, вызывающих эмоциональное отношение к предмету говорения.

Представляется логичным рассмотреть перспективы и конкретные задачи каждого этапа. Целью обучения на первом этапе является развитие элементарных умений в общении на уровне диалогического и сверхфразового единств.

Как установлено в научной литературе, диалогическое единство – это сочетание реплик, синтаксически, структурно и семантически связанных друг с другом, взаимодействие реплик разного содержания и языкового оформления [4, с. 71]. С учетом специфики нашего исследования под диалогическим единством подразумевается краткий, законченный в смысловом отношении фрагмент диалогической формы общения, в котором реализованы коммуникативные намерения собеседников в связи с личностно значимой информацией. В качестве минимальной единицы обучения монологической речи мы выбрали сверхфразовое единство, под которым понимаем высказывание из двух-трех фраз, отражающее субъектный опыт обучающегося, логически и последовательно построенное, с разным структурным наполнением.

Выделив самые малые единицы обучения диалогической и монологической формам общения, мы определяем основные развиваемые на данном этапе умения:

– выражать потенциальные акты коммуникации в их исходной форме, основных лексических вариантах и видах расширения и заострения в связи с заинтересовавшей в тексте информацией;

– формулировать инициативные и реактивные реплики, носящие личностно значимый характер, например: сообщение новых и дополнительных сведений, выражение суждения по поводу них, уточнение, утверждение, подтверждение, побуждение;

– реализовывать в сверхфразовом единстве информативную, воздействующую и оценочную функции.

На втором этапе в соответствии с предложенной схемой обучения особое внимание уделяется микродиалогическому и микромонологическому высказываниям. В качестве умений, которые на данном этапе оптимально развивать, мы обозначаем следующие действия:

- оформление микродиалогического и микромонологического высказываний по правилам речевого этикета;
- «взаимные контакты», т.е. прямое обращение участников беседы друг к другу [2, с. 33];
- употребление разговорных клише и монологических формул;
- использование реплик и фраз эмоциональной заостренности;
- оценивание воспринимаемых фактов, событий и актуализация личностно значимых фактов и событий с привлечением собственной системы знаний, ценностей, установок студента для сопоставления и выводов [5, с. 41].

Основная цель третьего этапа заключается в развитии более сложных умений в общении на уровне функциональных типов диалогического и монологического высказываний.

Конкретное толкование понятия «функциональный тип» отсутствует в методике. В теории и практике под развитием умений в диалоге и монологе на уровне функционального типа предполагается обычно обучение подготовленному иноязычному высказыванию. В связи с отказом от репродукции мы предлагаем на данном этапе порожде-

ние объемных речевых высказываний, продуктивных по природе и частично подготовленных. Учащимся предоставляется время, а также возможность опоры на лингвистическую или экстралингвистическую информацию. Поскольку данный этап подготавливает обучающихся к свободному высказыванию (4-й этап), нами используются функциональные схемы, обеспечивающие продолжительные структурные диалоги и монологи, предписывающие пошаговое вербальное поведение учащихся, в то время как содержание каждого коммуникативного хода зависит от интенций и индивидуально-речевых возможностей студентов. Таким образом, функциональный тип в рамках нашего исследования – это типичное диалогическое или монологическое высказывание, порождаемое в соответствии с коммуникативными намерениями и определенной ситуацией общения и на основе функциональной опоры.

Приоритетом современных методик является то, что общение на занятии максимально приближено к нормам разговорной речи. Такое общение предполагает взаимный интерес, а не экономное, процессуально необходимое средство успешного выполнения деятельности. Иноязычная коммуникация протекает на эмоциональном фоне, зависит от позиций, симпатий, мотивов участников взаимодействия. В центре внимания оказываются их внутренний мир и субъектный опыт. Данные выводы подтверждают значительную эффективность использования на данном этапе обучения таких функциональных типов диалогического и монологического высказываний, как диалог-обмен личностно значимой информацией [6, с. 52]; диалог-обмен впечатлениями; диалог-интервью; диалог-дискуссия; монолог-формулирование личной оценки по поводу проблемы, заложенной в тексте или в высказывании собеседника; монолог-оценка заинтересовавшей информации; монолог-убеждение; монолог-опровержение. Далее представлены основные речевые умения, развитие которых, на наш взгляд, методически оправдано на данном этапе:

– спонтанная активизациия эмоционально-оценочной лексики;

– применение соединительных элементов, способствующих грамотному оформлению высказывания;

– ориентировка в ситуации общения, т.е. способность правильно оценивать условия общения, выбирать цели коммуникации, формировать речевые стратегии, отбирать адекватные средства и способы достижения коммуникативных намерений;

– использование приемов аргументации и контраргументации;

– выступление в роли «активного» слушающего [3, с. 120], что предполагает адекватную реакцию на высказывание партнера либо принятие на себя инициативы в общении.

На четвертом этапе обучения речь идет о развитии умений строить свободное оригинальное высказывание в связи с личностно значимой информацией:

- формулирование субъективно заостренной эмоционально-оценочной характеристики предмета спора, объекта обсуждения;
- максимальное расширение и заострение ситуации;
- построение новых ассоциативных представлений, связанных с содержанием проблемы и личностно значимой информацией, и, следовательно, создание новых линий беседы.

В соответствии с данной этапизацией, а также психологическими особенностями обучающихся организационной формой может быть подсистема упражнений и заданий, которая предназначена для развития индивидуально-речевого опыта учащихся, умения извлекать личностно значимую информацию, способности продуцировать иноязычное продуктивное неподготовленное высказывание.

Таким образом, управление деятельностью общения осуществляется посредством актуализации уже имеющихся потребностей студентов, стимулирования появления новых интересов и создания адекватной мотивации, что способствует самостоятельному программированию действий по порождению творческого, экспромтного вербального содержания.

Необходимость такого исследования определяется возросшей потребностью в специалистах новой формации, владеющих навыками иноязычного общения в связи с повышением его социальной и личностной значимости, развитием межгосударственных связей, расширением деловых контактов граждан, а также происходящими в настоящее время инновационными процессами в обучении иностранному языку.

Литература

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М.: Просвещение, 1965.

2. Гурвич П.Б. Обучение устной экспрессивной речи на факультетах иностранных языков: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1972.

3. Макарова Е.Л. Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе. М.: Прогресс, 1995.

4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку. М.: Просвещение, 1986.

5. Шустов Е.А. Новое и традиционное в методике. Минск: Педагогика, 2011.

6. Wolf F. Sprechfertigkeiten. Potsdam: Welt, 2012.

* * *

1. Galperin P.Ya. Osnovnyie rezultatyi issledovaniya po probleme «Formirovanie umstvennyih deystviy i ponyatiy». M. : Prosveschenie, 1965.

2. Gurvich P. B. Obuchenie ustnoy ekspressivnoy rechi na fakultetah inostrannyih yazyikov: avtoref. dis. …d-ra. ped. nauk. M., 1972.

3. Makarova E.L. Obuchenie sredstvam metakommunikatsii v argumentiruyuschem diskurse. M. : Progress, 1995.

4. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemetskomu yazyiku. M. : Prosveschenie, 1986.

5. Shustov E.A. Novoe i traditsionnoe v metodike. Minsk: Pedagogika, 2011.

6. Wolf F. Sprechfertigkeiten. Potsdam: Welt, 2012.

Modernization issue of the process of foreign language training of a future specialist

There is considered one of the aspects of foreign language training – development of communicative skills. Following the methodological traditions in the domestic and foreign experience, there is represented the new approach to the issue of foreign language communication training, which excludes the reproducing component and is based on the priority of productive speech actions that presuppose the individual programmes, students' creative and communicative methods.

Key words: *methodology, foreign language communication, productive speech actions.*

Л.Г. ГОРБУНОВА
(Котлас Архангельской области)
П.Д. ВАСИЛЬЕВА
(Элиста)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БАЗОВОЙ НАУКИ

Описана структура профессиональной научной компетентности бакалавров по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (профиль "Химия")» в области базовой науки, представленная тремя компонентами – когнитивным, операционно-деятельностным и мотивационно-ценностным, что согласуется с известной моделью деятельности по А.Н.Леонтьеву. Рассмотрена роль физической и аналитической химии в ее формировании.

Ключевые слова: *фундаментальность педагогического образования, профессиональная научная компетентность, синергетический эффект, специальные профессиональные компетенции, физическая химия, аналитическая химия.*

Современное высшее профессиональное педагогическое образование призвано формировать профессионально компетентного педагога [1], развивать системное мышление как условие развития его профессиональной компетентности. Структура профессиональной компетентности педагога была уточнена в работе [5] и представлена тремя группами компетенций. ФГОС ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (профиль «Химия») прописывает обязательный перечень компетенций, которыми должен владеть выпускник. По нашему мнению, более 50% из заявленного перечня являются составляющими профессиональной компетентности в области базовой науки (ОК-1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12,16; ОПК-2, 4, 5, 6 и ПК-2, 3, 4, 6), формирование которой происходит в учебно-воспитательном процессе средствами дисциплин профессионального цикла подготовки. В результате освоения основной образовательной программы выпускник должен уметь работать в классах различного уровня и профиля, что требует от него такой степени овладе-

© Горбунова Л.Г., Васильева П.Д., 2013