Проблема содержания и структуры современного лингвистического образования

Содержание

Введение

1. Структура и содержание современного лингвистического образования

1.1 Языковая политика в области лингвистического образования: цели, принципы, содержание

1.2 Взаимосвязанное обучение языку и культуре как основа формирования способности к межкультурной коммуникации

1.3 Индивидуальный подход в овладении иностранным языком

1.4 Анализ действующего учебного пособия по английскому языку

2. Иностранный язык как учебный предмет: специфика, место в системе современного образования

2.1 Цель обучения иностранным языкам как социально-педагогическая и методическая категория

2.2 Методика обучения иностранным языкам: объект, предмет, методы исследования

2.3 Новые информационные и телекоммуникационные технологии в обучении иностранным языкам

2.4 Изменение структуры и содержания образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода

Заключение

Список использованной литературы

Введение

Модернизация школьного образования, которая проводится в нашей стране в настоящее время, связывается, прежде всего, с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего культуросообразного характера. В связи с этим особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового.

Формирование у школьника способности к межкультурному общению способствует развитию личностных качеств: коммуникабельности, толерантности, культуры общения. В целом учащиеся должны осознать, что изучение иностранного языка ведет к взаимопониманию людей – представителей иных культур, к познанию культур других народов и на базе последнего к осознанию культурного своеобразия и ценностей своего народа. Содержание обучения иностранным языкам в школе предполагает овладение учащимися как непосредственной (говорение, аудирование), так и опосредованной (чтение и письмо) формами общения в пределах, обозначенных в программе для каждого конкретного этапа обучения.

В последнее время постоянно возникает вопрос о применении новых технологий в обучении. Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду не только технические средства, но и новые формы и методы обучения, а также новый подход к процессу обучения в средней общеобразовательной школе.

В современном мире обучение в школе в целом и обучение иностранным языкам в частности, требуют пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов, то есть пересмотра концепции обучения. Вхождение в мировое сообщество, различные процессы, протекающие в сферах политики, экономики, культуры, смешение и перемещение народов и языков определяют проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным национальностям. Все это не может, не отразится на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает особую значимость в современной школе. Таким образом, основная цель в обучении иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетентности школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Все это обуславливает актуальность данной работы.

Объект исследования: непосредственно сам процесс обучения иностранным языкам.

Предмет исследования: современные концепции обучения.

Цель исследования: изучение проблемы содержания и структуры современного лингвистического образования.

1. Структура и содержание современного лингвистического образования

## 1.1 Языковая политика в области лингвистического образования: цели, принципы, содержание

Вряд ли будет преувеличением сказать, что термин "коммуникация" относится к наиболее "модным". Он часто встречается в самых разнообразных современных дискурсах: в научно-техническом, политическом, экономическом, социально-теоретическом. Активнее всего данный термин употребляется, пожалуй, в контексте дискуссии по поводу социокультурной специфики современного этапа развития общества, в котором, согласно общепринятой точке зрения, образованию отводится решающая роль.

Образование при этом рассматривается не только как вид познавательной, культуроформирующей и социализирующей деятельности индивида на определенном этапе его жизни, но как непрерывный процесс, в основе которого лежит коммуникация. Это следует из доминирующего и в социальных науках, и в политическом мире представления о современной социальной общности, характеризуемой разнообразными терминами: "постиндустриального общества", "общества постмодерна", "информационного общества" и пр. Суть подобных описаний состоит в том, чтобы подчеркнуть особую роль знания. Одна из наиболее удачных метафор в определении современной социальности принадлежит, как известно, М. Кастельсу, представляющему общество как гигантскую и всеохватывающую сетевую структуру коммуникаций.

Важность эффективной коммуникации, как правило, определяется необходимостью обеспечить экономическую конкурентоспособность, с одной стороны, и взаимопонимание народов на европейском континенте — с другой. "Конструирование" плюралингвального и плюракультурного "гражданина Европы" рассматривается, таким образом, в качестве одной из важнейших социально-политических задач Европейского Союза.

В этой связи языковая образовательная политика является, несомненно, существенной составляющей общей политики в сфере образования, как в плане решения экономических и социальных задач, так и в поддержании демократического гражданства и ощущения причастности к "Европейскому дому".

Вопросы языковой политики становятся все более актуальными и для России в условиях ее экономической переориентации и в связи с декларируемым и реальным ее вступлением в мировое пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями для политики, образования и культуры. Если обратиться к текстам современных официальных документов по отечественной образовательной политике, можно заметить, что в качестве ключевых императивов и целей провозглашаются: интеграция российской системы образования в общеевропейское образовательное пространство и занятие в этой системе конкурентной позиции; вхождение в глобальное/региональное экспертное сообщество, разделяющее общую идеологию и культуру, обеспечивающее выработку общего метаязыка, общего понимания содержания образования и его результатов. С этой целью подчеркивается важность поддержки разнообразных социальных партнерств и сотрудничества в рамках двусторонних и многосторонних моделей между образовательными учреждениями России и зарубежья, между высшим и средним профессиональным образованием и другими институтами общества, особенно предприятиями и бизнесом, между российскими и зарубежными социальными институтами.

В современном обществе можно говорить о трех основных направлениях полемики, имеющих непосредственное отношение к проблеме "образования в течение жизни" и образования в его традиционном понимании, в центре которых находится язык.

В основе первого, подпитываемого разнообразными консервативными идеологиями, находится культурная и символическая значимость языка, его репрезентативная функция, своего рода функция "флага" национальной и этнической идентичности. Именно этот дискурс заметно активизируется в последнее время — как на отечественной почве, так и в Европе.

Второе направление можно условно охарактеризовать как либеральное в широком смысле, так как в его основе, как правило, просматриваются корни, уходящие к тем или иным принципам классического либерализма — к понятиям "свободного рынка", демократическим ценностям и гражданскому обществу. Именно вокруг этих принципов строится неолиберальная аргументация по поводу глобализации, с одной стороны, и европейская аргументация правового "коммуницирующего сообщества" в духе "делиберативной демократии" Ю. Хабермаса — с другой.

Третий вариант дискурса восходит к критической парадигме социальной мысли, в той или иной степени впитавшей отдельные марксистские мотивы в их новейших интерпретациях, например, в работах представителей Франкфуртской школы, а также в таких методологически-ориентированных направлениях социологии, как социо-анализ П. Бурдье.

Что касается первого из направлений, акцентирующего национально-этнические аспекты и символические функции языка, его оживление в последнее время рассматривают как своего рода реакцию на интенсификацию глобализационных процессов и связывают с распадом социалистического блока. В 1980-1990-е годы на стыке социолингвистики, политической и культурной этнографии, антропологии и политической науки начинает развиваться новое теоретическое направление — "политическая лингвистика", акцентирующая внимание на символических началах во взаимодействии языка, политики и этничности, рассматривающая символические и коммуникативные функции языка как относительно самостоятельные. Одним и важных социолингвистических понятий является понятие "языковой идеологии", под которым понимается формирование устойчивого мнения относительно языка, система предпосылок и убеждений, на которые опирается решение языковых вопросов в образовательных и других контекстах. В сфере языковой идеологии находятся, например, мнения по поводу характерных особенностей языка: простоты его усвоения, способности адекватно отражать современные явления, передавать смысл научных положений, ценность, придаваемую языку на рынке труда. Одна из наиболее широко распространенных языковых идеологий строится, в частности, на гипотезе, что ценность, присущая языкам, не одинакова, и, следовательно, существует определенное языковое неравенство.

При всей сложности и противоречивости процессов языкового развития у народов России, исследователями отмечается, что коммуникативная мощность многих языков населяющих ее этнических групп неуклонно шла на убыль, тогда как их символическая значимость постоянно оберегалась. Языки эти практически не использовались в официальном обиходе, в делопроизводстве, в негуманитарных науках. В послевоенный период неуклонно сокращались, за редким исключением, тиражи книг на этих языках, уменьшалась численность школьников, обучающихся на национальных языках. Культурные и лингвистические процессы, которые начались в конце 80-х — начале 90-х годов, также протекали в сложном переплетении коммуникативных, или практических, инструментальных начал с символическими началами. После распада Советского Союза для многих стало очевидным, что слишком оптимистичные оценки успешности советской языковой политики оказались преждевременными. Несмотря на то, что русский язык продолжает выступать в качестве доминирующего языка на территории СНГ и по-прежнему широко распространен в бывших союзных республиках, на первый план все более выходит политическая составляющая, вызывающая его отторжение в ряде возникших национальных государств. Особенно болезненно проходит отторжение русского языка, как известно, в бывших республиках Прибалтики, в которых, особенно после их вступления в Евросоюз, происходит его вытеснение английским языком, все больше выполняющим функцию lingua franca. Это обусловлено стремлением вышедших из состава СССР государств к использованию национального языка в качестве символа политической автономии и инструмента для конструирования новой политической идентичности.

Таким образом, в лингвистической политике "доперестроечного" периода в отношении к языкам народов, проживавших на территории бывшего Советского Союза, а позднее СНГ, долгое время преобладала тенденция к подчеркиванию символических аспектов в ущерб коммуникативным.

Недооценка коммуникационно-лингвистического аспекта в формирующейся новой социальности проявляется как в отношении к реалиям постсоветских этноязыковых и политико-языковых отношений, так и к императивам международной интеграции и общим социокультурным задачам построения гражданского демократического общества. Что касается первого момента, то, по-видимому, проблема единого языка коммуникации в системе образования и науки для представителей тех или иных этнических меньшинств и народов, проживающих на территории бывшего Советского Союза, пока не стоит достаточно остро. Лингвистическое и образовательное наследие советской культурной политики, обусловившее широкое распространение русского языка, до сих пор обеспечивает определенное языковое единство и ситуацию диглоссии, в том числе в сфере образования и занятости. Тем не менее невозможно игнорировать уже намечающиеся тенденции к вытеснению русского языка другими иностранными языками, особенно в пограничных регионах. При этом, как и во всем мире, отмечается активное проникновение английского языка во многие политические и образовательные контексты.

Гораздо большую актуальность в последнее время в контексте растущей интернационализации российской экономики, образования и науки приобретает вопрос коммуникации и лингвистического инструментария для вхождения России в международное научное и образовательное пространство, особенно в связи с присоединением к Болонскому процессу.

Дискуссии по этому поводу тесно интегрированы с концептуальным полем и проблематикой "образования в течение жизни" и представляют собой часть общего "либерального", в широком смысле, дискурса, во всем многообразии экономических, политических и социокультурных разновидностей и проявлений. Наиболее популярными и широко используемыми понятиями, вокруг которых строятся два основных направления этого дискурса, являются, как уже отмечалось, демократическое гражданское общество и глобализация.

Что касается первого направления, типичной иллюстрацией "лингвистического поворота" в социальной теории можно считать подход Ю. Хабермаса. Отталкиваясь от концепции "делиберативной демократии", он предлагает рассматривать практики совместного построения и совершенствования конституции как дискурсивную ситуацию, в которой личные права обосновываются и легитимируются через демократические дискурсы публичного обсуждения.

Другая влиятельная точка зрения на роль языка в образовании и обществе в целом представлена в работах известного французского социолога П. Бурдье, рассматривающего язык как одну из социальных практик. Система образования в целом и лингвистическое образование в частности, а также языковая политика, как официальная, так и имплицитная, рассматриваются им в связи с понятием "лингвистического капитала" как одного из способов реализации символической власти. В своем подходе к языку и лингвистическому взаимодействию П. Бурдье опирается на развитую им концепцию социальной практики.

В обществе, говорящем на едином языке, такая практическая способность распределена далеко не равномерно, разные слои населения обладают различными возможностями и способностями адаптироваться к лингвистическому "рынку", то есть обладают различным количеством того, что П. Бурдье называет "лингвистическим капиталом". Более того, распределение "лингвистического капитала" связано с конкретными способами дистрибуции иных форм капитала — экономического, культурного и пр., конфигурация которых и определяет место индивида в данном социальном пространстве.

Соответственно, различия в акцентах, грамматике, вокабуляре, как правило, не учитываемые формальной лингвистикой, — это, в сущности, своего рода индикаторы социальных позиций говорящих и отражение количества "лингвистического капитала", которым они обладают.

По мнению П. Бурдье, легитимация социального мира не является, как считают некоторые, продуктом намеренного и целенаправленного действия пропаганды или символического "навязывания". Она скорее "результат того, что люди как "агенты", применяют к объективным структурам социального мира структуры восприятия и оценки, извлекаемые ими из самих этих структур и имеющие тенденцию представлять мир как бы очевидным, исходя из них самих".

Представление "лингвистического" аспекта образовательных практик в контексте "образования в течение жизни" было бы далеко не полным без обращения к наиболее влиятельному в политическом смысле дискурсу, основывающемуся в значительной мере на экономических идеологиях и строящемуся вокруг понятия глобализации. Именно он в существенной мере определяет как европейскую, так и отечественную образовательную политику. Логика аргументации "глобализационного" направления, пожалуй, наиболее известна и наиболее широко используется в разнообразных дискурсах социального конструирования, как в глобальном контексте, так и на отечественной почве.

В ходе глобализации, предполагающей качественно новый уровень численности и комплексности информационных, финансовых и человеческих потоков, радикально возрастает значение языковой компетенции, становящейся непременным условием и фактором успешного развития общественных процессов и отдельных личностей. Это проявляется в сфере конкуренции за рабочие места на международном рынке труда, в расширении возможностей свободного выбора места жительства и туризма, а также в расширении жизненного кругозора через опыт, приобретенный в результате контактов с культурными достижениями и успехами других народов. Она способствует пониманию иных систем ценностей, мировоззрений, образа жизни и является предпосылкой для участия в общественном устройстве. Лингвистические коды, которым общество отдает предпочтение, отражают реальную социальную организацию и могут способствовать или наоборот тормозить становление и развитие новых отношений. Любое общественное взаимодействие, будь то обмен информацией, взаимное влияние и иные формы сотрудничества возможны лишь при условии наличия среды и средства взаимодействия. Проблема языковой компетенции, таким образом, оказывается тесно связанной с успешностью реализации программы, ориентированной на "образование в течение жизни".

С интенсификацией международных взаимодействий на первый план все более выходят коммуникативные умения, новые формы "грамотности", требуемые для работы с новыми технологиями, так же, как владение одним или несколькими иностранными языками, в полном смысле приобретающее значение "лингвистического капитала". Коммуникативные лингвистические "компетенции" рассматриваются как "базовые навыки", необходимые любому члену общества для получения образования, работы, осуществления культурного взаимодействия и реализации своей личности: в этом смысле изучение языков представляет собой процесс, продолжающийся в течение всей жизни. Изучение иностранных языков, в соответствии с этим подходом, вносит непосредственный вклад в создание конкурентоспособной экономики, основанной на знании, совершенствуя общие когнитивные способности и укрепляя навыки владения родным языком, закладывая основы для формирования менталитета предприимчивости. В этой связи одна из важных задач европейской политики состоит в том, чтобы продемонстрировать важность изучения языков и выстроить систему "языкового образования в течение жизни", обеспечив необходимую инфраструктуру, финансовые, человеческие и методологические ресурсы. Таким образом, на смену традиционному взгляду на язык как символ национального тождества приходят новые подходы, в соответствии с которыми язык рассматривается как экономическая сущность. "Овеществление" языков оказывает влияние как на мотивацию людей, так и выбор того или иного языка для изучения. Кроме того, оно непосредственным образом воздействует на приоритеты финансирования языкового образования на уровне общественных институтов — как государственных, так и частных.

Далеко не случайно последние десятилетия характеризуются беспрецедентным возрастанием интереса к изучению иностранных языков, особенно английского, преподавание которого превратилось в мощную индустрию как в англоязычных странах, так и в самых различных регионах земного шара. Россия в этом смысле далеко не исключение. Владение, как минимум, одним языком помимо родного становится залогом получения перспективной работы, продвижения по служебной лестнице, успешного экономического и политического сотрудничества и, наконец, но не в последнюю очередь, обычного человеческого общения и взаимопонимания.

Другим важным фактором, оказывающим существенное влияние на изменение преподавания и изучения языков, являются революционные перемены в области развития коммуникационных технологий. Все большая часть российского населения оказывается в той или иной степени вовлеченной в общественную и культурную жизнь других стран через новые средства массовой информации, такие, как спутниковое телевидение, видео- и аудиопродукция и прочие способы современной коммуникации. Интернет не только открывает доступ к огромному объему аутентичных дискурсов самой различной направленности, но и дает возможность коммуникации в интерактивном режиме с носителями других языков и культур, в удобное время в собственном режиме. Мультимедиа, аудио- и видеотехнологии позволяют гораздо более эффективно организовать обучение с преподавателем, а также предоставляют возможности самостоятельного изучения языка с учетом индивидуальных потребностей. Результатом такого взрыва в бизнесе преподавания языка явилась разработка множества учебных программ, тысяч учебников и пособий, новейших технических средств, а также появление новой теоретической дисциплины, связанной с "усвоением второго языка". Изучение и преподавание иностранных языков, таким образом, уже стало de facto одним из наиболее востребованных и активно развивающихся направлений "образования в течение жизни".

Серьезной проблемой отечественного лингвистического образования является возрастающая потребность в специалистах нового поколения, способных успешно адаптироваться и творчески подойти к постоянно изменяющимся требованиям и условиям образовательной среды. До недавнего времени (а во многих образовательных системах — и по настоящее время) языки изучались для того, чтобы можно было читать и понимать литературу другой культуры, то есть для восприятия письменной информации, а не с целью общения с другими людьми по широкому спектру вопросов. Язык был и предметом, и содержанием занятий. Соответственно, и подготовка преподавателей носила главным образом литературно-исторический и специально-научный характер. В новом коммуникативном пространстве, которым все более становится мир, традиционное содержание лингвистических программ и методов обучения требует радикального пересмотра.

Открывающиеся образовательные и профессиональные перспективы деятельности в международном контексте все больше служат источником внешней мотивации при изучении иностранных языков, вносят "здоровый прагматизм" в формирование целей обучения, побуждают к вхождению в мировое образовательное пространство, что означает также интегрирование в международную систему языкового образования, предполагающую применение в европейском масштабе единых образовательных стандартов, выработку сопоставимых критериев оценки образовательных уровней и программ обучения.

## 1.2 Взаимосвязанное обучение языку и культуре как основа формирования способности к межкультурной коммуникации

О том, что между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией есть единая, взаимодополняющая связь, не стоит говорить долго и пространно. Это и так очевидно. Каждый урок иностранного языка, где бы он ни проходил, в школе или же в стенах ВУЗа - это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель - язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире.

Иностранные языки в России, и их преподавание сегодня очень востребовано, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние и на методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы, теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков, диктует в свою очередь и свои условия. Теперь, никого не интересуют грамматические правила, а тем более, сама история и теория языка. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур.

В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

Основная задача преподавания иностранных языков в современной России - это обучению функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Решение этой прагматической задачи возможно только при одном условии - что будет создана довольная прочная фундаментальная теоретическая база. Для ее создания необходимо, прежде всего:

1) приложить результаты теоретически трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков;

2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

При традиционном подходе к изучению иностранных языков, главная методика преподавания заключалась в чтении текстов на иностранном языке. И это касалось не только школьного уровня образования, но и высшего, вузовского. Тематика бытового общения была представлена теми же самыми текстами, только касающиеся предметов повседневного общения, однако, мало кто из подобных специалистов, начитавшись подобных текстов, мог адекватно повести себя в реальной ситуации, которая потребовала бы применения знаний практического иностранного языка, а не его масштабной литературной стороны. Именно тогда появились адаптированные тексты, которые могли все содержание шекспировских трагедий уместить на 20 страницах. К сожалению, этим сейчас грешит и методика преподавания современной литературы, но об этом речь в данной работе не идет.

Таким образом, из четырех навыков владения языком, среди которых мы подразумеваем чтение, говорение, письмо и понимание на слух, в практическом плане реализовывалась самая пассивная форма - чтение. Подобное пассивное преподавание иностранного языка на основе письменных текстов сводилось только к тому, чтобы понимать, а не создавать собственный лингвистический опыт.

Современное тесное культурное общение вернуло методику преподавания иностранных языков на круги своя. Теперь, преподаватели стремятся научить практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал.

Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования - является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например, как изучение иностранного языка без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только и не столько техническим английским, или другим иностранным языком, но и уметь его применять, прежде всего, с подобными же специалистами, только говорящими на другом иностранном языке.

Максимальное развитие коммуникативных способностей - вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоя перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффекта общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: их надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

К основным компонентам подобной иностранной культуры можно отнести следующие элементы, несущие на себе национально - специфическую окраску:

- традиции, а также обряды, которые можно воспринимать как традиции;

- традиционно - бытовую культуру;

- повседневное поведение;

- национальные картины мира, которые отражают специфику восприятия окружающего мира;

- художественная культура, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии.

Как уже говорилось выше, значения слов и грамматических правил совсем недостаточно для того, чтобы считать, что ты владеешь языком. Необходимо как можно глубже узнать саму культуру изучаемого языка. Другими словами, можно сказать, что теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями того, когда сказать, что сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно поэтому все большее внимание уделяется изучению самого мира языка, то есть изучению той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке. Данное направление получило наименование "лингвострановедение".

Лингвострановедение - это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением o6щественной и культурной жизни носителей языка.

Лингвострановедение как учебная дисциплина напрямую связана с методикой преподавания иностранных языков. Но только в отличие от методики преподавания, ориентированной на теоретические знания иностранного языка, больше связанные с грамматическим построением письменного текста, лингвострановедение ориентируется на изучение внеязыковых факторов, то есть на изучение социальных структур и единиц, которые лежат в основе любой национальной культуры.

Трудности возникают в основном при обучении активным методам усвоения языка - то есть обучению письму и говорению. При этом возникают основные трудности при двух причинах в столкновении с межкультурной коммуникацией.

1) лексико-фразеологическая сочетаемость слов. Каждое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку резерв сочетаемости. Иными словами, оно "дружит" и сочетается с одними словами и "не дружит" и, соответственно, не сочетается с другими. Почему победу можно только одержать, а поражение -- потерпеть почему роль по-русски можно играть, значение -- иметь, а выводы,комплименты-- делать. Почему английский глагол to pay, означающий 'платить' полагается сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как attention внимание. Почему русские сочетания крепкий чай, сильный дождь по-английски звучат как "сильный чай" (strong tea), "тяжелый дождь" (heavy rain)

2) несколько значений иностранного слова. Двуязычные словари подтверждают это явление. Перевод слов с помощью словаря, который дает "эквиваленты" их значений в другом языке, провоцируя учащихся их на употребление иностранных слов.

a ration book - карточки,

to do the books - вести счета,

our order books are full - мы больше не принимаем заказов,

to be in smb's good/bad books - быть на хорошем/плохом счету,

I can read her like a book - я вижу ее насквозь,

we must stick to/go by the book - надо действовать по правилам,

I'll take a leaf out of your book - я последую твоему примеру,

Не was brought to book for that - за это его привлекли к ответу.

Та же ситуация - когда перевод отдельного слова не совпадает с переводами этого слова в словосочетаниях - может быть проиллюстрирована примерами из русско-английского словаря:

записка - note,

деловая записка - memorandum,

докладная записка - report,

любовная записка - love letter, billet-doux;

закрытый - closed,

закрытое заседание - private meeting,

закрытое голосование - secret ballot,

закрытое помещение - indoors

То есть, проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам существовала давно, однако к ее тесному изучению лингвисты подошли совсем недавно, и эта проблема стала рассматриваться с новой позиции лингвострановедения, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для более практического освоения иностранного языка.

## 1.3 Индивидуальный подход в овладении иностранным языком

Термин "индивидуальный подход" понимается как система дидактических средств организации учебного процесса по иностранному языку, включающая изменение цели, содержания, процесса и формы и ориентирующая курс иностранного языка на приобретаемую профессию и возможные сферы его реального использования в профессиональной деятельности. Индивидуальный подход рассматривается нами как сложное педагогическое явление, определяющее эффективность обучения иностранному языку и предполагающее активную роль субъекта учебной деятельности. Условиями успешной реализации индивидуального подхода выступают дифференциация, которая выражается в учете первоначальной языковой подготовки, постановка личностно значимых целей, выработка устойчивых и рациональных навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению знаниями.

При обучении иностранному языку происходит ломка психофизиологических механизмов говорения на родном языке и формирование новых механизмов говорения на иностранном языке. Следует отметить, что выбор иностранных языков для изучения в школе или любом другом учебном заведении никак не связан ни с лингвистической, ни даже с психолингвистической стороной проблемы. Он обусловливается чисто утилитарными целями: популярностью в мире, наличием кадров, учебников и т.д.

Родной язык играет важную роль при обучении иностранному языку. Опыт изучения родного языка, который, как и всякий опыт, не может не играть положительной роли хотя бы потому, что к моменту начала изучения иностранного языка как системы человек уже владеет (или предполагается, что владеет) системой родного языка. Овладение иностранным языком по целому ряду параметров отличается от овладения родным языком, и это скорее мешает, чем помогает в изучении иностранного языка. Кроме того, следует помнить, что иностранный язык не может и не должен реализовывать всю совокупность функций, которые осуществляет родной язык.

Учебный курс, построенный на индивидуальном подходе в обучении иностранному языку, выполняет целый ряд педагогических функций:

* мотивацию учебной деятельности – переход от мотива оценки и мотива избегания неприятностей к мотиву достижения, профессионального интереса;
* внесение разнообразия в работу и возможность работать в собственном режиме;
* обучение на основе создания на занятии речевой ситуации, близкой к реальной;
* формирование у обучаемых навыков самостоятельной работы, которые являются основой и залогом непрерывного образования и самообразования.

Обучение иностранному языку может рассматриваться с нескольких сторон: с позиции преподавателя, то есть соответствия его деятельности целям преподавания указанного предмета, учета им психологических особенностей обучаемых и т.д.; с позиции обучаемых, то есть степени их включенности в процесс обучения, повышения мотивации и т.д.; с позиций нахождения внутренних резервов организации обучения для того, чтобы шло постоянное развитие студента.

Применительно к изучению иностранного языка можно поставить следующие общие цели:

1. знакомство с культурой и образом жизни страны изучаемого языка;
2. умение общаться с носителями языка, то есть читать то, что написано на изучаемом языке, понимать на слух то, что говорится в естественном темпе на изучаемом языке, говорить и писать на изучаемом языке так, чтобы понимали носители языка;
3. подготовка к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности.

В качестве минимальной достижимой общей цели выступают требования Государственного образовательного стандарта. Следует отметить, что все существующие программы рассчитаны на среднестатистического студента, но студенты, пришедшие на первый курс, обладают разной подготовкой по предмету, а некоторые из них, по существу, не владеют иностранным языком.

Чтобы достигнуть поставленных целей, требуется принципиально иная организация всего процесса обучения иностранному языку, которая сделает реальным не только выполнение требований программы, но и поможет реализовать полученные знания в профессиональной деятельности.

## 1.4 Анализ действующего учебного пособия по английскому языку

Учебно-методический комплект для пятого класса школ с углублённым изучением английского языка авторов Верещагиной И. Н. и Афанасьевой О. В. состоит из учебника, книги для чтения, книги для учителя, рабочей тетради и звукового пособия.

Структура учебника свидетельствует о высокой степени охвата всех видов речевой деятельности в связи с высоким уровнем вариативности заданий. Учебник состоит из двадцати трёх уроков, а также грамматического справочника, англо-русского словаря и таблицы неправильных глаголов. Каждый урок состоит из шести частей: Let Us Review, Let Us Learn, Let Us Read And Learn, Let Us Read, Let Us Talk и Let Us Write.

Такая структура обеспечивает максимальный охват всех видов речевой деятельности, способствует использованию учащимися ресурсов как активного, так и пассивного словарного запаса и придаёт динамичность учебному процессу.

Упражнения раздела Let Us Review предназначены для повторения и закрепления пройденного материала и могут выполняться как в устной, так и в письменной форме (по усмотрению учителя).

В разделе Let Us Learn подаётся новый грамматический материал, лексический минимум к уроку и соответствующие упражнения на закрепление нового материала, которые также могут быть выполнены как в устной, так и в письменной форме.

В разделе Let Us Read And Learn предлагаются стихотворения и песенки, предназначенные для заучивания наизусть. Запись этих материалов в исполнении профессиональных дикторов имеется на кассетах звукового пособия и может быть использована как для постановки произношения и интонации, так и для аудирования.

Материалы раздела Let Us Read (тексты и задания к ним) идеально соответствуют требованиям по достижению всех четырёх целей учебного процесса: практической (формирование и развитие лексических, грамматических и фонетических навыков по теме урока, развитие умений читать, говорить, писать и воспринимать на слух - в процессе выполнения заданий этого раздела могут быть задействованы все четыре вида речевой деятельности), развивающей (развитие произвольной и непроизвольной памяти - при пересказе текста; мышления - при выполнении заданий, предусматривающих обсуждение прочитанного; внимания - при ответах на вопросы; воображения - если требуется придумать продолжение истории; умения логически оформлять мысли на иностранном языке - при выполнении всех вышеперечисленных заданий; а также имитации, интонационного слуха, фонетических и фонематических навыков, усидчивости и сообразительности), воспитательная (в зависимости от тематики текста), образовательная (например, обучение работе со словарём, получение новых общих знаний в процессе осмысления и усвоения содержания текста).

В разделе Let Us Talk предлагаются упражнения на развитие навыков говорения и умения логически оформлять мысли на иностранном языке. Задания этого раздела идеально подходят для достижения воспитательной цели учебного процесса (ставятся проблемные вопросы, затрагиваются спорные темы, происходит обмен мнениями и делаются выводы на основе аргументированности суждений участников дискуссии), а также для развития и совершенствования орфоэпических навыков; активизируются ресурсы пассивного лексического запаса, применяются на практике грамматические знания.

Раздел Let Us Write полностью посвящён развитию орфографических навыков и письменной речи. Здесь предлагаются упражнения на закрепление грамматического и лексического материала, которые также способствуют развитию умения осуществлять самоконтроль в процессе самодиктанта (внутреннего проговаривания фиксируемого на бумаге), а также тренируют зрительную и моторную память. Кроме того, представляется, что многократное "прописывание" новых лексических единиц пятиклассниками существенно способствует эффективному их закреплению и включению в активный словарь учащихся.

В конце каждого урока учебника предусмотрены задания по аудированию (тексты содержатся в книге для учителя и на кассетах звукового пособия, задания к ним - в рабочей тетради) и домашнему чтению (тексты и задания к ним содержатся в книге для чтения). Эти виды работы наиболее полно охватывают цели учебного процесса и виды речевой деятельности.

Учебное пособие частично соответствует потребностям педагогического процесса: тематика предлагаемого материала удовлетворяет программным требованиям не в полной мере, что требует привлечения дополнительных учебных материалов (параллельных учебников, альтернативных учебных пособий и соответствующих дидактических материалов), однако учёт закономерностей усвоения знаний произведён удовлетворительно - путём обеспечения высокого уровня взаимодействия всех компонентов УМК (вариативность заданий и, следовательно, видов речевой деятельности) и применения эффективных методов управления процессом усвоения: своевременного контроля уровня усвоения знаний после выполнения ряда эффективных упражнений на закрепление изученного материала.

Функция целенаправленности учебника осуществляется путём ориентации всех предлагаемых заданий на достижение основной (практической) цели обучения и целостности элементов УМК.

Учебник ориентирован на учащихся пятых классов школ с углублённым изучением английского языка. Учёт индивидуальных (аппелирование тематики учебных материалов ко вкусам и интересам среднестатистического пятиклассника) и возрастных (адекватный уровень сложности заданий и насыщенности учебного материала, адаптированность его содержательного компонента для облегчения восприятия десяти - одиннадцатилетними детьми) особенностей осуществлён в полной мере с необходимым упором на потенциальные возможности учащихся, а также с опорой на их интеллектуальный уровень и степень обученности. При этом разнообразие приёмов работы и видов учебной деятельности создаёт оптимальные условия для самостоятельной работы учащихся.

Обеспечение высокого уровня развития мотивационной сферы процесса обучения осуществляется путём стимулирования познавательной активности с помощью проблемности изложения и личностной значимости учебного материала. Учёт коммуникативных потребностей учащихся производится путём высокого уровня вариативности учебного материала, актуальности и разнообразия его содержательного компонента, а также оптимального баланса упражнений и заданий на развитие коммуникативных навыков в контексте как диалогической, так и монологической речи.

Масштабное использование средств оформления учебника (красочные иллюстрации, наглядность и содержательность таблиц, богатый иллюстративный материал для развития навыков монологической речи (описывание картинок), оптимальный для восприятия пятиклассниками тип и размер шрифта) обеспечивает привлекательность и мотивационную оснащённость познавательных процессов в ходе изучения английского языка, а наличие твёрдого переплёта учебника гарантирует надёжность и долговечность в эксплуатации.

2. Иностранный язык как учебный предмет: специфика, место в системе современного образования

## 2.1 Цель обучения иностранным языкам как социально-педагогическая и методическая категория

Цель обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Поэтому обращение к ней осуществляется с учётом всех факторов, детерминирующих (определяющих) языковое образование в целом. Методическая составляющая понятия "цель обучения иностранным языкам" заставляет при её формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Детерминированность целей обучения иностранным языкам даёт основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим.

Цель обусловлена:

* нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ;
* она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя её содержание, организацию и результаты.

В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия.

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащихся, способной и желающей выступать в общении на межкультурном уровне.

Сложность и многоаспектность стратегической цели обучения иностранным языкам диктуют необходимость рассматривать её как совокупность трёх аспектов:

Цели обучения отражают социальный заказ общества и зависят от условий обучения и языковых потребностей учащихся. Выбор цели зависит от профиля учебного заведения, в котором преподается иностранный язык.

Цели обучения являются ведущим компонентом программы по иностранному языку и обусловливают выбор метода, отбор содержания, средств и приемов обучения. Они могут формулироваться как преподавателем, так и учащимися. Важную роль в целеполагании, выполняемом преподавателем, играет анализ специфических языковых потребностей студентов. Цели обучения, сформулированные без учета данных такого анализа, как правило, не соответствуют целям, которые ставят перед собой учащиеся, что приводит к снижению мотивации и эффективности учебного процесса в целом.

Изучать иностранный язык как средство общения без знания мира данного языка невозможно. Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления. Таким образом, основные цели обучения иностранным языкам в вузах на современном этапе можно сформулировать как обучение языку как средству общения между специалистами, максимальное развитие коммуникативных способностей обучаемых, ознакомление с социокультурной картиной мира изучаемого языка.

Цель обучения – заранее планируемый результат обучающей деятельности учителя или учебной деятельности учащихся. Цели меняются и зависят от социального заказа общества, условия обучения, а также от языковых потребностей учащихся (student’s needs). На протяжении всего периода обучения цели обучения менялись – отражали общую стратегию обучения. В разное время речь шла об обучении ИЯ - владение чтением, письмом, далее – обучение различным видам РД, цель – владение всеми видами РД. Сейчас же говорят об общении и культурологических аспектах., формирование вторичной языковой личности (что невозможно в средней школе). Условия обучения – реальны: количество часов, количество учащихся, пособия, материалы.

Группы целей:

- общеобразовательные – носят развивающий характер и направлены на развитие интеллектуальных способностей учащихся

- воспитательные

- практические – формулируются по- разному (напр. формирование компетенции).

Цели представляют собою общее, а задачи – частное: напр. обучение общению – цель, а цель урока – формирование лексических навыков говорения, задача – научить связным высказываниям и т.д.

Содержание обучения – совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовал целям и задачам данного учебного заведения.

Компоненты содержания обучения:

1) языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфография), здесь выделяют рецептивные/продуктивные минимумы

2) системные знания об изучаемом языке, имеющие коммуникативное значение (специфические речевые правила, фоновые знания – о системе языка, о государственном устройстве и т.д.

3) навыки: лексические, грамматические, произносительные, орфографические, навыки оперирования языковым материалом., умения четырех видов РД

4) речевой материал: речевые образцы, формулы, клише, ситуации общения, темы, образцы текстов для аудирования и различных видов чтения, диалоги-образцы

5) упражнения

6) организация

На современном этапе целью ОИЯ в средней школе в рамках базового курса является овладевание учащимися основам иноязычного общения, в процессе которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности. Отсюда и практическая, образовательная, воспитательная и развивающая цели.

Практическая цель подразумевает овладевание рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности на минимальном достаточном уровне коммуникативной компетенции, другими словами практическая цель заключается в обучении школьников общению на ИЯ. Целевой доминантой является чтение, как опосредованная форма общения между людьми.

Образовательная цель заключается, во-первых, в том, что учащийся приобретает возможность пользоваться еще одним языком, кроме своего родного, во-вторых, в развитии филологического кругозора учащихся: изучая ИЯ, учащийся лучше понимает особенности родного, глубже осознает усвоенные лингвистические понятия (синонимия, многозначность и др.) и знакомится с рядом новых (артикль); учащиеся обогащают свое представление о языке как общественном явлении и одновременно развивают мышление, поскольку им приходится производить мыслительные операции анализа и синтеза при сравнении 2х языков. Занятия иностранным языком влияют на развитие познавательных интересов учащихся, знакомят их с жизнью, культурой страны изучаемого языка, с некоторыми историческими событиями.

Воспитательная цель предполагает формирование оценочно-эмоционального отношения к миру, положительного отношения к ИЯ, к культуре стран изучаемого языка, к пониманию важности изучения ИЯ и потребности пользоваться им как средством общения.

Развивающая цель. В ходе практического обучения ИЯ у учащихся развивается смысловая догадка (языковая догадка), умение переносить знания и умения в новую ситуацию, развиваются языковая, интеллектуальная и познавательная способности (сфера чувств и эмоций), готовность к дальнейшему образованию.

Принципы обучения иностранным языкам, реализуемые в соответствии с концепцией "Программы обучения иностранным языкам учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков, лицеев и гимназий" отражают закономерности, которые лежат в основе достижения целей обучения, стоящих перед школой.

Основными принципами являются следующие:

1. Обучение иностранным языкам представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапно-концентрического расширения объема приобретенных знаний, навыков и умений.

2. Процесс обучения иностранным языкам носит деятельный характер, максимально приближаясь к естественной деятельности человека. Этот принцип реализуется в личностно-ориентированном подходе к обучению, активизации умственных и нравственно волевых усилий ученика.

3. Принцип активности учащегося в обучении неразрывно связан с принципом комплексной мотивации, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого ученика, а также стремление познать самого себя и самоутвердиться, то есть всего того, что составляет смысл учения.

4. Учащийся овладевает иностранным языком осознанно, что предполагает осмысление учащимся языкового материала в единстве его формы и функции.

5. Процесс обучения иностранным языкам имеет личностно-ориентированную направленность, что предполагает демократический стиль общения учителя с учеником.

6. Обучение иностранному языку имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование иностранного языка как средства общения, достижение учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции.

7. Обучение иностранному языку предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие учащегося.8. Обучение иностранному языку предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способам осуществления речевого общения, но при условии дифференцированного подхода к каждому из них.

Новая ситуация в языковом образовании выявила потребность в использовании новых современных педагогических технологий. Рассматривая проблему педагогических технологий, Методическое объединение учителей иностранных языков школы исходит из того, что современные технологии должны быть направлены на:- интенсификацию процесса усвоения основного курса- качественное изменение в уровне владения иностранным языком- обеспечение эффективного развития личности обучаемого через предмет "иностранный язык" и его возможности.

В связи с этим проектно-ориентированная методика преподавания иностранного языка делает учебный процесс целесообразным не только с точки зрения учителя, но и учащихся, заставляет прочувствовать все происходящее с ними в школе иначе. Эта методика позволяет решать проблему социализации личности и воспитания гражданина.

В настоящее время резко возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности, что соответственно делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции, как своего, так и изучаемого народа.

Принцип вариативности, провозглашенный в российском образовании, дает возможность средним учебным заведениям выбирать любую модель педагогического процесса, включая авторские. В этих условиях преподавателю иностранного языка предоставлена определенная свобода творчества, свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немыслим современный образовательный процесс.

Инновационные явления, порождающие специфику деятельности педагога в современных условиях, обуславливают переход от знаниевой парадигмы педагогического процесса к личности, от "сообщающих" - к интерактивным методам обучения.

Все вышесказанное, а также необходимость поиска путей интенсификации использования в преподавании английского языка в школе инновационных методов обучения, в условиях постоянно меняющихся реалий современного общества и его активного развития обуславливают актуальность работы и определяют выбор ее темы.

Проблема обучения иностранным языкам в школе сегодня, безусловно, требует системного анализа речемыслительной деятельности с психолингвистических, лингвистических, психологических позиций.

Традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего будущий выпускник не видит связи изучаемого предмета со своей будущей профессиональной деятельностью.

Наиболее эффективным средством развития мышления будущих выпускников является имитационное моделирование. Подобный подход в обучении обеспечивает имитацию элементов профессиональной деятельности, ее типичных и существенных черт. Его применение на занятиях иностранного языка дает возможность формировать навыки и умения общения; развивает привычку самоконтроля, способствует реальной подготовке школьников к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом; помогает сделать занятия иностранного языка более живыми, интересными, содержательными, дают возможность школьникам больше и чаще высказывать собственные мнения, выражать чувства, мысли, оценки, т.е. мыслить на иностранном языке.

В качестве приемов, обеспечивающих повышение профессиональной направленности изучения иностранного языка, могут выступать: общение – диалог по поводу профессиональной информации, прочитанной на иностранном языке, анализ социальных и профессиональных ситуаций, выполнение школьниками творческих заданий с профильным содержанием, игровые ситуации, ролевые игры, викторины.

Эффект применения инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения иностранного языка в школе, как показывает практика, наиболее заметен, когда они применяются в системе занятий, обеспечивая овладение целым комплексом умений, закладывая результативную базу для его эффективной профилизации в жизни.

## 2.2 Методика обучения иностранным языкам: объект, предмет, методы исследования

В работах по истории методов обучения иностранным языкам выделяются следующие основные группы методов:

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

До конца XIX в. в качестве основного объекта при обучении классическим (мертвым), а затем современным (живым) иностранным языкам выступала сама языковая система. "Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре",— писал в 1809 г. В. Гумбольдт. Система языка изучалась посредством переводного метода. Целью переводного метода являлось обучение учащихся чтению. Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал цели обучения лексике и грамматике иностранного языка.

Таким образом, в практике преподавания ИЯ языковая система рассматривалась как глобальный объект обучения, вплоть до первых десятилетий XX века. Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Потребность в эффективном обучении ИЯ на уровне, пригодном для коммуникации, остро поставила проблему адекватных методов обучения.

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

Уже в конце XIX в. в работах М. Берлица и Ф. Гуэна — представителей натурального метода, а затем и представителей прямого метода обучения — прямизма (Г. Суита, Г. Пальмера и др.) ставится совершенно иная практическая цель — научить учащихся говорить на иностранном языке. В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание. Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (как основной объект обучения) выступили в концепции крупнейшего лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда: "Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи ... Владение языком — это не вопрос знания... Владение языком — это вопрос практики... В языке навык — все, а знание — ничто".

В то же время (начиная с 20-х годов нашего столетия) психология стала обращать все больше внимания на понятийную и смысловую сторону явлений. Отмечается, что понимание общего принципа выполнения действия и выбор правильной мотивировки являются гораздо более важными факторами в процессе выработки навыка, чем частота повторения. Соответственно, в методике обучения ИЯ акцент перемещается на внутренние факторы, определяющие обучение; появляются методы, основанные на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки. И хотя в центре внимания зарубежной психологии обучения ИЯ продолжает оставаться формирование речевых действий, требование их осмысления находит все больше сторонников (согласно "English Teaching Forum", 1974).

Два описанных объекта обучения ИЯ - языковая система и речевые действия на ИЯ – послужили основанием для выделения Дж. Кэрролом двух основных зарубежных теорий обучения ИЯ. Согласно Дж. Кэрролу, "одну из них можно назвать аудиолингвальной теорией навыков (audiolingual habit theory), а другую - когнитивной теорией сознательного овладения кодом (cognitive code-learning theory). Аудиолингвальная теория навыков, являющаяся более или менее "официальной" теорией движения за реформу обучения ИЯ в США, включает следующие принципиальные положения:

* поскольку речь первична, а письмо вторично, приобретение навыков должно происходить прежде всего как научение реакциям различения в аудировании и речевым реакциям;
* навыки должны быть в максимальной степени автоматизированы настолько, чтобы они осуществлялись без участия сознания;
* автоматизация навыков происходит главным образом посредством тренировки, путем повторения.

Напротив, согласно теории сознательного овладения кодом, усвоение языка является процессом приобретения сознательного контроля над фонологическими, грамматическими и лексическими моделями второго языка в основном путем сознательного изучения и анализа этих моделей. Эта теория считает более важным понимание учащимися структур иностранного языка, нежели умение оперировать этими структурами, поскольку считается, что, если учащийся в достаточной степени знаком со структурами языка, операционные умения вырабатываются автоматически при использовании языка в значимых ситуациях.

Анализируя сложившуюся в современной практике обучения иностранным языкам ситуацию, Дж. Кэррол призывает к "глубокому переосмыслению имеющихся теорий обучения иностранным языкам в свете современных достижений психологической и психолингвистической теории". В целом ряде работ Дж. Кэррола, П. Пимслера, У. Риверс и других авторов уже на протяжении более десяти лет ставится вопрос о переориентации обучения с речевого поведения человека на саму личность обучающегося, на необходимость учета его способностей, интересов, а также мотивов научения.

По мнению известного психолога и лингвиста И.А.Зимней, именно в советской психологии были созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования нового подхода к обучению иностранным языкам. Так, в работах советских психологов (Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко и других) разработана общая теория деятельности и теория мыслительной и мнемической деятельности, в частности. Большое внимание в советской психологии уделялось мышлению, осмыслению, пониманию в познавательной деятельности человека.

Эти психологические работы и лингвистическое учение Л.В.Щербы легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения ИЯ. В качестве объекта обучения и в том и в другом направлении выступают речевые умения. Важно подчеркнуть, что именно в нашей стране в практике преподавания ИЯ была впервые поставлена задача обучения мышлению на этом языке. Как отмечал Б.В. Беляев, "самым главным и основным психологическим принципом этого обучения следует считать, на наш взгляд, принцип обучения мышлению на иностранном языке. Учащихся надо обучать не просто иностранному языку, а мышлению на нем".

Таким образом, были созданы все теоретические предпосылки для третьего перемещения акцента в ОИЯ: с языка как системы и речи как процесса пользования системой на речевую деятельность на ИЯ.

Иноязычная речевая деятельность как объект обучения ИЯ определила возникновение и развитие ряда методов, относимых к группе деятельностно-личностно-коммуникативных (в практике часто объединяемых под названием коммуникативных). В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей учащихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса. Технология коммуникативного метода обучения - обучение на основе общения - реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения, обучение по Дальтон-плану и др., а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение ИЯ.

В современной методике нет единой точки зрения на определения содержания обучения. Одни исследователи определяют его только как языковой материал, подлежащий усвоению, другие включают в него также владение материалом, т.е. соответствующие навыки и умения. Вторая точка зрения представляется более приемлемой, поскольку основной целью обучения ИЯ в школе, в отличие от других гуманитарных предметов является не усвоение определенного объема учебного материала, а формирование навыков и умений практического использования ИЯ в коммуникативных целях. Т.о. языковой материал должен рассматриваться только лишь как один из компонентов содержания обучения ИЯ наряду с навыками и умениями, обеспечивающими практическое владение изученным языковым материалом в различных видах РД.

## 2.3 Новые информационные и телекоммуникационные технологии в обучении иностранным языкам

Перейдем к рассмотрению современных, инновационных методов обучения иностранному языку, направленных на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстроменяющегося общества.

Многосторонний метод.

Современный многосторонний метод берет свое начало от так называемого "Кливлендского плана", разработанного в 1920 году. Его основные принципы:

1. Иностранный язык не может быть заучен через механическое запоминание, т.к. создается индивидуально каждым. Таким образом, должны быть сведены к минимуму тренировочные упражнения в пользу спонтанной речи обучаемых.
2. Язык есть культура, т.е. культурные знания передаются в процессе обучения языку через аутентичные языковые материалы.
3. Каждое занятие должно строиться вокруг единственного фокуса, обучаемые на одном занятии должны узнавать одну вычлененную единицу содержания обучения.
4. Грамматика, как и словарь, преподаются размеренными порциями в строгой логической последовательности: каждое последующее занятие должно увеличить уже имеющийся запас.
5. Все четыре вида речевой деятельности должны присутствовать одновременно в процессе обучения.

Учебный материал представлен длинными диалогами с последующими упражнениями в вопросно-ответной форме.

Как правило, тексты, предлагаемые для изучения данного метода, дают хорошее представление о культуре страны изучаемого языка. Однако роль преподавателя ограничивает возможность творческого использования изученного материала обучаемыми в ситуациях непосредственного общения друг с другом.

Метод полной физической реакции.

Данный метод основан на двух основных предпосылках. Во-первых, на том, что навыки восприятия иностранной устной речи должны предшествовать развитию всех остальных навыков, как это происходит у маленьких детей.

Во-вторых, язык занятия обычно ограничивается понятиями, описывающими ситуацию "здесь и сейчас" и легко объяснимыми примерами на изучаемом языке. Обучаемые никогда не должны подталкиваться к устной речи до того момента, пока они сами не почувствуют, что готовы к ней.

Метод не предназначен обучению чтению и письму, а также язык, в том объеме, который усваивается при обучении этим методом, не является естественным языком повседневного общения.

Естественный метод.

Целью обучения является достижение обучающимися среднего уровня владения иностранным языком. Педагог никогда не обращает внимания обучаемых на ошибки в речи, так как считается, что это может затормозить развитие речевых навыков. Ранний продуктивный период начинается с момента, когда пассивный словарь учащихся достигает около 500 словарных единиц.

С точки зрения педагогики, главными составляющими инновационного подхода к обучению являются деятельностный подход. В основе данного подхода лежит представление о том, что функционирование и развитие личности, а также межличностные отношения учеников опосредуются целями, содержанием и задачами социально значимой деятельности.

Активное обучение.

Основано на том, что учащийся все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Этот метод направлен на организацию развития, самоорганизации, саморазвития личности. Основной принцип в том, что обучаемый сам творец своего знания. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Ведь эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность учащихся.

Преподавание иностранного языка в школе с использованием инновационных технологий предполагает введение ряда психологических подходов, таких как: когнитивный, позитивный, эмоциональный, мотивационный, оптимистический, технологический. Все эти подходы обращены к личности ученика.

Преподавание иностранного языка с использованием сети Internet.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения начался не так давно.

Однако темпы его распространения невероятно стремительны. Применение Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых. В большинстве случаев ребятам нравится работать с компьютером. Так как занятия проходят в неформальной обстановке, школьникам предоставлены свобода действий, и некоторые из них могут "блеснуть" своими познаниями в сфере ИКТ.

Перспективы использования Интернет-технологий на сегодняшний день достаточно широки. Это может быть:

* Переписка с жителями англо-говорящих стран посредством электронной почты;
* Участие в международных Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода;
* Создание и размещение в сети сайтов и презентаций – они могут создаваться совместно преподавателем и обучаемым. Кроме того, возможен обмен презентациями между преподавателями из разных стран.

Как показывает педагогический опыт, работа по созданию Интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью. Организация познавательной деятельности учеников в малых группах дает возможность проявлять свою активность каждому ребенку.

Однако надо отметить, что информационные технологии, Интернет-технологии – это отнюдь не панацея на пути повышения мотивации и самостоятельности обучаемых в процессе изучения иностранного языка в познавательном процессе. Для достижения максимального эффекта необходимо использование широкого спектра инновационных, в том числе, безусловно, разнообразных медиаобразовательных технологий в обучающем процессе.

Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения иностранному языку в школе.

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/ результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Такой пакет/набор материалов дает возможность ученику и преподавателю по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, проанализировать и оценить объем учебной работы и спектр достижений обучаемого в области изучения языка и иноязычной культуры.

Впервые идея создания инструмента самооценки владения иностранным языком появилась в Швейцарии более 10 лет назад. В настоящее время при Совете Европы создан Аккредитационный комитет, куда направляются проекты языковых портфелей, проходящие в дальнейшем оценку и обсуждение, а также аккредитацию.

Цели и формы работы с языковым портфелем могут быть различными.

По своей концептуальной сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, с "разовыми" текстами, является возможность для ученика самостоятельно проследить свою динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени. В определенной ситуации работу обучаемого с языковым портфелем можно соотнести с составлением своего личного (индивидуального) учебного средства. Это учебное средство создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход учебного процесса.

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам в школе сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы "учитель – ученик" к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

В психологии и дидактике идея проблемного обучения получает широкое распространение с конца 60-х годов двадцатого века. Вопросы проблемного обучения освещаются в исследованиях таких психологов и дидактов, как А.В. Брушлинский, В.А. Крутец-Кий, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкии, В. Оконь, Ю.К. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.

С понятием "проблемное обучение" в психолого-педагогической литературе связан широкий круг вопросов: 1) этапы развития проблемного обучения; 2) определение проблемного обучения и основных понятий; 3) отличия проблемного и традиционного типов обучения; 4) соотношение двух типов обучения, их место и роль в системе современного образования.

Прежде, чем перейти к подробному рассмотрению вышеназванных проблем, рассмотрим терминологический аппарат, связанный с наименованием проблемного и традиционного типов обучения. Большинство авторов считают, что проблемное обучение - это тип обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), есть ученые, которые полагают, что проблемное обучение - это метод обучения (М.Г. Гаругюв), система обучения (Т.В. Кудрявцев), или подход к обучению (Т.А. Ильина). В психолого-педагогической литературе в близком значении используются понятия "традиционное обучение", "объяснительно-иллюстративное обучение" (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов), "информационное обучение", "информационно-сообщающее обучение" (В.А. Крутецкий, М.Н. Скаткии, Н.Ф. Талызина), "информационно-репродуктивное обучение" (И.Я. Лернер). Такого рода разнообразие терминов обусловлено тем, что каждый автор выделяет какой-либо из аспектов традиционного обучения в принципе его организации, противопоставляя его проблемному обучению.

При определении сущности проблемного обучения, его цели и принципов организации большинство ученых придерживаются единой точки зрения.

С точки зрения Т.В. Кудрявцева проблемное обучение - это система обучения, при которой учащийся не только усваивает знания путем разрешения проблемных ситуаций, но и овладевает способами их решения.

М.И. Махмутов делает акцент на том, что проблемное обучение это тип обучения, основанный на взаимодействии преподавателя и ученика, в ходе которого происходит не только освоение знаний и умений путем решения проблем, но, что особенно важно - формирование творческих способностей учащихся.

Таким образом, сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, создаваемых педагогом в процессе овладения учащимися новыми знаниями , умениями и навыками.

Основными понятиями проблемного обучения являются такие как "проблема", "проблемная задача", "проблемная ситуация". Существенно, что пока еще не существует единого мнения в трактовке этих понятий, поскольку авторы рассматривают их как с дидактических, так и с психологических позиций.

Наиболее общим значением термина "проблема" является понимание ее как задачи" (А.В. Брушлинский), "дидактической проблемы" (Т.В. Кудрявцев), "учебной проблемы" (И.Я. Лернер). Это свидетельствует о том, что авторы справедливо подчеркивают объективное существование проблемы (задачи, задания), что и позволяет использовать ее в учебных целях. В соответствии с другой точкой зрения, "проблема" рассма¬тривается как субъективный фактор, как внутренняя проблема, переживаемая и осознаваемая субъектом. Так, по мнению Н.Л.Элиава, важным является вопрос о принятии задачи, о возникновении проблемы.

При определения понятия "задача", также можно отметить некоторые разночтения. Ряд авторов понимает "задачу", как "учебное задание" (А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер), как "проблемную учебную задачу... совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию" (Т.В .Кудрявцев), как задачу, содержащую "объективное противоречие" (М.И. Махмутов). В связи с вышеизложенным отметим, что существует справедливое мнение, и соответствии с которым признается объективность задачи. А значит, в этом значении "задача" совпадает с термином "задание" и "учебная проблема". В психологии одновременно широко используется термин "задача" в значении "мыслительная задача", в которой участвует мышление субъекта (В.А. Малахова).

Итак, определяя понятия "проблема", "задача", "задание", одни авторы подчеркивают объективный, другие - субъективный характер этих понятий. В какой-то мере преодолеть подобные разночтения и определить различия между понятиями "проблема" (задача) и "задание" помогает справедливое высказывание М.И. Махмутова, который считает, что задача воспринимается слушателем как проблема, когда он "видит" определенную связь между данными задачи и требованием новой информации, содержащимися в ней, со своими прежними знаниями. В этом случае задача как объективное явление принимает субъективный характер, она отражается в сознании человека и становится для него проблемой. Существенно также соотношение понятий "задача", "задание", "проблема" и "проблемная ситуация", поскольку "задача", отражаясь в сознании человека, становится для него "проблемой", которую он должен решить в "проблемной ситуации".

Учитывая то, что проблемное обучение существует в рамках общей системы образования, где до сих пор еще доминирует непроблемный тип обучения, необходимо выявить особенности непроблемного и проблемного типов обучения.

Некоторые авторы (М.И. Махмутов, Н.Ф. Талызина, А.В. Брушлинский) противопоставляют эти два типа обучения по целям и принципам организации. По мнению Н.Ф.Талызиной, традицион¬ное обучение является "сообщающим, информационно-сообщаю¬щим, догматическим", поскольку объектом осознания в процессе обучения являются правила, средства, а не проблемы, являющиеся объектом осознания в проблемном обучении. А.В. Брушлинский также полагает, что, если цель непроблемного обучения ("сообщающего" обучения, по терминологии автора) состоит лишь в усвоении учащимися знаний, то цель проблемного обучения заключается в том, чтобы поставить ученика в положение "первооткрывателя", "исследователя", наталкивающегося на посильные для него вопросы и проблемы. При этом процесс сообщающего обучения, по мнению Л.В. Брушлинского, организован так, что преподаватель излагает готовые знания, а учащийся "пассивно" их усваивает, а затем применяет в процессе решения задачи. В то время как в условиях проблемного обучения учащиеся самостоятельно получают знания именно о самом процессе решения практических и теоретических задач, тогда как роль учителя заключается в организации проблемных ситуаций. Таким образом, А.В. Брушлинский видит основное отличие в том, какое место в учебной деятельности занимает процесс решения задач.

Следует отметить, что оба типа обучения должны быть использованы в этой области в силу специфики иностранного языка как учебного предмета, где язык является одновременно и целью и средством обучения. Тем не менее, нужно заметить, что вышеназванные психолого-дидактические положения не всегда учитываются в практике преподавания иностранного языка, где подчас доминирует непроблемный тип обучения. Преодолеть такой отрицательный опыт можно лишь на основе осознания целей и принципов организации того или иного типа обучения. Так, например, использование проблемного обучения позволяет в большей мере активизировать мышление и память и на этой основе оптимизировать процесс овладения иноязычной речью. Что же касается организации учебного процесса, то, если в рамках непроблемного обучения учащийся является объектом педагогического воздействия, то в условиях проблемного обучения он становится субъектом учебного процесса и принимает в нем активное участие.

Рациональное сочетание непроблемного и проблемного типов обучения, по нашему мнению, особенно важно учитывать поскольку многое в иностранном языке невозможно постичь самому на основе проблемных ситуаций (иностранный язык - продукт другого гео- и социокультурного пространства и отражается храниться в ином информационном поле ), а значит, необходима доля непроблемного обучения.

В чем будет заключаться проблемная методика обучения, в частности, обучения иностранным языкам? Цель обучения в целом и иностранному языку как предмету нашего исследования в частности - развитие личности В информационно-ценностном пространстве. Язык - это средство познания и интерпретации мира. Речь - способ обмена информацией в ходе общения между людьми. Мышление и душа - это процесс "распредмечивания" и "опредмечивания" материальных и идеальных ценностей. Важным моментом является и то, что с ростом уровня проблемности углубляется степень познания, а горизонт остается все так же далек; значит, суть бытия не в постижении истины в последней инстанции, а в постоянном развитии, в движении к этому горизонту.

Суть проблемно-ценностной методики изучения иностранного языка в самой диалектике познания, в движении от репродуктивного к продуктивному. И весь процесс по Ковалевской может быть представлен с помощью трехступенчатой модели:

1. Презентация учителем и восприятие учеником познаваемого объекта.

2. Присвоение учеником познаваемого объекта через создание учителем проблемных ситуаций на основе системы проблемных задач.

3. Творчество ученика и учителя в создании новых объектов познания

Пик популярности проблемного подхода в обучении иностранному языку приходится на начало перестроечных процессов в материальной общественной сфере в 1987-1990 годах. Кризис 1991-1993 годов как бы приостановил исследования в этой области, которые были возобновлены в 1994 году самим фактом проведения в г.Пермь конференции "Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе". Возвращение идей проблемного обучения в 1997-1999 годах в контексте концепции гуманизации образования свидетельствует о новом витке качественно иных перестроечных процессов в духовной сфере личности, формируемой в раннем детстве.

Анализ диссертационных исследований с 1972 по 1999 годы по использованию положений и понятий проблемного обучения в методике преподавания иностранных языков позволил определить основные направления данных работ. Проблемный подход применяется на разных уровнях образовательной системы: в общеобразовательной и специальной школе (О.М. Моисеева, С.В. Юткина ), в педагогическом вузе на языковом факультете (И.В. Будих, П.Б. Гурвич). Работы были посвящены изучению различных иностранных языков: английскому, немецкому, французскому и русскому как иностранному. Небольшое число работ посвящены использованию проблемного подхода для обучения языковым аспектам: фонетика, лексика, грамматика (Д.В. Драганова, Г.И. Гонтарь). Большинство работ нацелены на обучение видам речевой деятельности: взаимосвязное обучение говорению, чтению, письму, аудированию (И.А. Зимняя, И.В. Будих, А.Е. Мельник).

Учебную ценность проблемных ситуаций авторы видят по разному и используют их с целью активизации речемыслительной деятельности и развития интеллекта учащихся (И.А. Зимняя, С.В. Юткина), повышения мотивации учения и иноязычного общения (Л.Л. Машарина, И.П. Герасимов), улучшения качества обучения, адекватного владения иностранным языком (И.А. Зимняя, Г.А. Овсянникова), управление процессом обучения и самообучения (А.Л. Ружинский, И.Л. Андреева). Существенно, что многие авторы рассматривают учебную ценность проблемных ситуаций не в системе, а изолированно, выделяя стимулирующую, обучающую или организующую функции, оставляя без внимания воспитывающую и контролирующую функцию обратной связи.

Изучение вышеназванных работ позволило выявить как их достоинства, определяемыми достаточно внимательным анализом вычлененного объекта или направления исследования (этапа обучения, языкового аспекта, вида речевой деятельности, конкретного языка), так и основной недостаток, связанный с рассмотрением единичных элементов динамичной системы проблемного подхода в целом. При рассмотрении каждой проблемы в определенный период возникает необходимость вычленения направлений исследований для более внимательного их изучения, но с накоплением научного опыта происходит качественный скачок, интегрирующий элементы в систему, отдельные направления – в научный подход. Так, необходимость формализации проблемного подхода к обучению иностранным языкам обусловлена, с одной стороны, духовной потребностью общества, с другой стороны, возможностью образования.

Большинство ученых внимательно исследуют основные положения и понятия проблемного обучения, но не рассматривают проблемное обучение в соотношении с непроблемным или информационным типом обучения, и проблемные ситуации в обучении иностранному языку в сравнении с непроблемными ситуациями, что не позволяет им выявит истинную учебную ценность проблемного обучения, поскольку "все познается в сравнении".

Многие авторы проводят анализ в интерпретацию понятий и положений проблемного обучения для методики преподавания иностранных языков, однако в эксперименте используют непроблемные задания, считая их проблемными. Это связанно с тем, что пока еще не разработана целостная динамичная система условий и способов создания проблемных ситуаций и проблемных задач, соотносимых с различными языковыми аспектами ( фонетика, лексика, грамматика) и видами речевой деятельности (говорение, аудирование. чтение, письмо), а также учитывающих уровни проблемности в обучении, определяемые степенью сложности проблемы, уровнем активности учащегося в ее решении, их интеллектуальными возможностями.

Подавляющее большинство ученых рассматривают проблемную ситуацию на первом уровне проблемности (по степени активности учащегося в решении проблемы), когда преподаватель создает проблемную ситуацию, а учащийся решает проблему. К сожалению, они оставляют без внимания второй уровень проблемности, на котором преподаватель частично вместе с учеником создает проблемную ситуацию и учащийся решает проблему, и третий уровень, где учащийся самостоятельно создает проблемную ситуацию и сам или вместе с группой участвует в решении проблемы. Именно уровневый подход к проблемной ситуации сможет обеспечить переход от закрытой общественной системы к открытой, от статичного развития образовательной системы к динамичному, от плоскостных структур учебных ситуаций к пространственно-временным структурам, от развивающихся моделей проблемных ситуаций к саморазвивающимся "цепям" проблемных ситуаций, от обучения, воспитания и развития к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию субъектов образовательного и общественного пространства.

Ученые внимательно исследуют условия присвоения проблемной ситуации, соотносимые с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся, но не рассматривают условия принятия и непринятия проблемной ситуации учителями, организующими процесс обучения. В этом контексте может возникнуть вопрос об уровнях проблемности обучения для учителя, который будет определятся степенью новизны самой проблемы, уровнем его активности и подготовленности к работе с проблемными ситуациями, предрасположенностью или способностью работать в проблемном режиме. Так, например, по аналогии с уровнями активности ученика в решении проблемы можно выделить 3 аналогичных уровня для учителя: на первом уровне учитель работает с проблемными ситуациями, взятыми из учебника, на втором уровне он частично создает сам проблемные ситуации во время подготовки к уроку и на уроке, на третьем уровне он становится автором собственного сценария и режиссером своего спектакля (урока), и далее создателем театра ( научного направления). Этим мы постарались показать многогранность уровневой идеи проблемности, способной развиваться в разных пространствах и временных режимах.

Ряд авторов разрабатывают добротные серии и системы упражнений, основываясь на принципах проблемного обучения, но к сожалению, пользуются традиционной типологией упражнений, "соединяя несоединяемое" и "нарушая заповедь" согласно которой в проблемной ситуации ученик одновременно добывает знания, овладевает умениями их практического применения и осваивает механизм самостоятельной постановки проблемы для освоения новых знаний и умений , видения новых проблем. В связи с этим необходимо пересмотреть традиционную типологию упражнений, на основе создания проблемных и непроблемных ситуаций и соответственно проблемных и непроблемных задач, "цепей" задач, энергетически раскручивающих спираль учебного процесса.

Большинство исследователей тщательно анализируют и используют терминологический аппарат проблемного обучения, однако есть авторы, которые пользуются одновременно традиционной терминологией с пассивными значениями, например "обучаемый", "дисциплина".

Изучение современного состояния проблемного подхода в обучении иностранному языку позволило выяснить семь основных причин недостаточно широкого распространения этого теоретически обоснованного подхода в практике преподавания.

Первая причина социо-экономического и политического характера. Распространение информационного метода обучения в нашей стране до 90-х годов было оправданно именно в той мере, в какой оно соответствовало потребностям и возможностям относительно-закрытого и стабильного общества. Возможно, именно поэтому проблемное обучение , так глубоко разработанное в теории, не получило должного применения в практике преподавания иностранных языков.

Вторая причина методологического характера. Элементы проблемного обучения внедрялись на уровне одного учебного предмета в систему информационного метода "непосредственно", часто без учета "несовместимости" некоторых принципов обоих методов обучения . Так, сильная традиционно-сложившаяся система "поглощала" инородный элемент, организм.

Третья причина дидактического характера. На уровне разных предметов, например, курс истории в школе, основанный на проблемном методе, вступал в противоречие с другими курсами, построенными по правилам информационного обучения, поскольку не решен вопрос о месте и роли или учебной ценности проблемных ситуаций в общей системе обучения.

Четвертая причина психологического характера. Сложность создания проблемной ситуации в обучении иностранному языку состоит в том , что "неизвестное" в ней должно соотноситься с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащегося, способного ее присвоить, а также учителя готового ее принять.

Пятая причина психолого-дидактического характера. В большинстве исследований внимание авторов сконцентрировано на проблемной ситуации и умениях учащихся разрешать эту ситуацию, в то время как умения преподавателя в работе с проблемными ситуациями являются основополагающими, поскольку именно преподаватель на первом этапе "включает" ученика в проблемную ситуацию.

Шестая причина социолингвистического характера. Сложность создания проблемной ситуации в обучении иностранному языку связанна со спецификой иностранного языка, как учебного предмета в контексте личностно-деятельностного подхода, рассматривающего язык и как цель и как средство обучения. При обучении иностранному языку ученик должен освоить не только языковые знания и речевые умения, но и принять новую систему мышления и социокультурного мироощущения.

Седьмая причина методического характера. В большинстве работ уровни проблемности связываются со степенью активности учащегося в решении проблемы, причем, только на первом этапе, когда преподаватель ставит проблему, а ученик ее решает. Однако не менее важным является второй этап, когда преподаватель вместе с учеником ставит проблему, и ученик ее решает, а также третий этап, на котором ученик самостоятельно ставит проблему и решает ее. Существенно, что уровни проблемности зависят не только от уровня сложности самой проблемы, уровня активности учащегося в ее решении, но и от его интеллектуальных, творческих способностей. Уровневый подход позволяет увидеть проблемную ситуацию не точкой на ограниченной плоскости, а динамичной моделью в безграничном пространстве. Изучение исследований по применению проблемного подхода в обучении иностранному языку и анализ причин недостаточного использования этого подхода в практике преподавания позволяет нам наметить перспективные направления в разработке концепции проблемного подхода в преподавании иностранного языка:

1. Определить цель проблемного подхода в методике преподавания иностранных языков, его место и роль в системе информационного обучения, в зависимостей от возможностей учебного материала, времени обучения, возрастных и индивидуальных иноязычных потребностей и возможностей группы учащихся и каждого ученика в отдельности.

2. Выявить учебную ценность проблемных ситуаций на основе исследования таких функций, как стимулирующая, контролирующая, воспитывающая.

3. Проверить экспериментальным путем модель обучения иностранному языку в совокупности всех видов речевой деятельности, построенную на принципе разумного сочетания непроблемных и проблемных ситуаций, а также "цепей" проблемных ситуаций разного уровня проблемности.

Специфика создания и особенности присвоения проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку связаны со следующим кругом вопросов:

1. особенности создания проблемных ситуаций на основе проблемно-коммуникативных задач;

2. познавательно-коммуникативные потребности и возможности учащихся в "присвоении" проблемных ситуаций;

3. профессиональные потребности и возможности преподавателей в управлении процессом разрешения проблемных ситуаций; 4. формирование и развитие умений учащихся и преподавателей для работы с проблемными ситуациями.

Для создания учебной ситуации необходимо знать компоненты, входящие в ее смысловое содержание. К компонентам смыслового содержания ситуации относятся следующие: цель, участники, место и время общения.

При создании непроблемной ситуации должны указываться все компоненты смыслового содержания: участники, место, время, цель общения, не осложненная препятствием. Пример непроблемной ситуации: "Вы хотите купить вашему другу подарок – книгу, о которой он вас просил. Вы ее покупаете в книжном магазине. (Разговор с продавцом)". В данном случае все компоненты смыслового содержания указаны: участники общения – покупатель и продавец, цель общения – покупка известной книги, место и время общения – книжный магазин, рабочее время.

Проблемные ситуации могут создаваться на основе включения проблемы на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов, что и определяет степень проблемности. Например, "Вы хотите купить подарок вашему другу, но не знаете, что именно купить…". В данном случае известна только цель общения, осложненная препятствием, - покупка подарка, остальные же компоненты смыслового содержания ситуации, такие как место, время, участники общения, являются неизвестными. Соответственно, учащийся сам выбирает место и время, а также участников общения. Возникает вопрос, какие компоненты могут быть известными, а какие неизвестными (факультативными). Исходя из определения проблемной ситуации, которая возникает при наличии проблемы, преграды на пути достижения цели, известным компонентом проблемной ситуации должна стать цель, осложненная препятствием. Такие компоненты как: место, время, участники общения могут быть факультативными, неизвестными, при этом число неизвестных компонентов и определяет степень сложности ситуации, а также вариативность решений. Кроме того, необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация, как слишком сложная не может быть присвоена учащимися, а также минимальное – при котором проблемная ситуация, как слишком легкая , перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Рассмотрим конкретные примеры двух типов ситуаций и способы их создания. Прежде всего покажем, как непроблемную ситуацию можно перевести в разряд проблемных. Пример непроблемной ситуации: "Вам необходимо сообщить брату о вашем приезде, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу. Из разговора с ним вы понимаете, что он будет рад вашему приезду" В этой непроблемной ситуации указаны все компоненты: цель общения, не осложненная препятствием, место, время. Участники общения.

Для того, чтобы эту ситуацию сделать проблемной, достаточно включить в ее смысловое содержание проблему, преграду на пути достижения цели. Пример проблемной ситуации: "Вам необходимо сообщить о своем приезде брату. Который живет другом городе. Вы звоните ему на работу, но его коллега говорит, что он в командировке" В данном случае, хотя и известны все факультативные компоненты, ситуация является проблемной, поскольку появилась проблема на пути достижения цели.

Усложним проблемную ситуацию путем "изъятия" из ее смыслового содержания факультативных компонентов. Пример: "Вам необходимо сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу, но вам говорят, что он в командировке." Теперь в проблемной ситуации время и место известны, тогда как участники неизвестны.

Исключая компоненты и усложняя тем самым проблемную ситуацию, можно увеличить число решений. Пример: "Вам необходимо сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе, но в данный момент он в командировке. Как с ним связаться?" Подобные проблемные ситуации, где все факультативные компоненты неизвестны, могут оказаться слишком сложными для решения. Существенно, что при формулировке проблемной ситуации необходимо указать цель общения, желательно указать место общения, время общения не должно быть жестко лимитировано, участники общения могут не указываться, что увеличивает число возможных решений. Такой подход позволяет строить проблемные ситуации различного уровня сложности с ориентацией на познавательно-коммуникативные потребности и возможности иноязычной деятельности учащихся.

Основываясь на положении Т.В.Кудрявцева о том, что при создании проблемных ситуаций разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой, считаем целесообразным при обучении иностранному языку использовать "ступенчатые" проблемные ситуации, в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий.

Приведем пример ступенчатой проблемной ситуации: "Вы должны сообщить о вашем приезде брату, который живет в другом городе, но 1. Ваш телефон работает с перебоями…2.Вы звоните, но узнаете, что у него изменился адрес…3. Вы звоните на работу, но вам говорят, что он в командировке..4.Наконец, вам удается связаться с братом, но очень плохо слышно, остается мало времени, а вы не сказали главного…

На основе ступенчатых проблемных ситуаций, учитель поддерживает общение, предлагая все новые и новые проблемы для решения в соответствии с ходом мысли говорящих, вовлекая постепенно всю группу в процесс решения проблемы.

С целью обеспечения оптимальных условий присвоения проблемных ситуаций учащимися (по И.А.Зимней), эти ситуации должны соответствовать определенным требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями конкретного контингента учащихся. В рамках преподавания иностранного языка под познавательно-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать интерес к разрешению проблемных ситуаций на родном и иностранным языках, а под познавательно-коммуникативными возможностями – способности и умения разрешать такие ситуации на родном и иностранных языках. Поскольку проблемные ситуации предъявляются в форме системы проблемных задач, рассмотрим эти задачи. Познавательно-лингвистические задачи должны строиться на основе интересных форм предъявления (наглядность, шарады, кроссворды, загадки), познавательно-коммуникативные задачи могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые были бы интересны и посильны для школьников, духовно-познавательные задачи должны основываться на решении проблем внутреннего мира детей. Соответственно проблемные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям учащихся.

Как уже отмечалось, наиболее разработанным в методике преподавания иностранных языков является коммуникативно-познавательный уровень решения проблемных ситуаций, это и определило область изучения условий перехода объективной проблемной ситуации в субъективную проблемную ситуацию. Для того, чтобы учебная ситуация отвечала потребностям учащихся разрешать ее на родном и иностранном языках, она должна соответствовать следующим общим для двух типов ситуаций требованиям. Основываясь на положениях М.И. Махмутова, считаем, что проблемные ситуации для обучения иноязычной речи должны соответствовать следующим требованиям:

1.содержать элементы новизны в плане содержания;

2.включать преграду на пути достижения цели, а также неизвестные компоненты в структуре смыслового содержания в соответствии с потребностями и возможностями школьников;

3.содержать проблемы, которые в ступенчатых проблемных ситуациях должны предъявляться в логической последовательности.

Перейдем к рассмотрению возможностей учащихся разрешать учащихся разрешать учебные ситуации на родном и иностранных языках. Для того, чтобы познавательно-коммуникативные потребности учащихся не приходили в конфликт с их возможностями, учебная ситуация должна моделировать такую естественную ситуацию, которую учащийся мог бы реализовывать в повседневной жизни прежде всего на родном языке. Таки образом, учебные ситуации должны отвечать следующим требованиям: соответствовать жизненному опыту и фоновым знаниям в использовании подобного рода ситуаций, которые можно выявить в ходе бесед и специальных вопросов. Помимо этого проблемные ситуации должны соответствовать способностям учащихся решать проблемы, такие способности, по мнению психологов определяются структурой интеллекта.

Выявление способностей к разрешению проблемных ситуаций на иностранном языке позволяет дифференцированно выбирать проблемные ситуации различного уровня сложности, определяемой количеством неизвестных компонентов в ее смысловом содержании, с ориентацией на такие способности.

Осложнения в момент присвоения учебных ситуаций на занятиях по иностранному языку могут быть связаны прежде всего с отсутствием у учащихся возможностей решать эти ситуации на иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения. Здесь основным требованием будет являться соответствие уровня сложности этих ситуаций уровню языковой подготовки и иноязычным способностям данного контингента.

К языковым иноязычным способностям можно отнести – использование более сложной структуры высказывания (количество обособленных оборотов, использование фраз большей длины, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений); к речевым – более оформленный механизм отбора слов (меньшее количество повторов лексического и синтаксического характера, пауз хезитаций); к смысловым – более широкий охват предмета обсуждения (количество денотатов и их предметных признаков, глубина понимания речевого сообщения).

К языковым трудностям оформления иноязычного высказывания в учебных ситуациях можно отнести: 1.дефицит грамматических структур; 2.дефицит слов в рамках темы, подтемы; 3.неумение употреблять языковые средства адекватно ситуации общения; 4.дефицит формул контактно-устанавливающего характера; 5. дефицит формул логико-смысловой организации высказывания. Необходимо выяснить, какие из перечисленных трудностей в большей мере осложняют разрешение этих ситуаций на иностранном языке, что впоследствии может их преодолеть.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что условия присвоения учебных ситуаций учащимися во многом определяются соответствием этих ситуаций потребностям и возможностям учащихся разрешать эти ситуации на родном и иностранном языках.

По классификации А.С.Карпова можно выделить умения преподавателей руководить процессом разрешения проблемных и непроблемных ситуаций:

1. Умения, связанные с подготовкой ситуации: 1) определять познавательно-коммуникативные потребности и возможности учеников разрешать ситуации; 2) Разрабатывать ситуации с учетом этих потребностей и возможностей.

2. Умения, обеспечивающие процесс присвоения ситуаций учениками: 1). Выбирать ситуации из списка имеющихся, соответствующие иноязычным потребностям и возможностям каждого учащегося; 2) корректно предлагать ситуации другому ученику, если первый "не принимает" данную ситуацию.

3. Умения, нацеленные на управление процессом разрешения ситуаций: 1) следить за ходом мысли говорящих и гибко менять ход беседы, если она заходит в тупик; 2) осуществлять строгий контроль и гибкую коррекцию речи учащихся, следить за процессом самоконтроля учеников.

4. Умения, направленные на анализ собственных действий в учебном процессе или умения самоконтроля и саморегуляции: 1) вносить в случае необходимости изменения в разработанные ситуации и методику работы с ними; 2) передавать результаты своего опыта работы с ситуациями коллегам, а также перенимать их опыт.

Используя положение о рациональном соотношении непроблемного и проблемного типов обучения в преподавании иностранного языка, следует добавить, что удельный вес непроблемного и проблемного в обучении зависит как от возможностей учебного материала, времени обучения, так и от возрастных и индивидуальных иноязычных потребностей и возможностей конкретной группы учащихся и каждого ученика в отдельности.

Если говорить о проблемных ситуациях, то можно ожидать, что процесс присвоения проблемных ситуаций учащимися в большей мере зависит от того, насколько преподаватель иностранного языка понимает , принимает проблемный подход, а также владеет необходимыми "проблемными" умениями.

## 2.4 Изменение структуры и содержания образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода

Учитывая вышеизложенные параметры, нам кажется, что наиболее плодотворным процесс обучения иностранному языку будет в случае применения компетентностного подхода. Далее мы обоснуем причины и принципы его применения.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности, и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов и оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии. Как отмечает Т.М. Ковалева, это был подход, который порождался и осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Иными словами, этот подход ориентирует на такую систему обеспечения качества подготовки школьников, которая бы отвечала потребностям современного мирового рынка труда. Таким образом, компетентностный подход в образовании – это попытка привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельность общества и, с другой, потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, культурного и политического саморазвития.

Компетентностный подход - один из подходов, который противопоставляется "знаниевому" в понимании накопления учеником и трансляции преподавателем готового знания, т.е. информации, сведений. Введение компетентностного подхода по мнению А.В.Хуторского в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Компетентностный подход в образовании прежде всего требует определения "ключевой компетентности" выпускника школы. Понятие ключевой компетентности выступает в качестве узлового. В это понятие заложена идеология формирования содержания школьного образования "от результата". Названное понятие включает результаты обучения, выражающие "приращение" знаний, умений, навыков, опыта личностного саморазвития, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений. Ключевые компетентности выпускника школы отличаются интегративной природой, так как их источниками являются различные сферы культуры и деятельности (бытовой, образовательной, гражданской, духовной, социальной, информационной, правовой, этической, экологической и др.)

На основании изложенного выше мы можем сформулировать определение рассматриваемого понятия следующим образом. Ключевая компетентность выпускника школы – сложное личностное образование, включающее в себя аксиологическую, мотивационную, рефлексивную, когнитивную, операционно-технологическую, этическую, социальную и поведенческую составляющие содержания школьного образования.

Применительно к иностранному языку в материалах Совета Европы рассматривается два вида компетенций в области иностранного языка: общие компетенции (General competences) и коммуникативную языковую компетенцию (Communicative language competence). Общие компетенции включают:

- способность учиться (ability to learn),

- экзистенциальную компетентность (existential competence),

- декларативные знания (declarative knowledge),

- умения и навыки (skills and know-how)

Коммуникативная компетенция (Communicative language competence), включает:

- лингвистический компонент (linguistic component - lexical, phonological, syntactical knowledge and skills),

- социолингвистический компонент (sociolinguistic component),

- прагматический компонент (pragmatic component - knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation).

В результате многолетней работы под эгидой Совета Европы созданы лингво-дидактические описания живых европейских языков, выполненные в русле коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода было предпринято с целью сохранения и умножения богатого языкового и культурного наследия разных народов, для интенсивного обмена технической и научной информацией, достижениями в области культуры, идеями, рабочей силой, для повышения мобильности людей. Ключевым принципом этого подхода явилась ориентация на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для учащихся.

Основными принципами, в соответствии с которыми разработаны спецификации для английского языка, являются уровневый подход к представлению лингво-дидактических единиц и комуникативно-ориентированный подход к отбору содержания обучения. В области английского языка разработаны материалы для уровней А2 (в исходной терминологии Waystage), В1 (Threshold) и B2 (Vantage). (J.A. van Ek, J.L.M.Trim. Threshold 1990/ Cambridge University Press,1998; J.A. van Ek, J.L.M.Trim. Vantage/ Cambridge University Press,2001; J.A. van Ek, J.L.M.Trim. Waystage 1990/ Cambridge University Press,1991 и др.)

Выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

* Грамматическая или формальная (grammatical competence) или лингвистическая (linguistic) компетенция – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;
* Социолингвистическая компетенция (sociolonguistic competence) – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;
* Дискурсивная компетенция (discourse competence) – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;
* Cоциокультурная компетенция (sociocultural competence) – знание культурных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

Данная концепция стала ведущей в области обучения иностранным языкам и послужила платформой для создания учебных программ, учебных пособий и методик обучения. Революционным для проблем обучения иностранным языкам в этой концепции являлось то, что аппарат формирования текста на уровне предложений, а именно грамматика и лексика, не рассматривались больше как цель обучения сами по себе, но являлись средством для выполнения коммуникативных целей.

Коммуникативная компетенция в соответствии с концепцией, предложенной ее автором ван Эком, включает следующие составляющие:

- лингвистическая компетенция,

- социолингвистическая компетенция,

- дискурсивная компетенция,

- социокультурная компетенция,

- социальная компетенция,

- стратегическая компетенция,

- социальная компетенция.

Под лингвистической компетенцией понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами английского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна никакая вербальная коммуникация.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.

Под дискурсивной, или речевой, компетенцией понимается способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения. При этом различаются типы текстов, которые учащийся способен продуцировать, и те, которые он должен интерпретировать.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный контакт с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение же вступать в коммуникативный контакт требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Стратегическая компетенция позволяет компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Цели обучения английскому языку (The Objective), в соответствии с которыми разработаны спецификации ван Эка и Трима, рассчитаны на взрослых учащихся, приезжающих в страну изучаемого языка, или использующих английский язык для общения в своей стране как с носителями языка, так и в качестве языка-посредника при общении с представителями других национальностей. Содержание спецификаций различных уровней в разной степени удовлетворяет коммуникативные потребности при общении в ситуациях социально-бытового и социально-культурного повседневного общения.

Предлагаемая программа имеет следующий формат. В первом разделе программы представлено содержание обучения и воспитания учащихся в рамках каждого компонента образовательной компетенции, а также технологии их развития. Во втором разделе содержание представлено в формате кодификаторов. Кодификаторы представляют дидактические элементы каждой компетенции в рамках компонентов образовательной компетенции, а также рекомендуемый уровень для их ввода в обучение. В форме кодификаторов также представлены технологии обучения и формы заданий для облегчения организации работы преподавателя и выбора учебно-методических материалов. При необходимости рекомендуем преподавателям использовать "Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков".

Ключевые компетенции являются базовыми, универсальными. Их характерные признаки выражаются в следующем: они многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, требуют значительного интеллектуального развития, многомерны (включают аналитические, коммуникативные, прогностические и другие процессы).

В структуре ключевых компетентностей выпускников школ мы выделяем, согласно "Стратегии модернизации содержания образования", следующие:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе и внешкольных;

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя и др.);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, умение оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

- компетентность в культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Остается вопрос, как обучение и воспитание в рамках отдельных предметов обепечивает содержательную сторону образования в целом. Нельзя не согласиться с тем, что важным итогом обучения в школе является развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся, что обеспечит возможность продолжения обучения на всю жизнь. Однако, усвоение способов приобретения знаний из различных источников информации – это лишь одно из общеучебных умений, приобретаемых школьником за партой, и каждый изучаемый предмет вносит свою лепту в развитие этих умений. Одновременно с этим, каждый предмет имеет свою специфику в изучении и требует особых подходов и технологий. Осмысление различных точек зрения в этом аспекте приводит к выявлению еще одной компетентности, позволяющей наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную деятельность и обеспечивающей процесс развития и саморазвития ученика, а именно образовательной компетентности.

Развитие у школьников перечисленных ключевых компетентностей является одним из важнейших позитивных конечных результатов школьного образования. Оценка или измерение процесса и конечного результата школьного образования – это один из способов суждения о компетентностях выпускников школы.

Таким образом, структура образовательной компетенции может быть представлена в единстве четырех ее составляющих: экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной. Содержание образовательной компетенции во всех ее составляющих лежит в основе понимания сущности ключевых компетенций. Развитие данных компонентов образовательной компетенции обеспечивает развитие ключевых компетентностей учащегося.

Оценка качества образовательной компетентности требует определения качества каждого из ее компонентов по следующим показателям:

1. Критерии оценки качества компонентов образовательной компетентности

2. Показатели оценки качества образовательной компетентности

3. Уровни проявления показателей оценки качества компонентов образовательной компетентности

Качество экзистенциального компонента образовательной компетентности определяется личностно-смысловым критерием. Его показателем является личностный смысл, или ценностно-мотивационное отношение учащегося к цели, содержанию и процессу образования, уровнями проявления которого условно можно разделить на Ценностный уровень (3), Императивный уровень (2), Утилитарно-прагматический уровень (1)

Качество объектного компонента образовательной компетентности определяется когнитивно-операциональным критерием (знания и умения). Показатели оценки качества объектного компонента являются полнота знаний и действенность знаний. Уровни проявления показателей оценки объектного компонента следующие. По уровню знаний:

1. Знания полные (3)

2. Знания частичные (2)

3. Знания не сформированы (1)

По уровню умений:

1. Умения сформированы (3)

2. Умения сформированы частично (2)

3. Умения не сформированы (1)

Качество социального компонента образовательной компетентности определяется коммуникативным критерием. Показателем оценки качества социального компонента ОК является готовность к социальному взаимодействию. Показатели оценки качества компонентов образовательной компетентности могут быть проявлены на трех уровнях:

1. Готовность сформирована (3)

2. Готовность сформирована частично (2)

3. Готовность практически не сформирована (1)

Качество оценочного компонента образовательной компетентности определяется рефлексивным критерием. Показателем оценки качества социального компонента ОК является критичность мышления. Данный показатель может быть проявлен на трех уровнях:

1. Критическое мышление сформировано (3)

2. Критическое мышление сформировано частично (2)

3. Критическое мышление не сформировано (1)

Качество развития образовательной компетентности имеет сложную иерархическую структуру и проявляется в единстве двух его сторон: качества процесса развития образовательной компетентности и качества результата (образовательной компетентности). Единство и взаимосвязь процессуальной и результирующей составляющих качества развития образовательной компетентности учащихся характеризуется, прежде всего, тем, что высокое качество процесса закономерно приводит к высокому качеству результата, а изменение требований к качеству результата, в свою очередь, обуславливает необходимость адекватных изменений в требованиях к качеству процесса.

В целях управления, можно выделить в структуре качества развития образовательной компетентности учащихся следующие составляющие:

- качество организационного обеспечения;

- качество преподавания;

- качество содержания образования;

- качество технологий развития образовательной компетентности учащихся;

- качество результата – качество образовательной компетентности.

Первые четыре из них отражают процессуальный, а последний – результирующий аспект управления качеством развития образовательной компетентности школьников. Первые из них являются условиями и средствами обеспечения высокого качества результатов развития образовательной компетентности. В качестве результата образовательного процесса рассматривается качество развития образовательной компетентности учащихся.

Дидактическая модель качества содержания образования может быть представлена в виде показателей отбора и структурирования содержания образования. К таким показателям мы относим следующие.

Показатель полноты содержания отражает степень соответствия содержания учебных занятий содержанию стандартов и учебных планов, а также содержанию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Показатель посильности содержания образования. Этот показатель фактически определяет посильность содержания для школьников. Он позволяет выносить заключение о степени перегрузки (недогрузки) учащихся.

Показатель сложности содержания определяет соотношение степени абстракции содержания образования и опыта обучаемых. Чем существеннее разница в них, тем более сложным для обучаемых является учебный материал.

Такое представление качества развития образовательной компетентности учащихся в сочетании с применением различных квалимитрических методик и процедур может служить интегральным критерием эффективности процесса развития образовательной компетентности учащихся и основой для разработки технологии управления его качеством.

# Заключение

Образование рассматривается не только как вид познавательной, культуроформирующей и социализирующей деятельности индивида на определенном этапе его жизни, но как непрерывный процесс, в основе которого лежит коммуникация. Это следует из доминирующего и в социальных науках, и в политическом мире представления о современной социальной общности, характеризуемой разнообразными терминами: "постиндустриального общества", "общества постмодерна", "информационного общества" и пр. Вопросы языковой политики становятся все более актуальными для России в условиях ее экономической переориентации и в связи с декларируемым и реальным ее вступлением в мировое пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями для политики, образования и культуры.

Если обратиться к текстам современных официальных документов по отечественной образовательной политике, можно заметить, что в качестве ключевых императивов и целей провозглашаются: интеграция российской системы образования в общеевропейское образовательное пространство и занятие в этой системе конкурентной позиции; вхождение в глобальное/региональное экспертное сообщество, разделяющее общую идеологию и культуру, обеспечивающее выработку общего метаязыка, общего понимания содержания образования и его результатов. С этой целью подчеркивается важность поддержки разнообразных социальных партнерств и сотрудничества в рамках двусторонних и многосторонних моделей между образовательными учреждениями России и зарубежья, между высшим и средним профессиональным образованием и другими институтами общества, особенно предприятиями и бизнесом, между российскими и зарубежными социальными институтами.

Серьезной проблемой отечественного лингвистического образования является возрастающая потребность в специалистах нового поколения, способных успешно адаптироваться и творчески подойти к постоянно изменяющимся требованиям и условиям образовательной среды. До недавнего времени (а во многих образовательных системах — и по настоящее время) языки изучались для того, чтобы можно было читать и понимать литературу другой культуры, то есть для восприятия письменной информации, а не с целью общения с другими людьми по широкому спектру вопросов. Язык был и предметом, и содержанием занятий. Соответственно, и подготовка преподавателей носила главным образом литературно-исторический и специально-научный характер. В новом коммуникативном пространстве, которым все более становится мир, традиционное содержание лингвистических программ и методов обучения требует радикального пересмотра.

Открывающиеся образовательные и профессиональные перспективы деятельности в международном контексте все больше служат источником внешней мотивации при изучении иностранных языков, вносят "здоровый прагматизм" в формирование целей обучения, побуждают к вхождению в мировое образовательное пространство, что означает также интегрирование в международную систему языкового образования, предполагающую применение в европейском масштабе единых образовательных стандартов, выработку сопоставимых критериев оценки образовательных уровней и программ обучения.

Отечественный опыт формирования системы языкового образования свидетельствует о том, что оно все более приобретает черты "образования в течение жизни": все более востребованными становятся разнообразные институциональные и неформальные структуры, обеспечивающие обучение иностранным языкам, начиная с раннего возраста и охватывая самые разные возрастные категории. Это говорит о том, что назрела острая необходимость в более гибких, чем традиционная вузовская и школьная системы, учебных технологиях и организационных формах преподавания и изучения иностранных языков, способных удовлетворить все возрастающие образовательные потребности, с учетом индивидуальных мотиваций, потребностей и возможностей.

Иностранные языки в России, и их преподавание сегодня очень востребовано, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние и на методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы, теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков, диктует в свою очередь и свои условия. Теперь, никого не интересуют грамматические правила, а тем более, сама история и теория языка. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур.

В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

Целью обучения иностранным языкам в школе является формирование у учащихся способности к иноязычному общению, позволяющей вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций, участвовать в различных сферах и ситуациях межкультурной коммуникации, приобщаться к современным мировым процессам развития цивилизации. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у школьников достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции при одновременном формировании и совершенствовании личности ребенка, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении иностранных языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем. Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам в школе сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы "учитель – ученик" к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Список использованной литературы

1. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке иностранного языка//ИЯШ - 2006 - №6
2. Барбарига А.А. Schooling in GB - М. : высшая школа , 1988
3. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте - М., Рус. яз., 1981.
4. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России. Социокультурный аспект // ИЯШ - 2008 - №6
5. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М., Рус. яз., 1980.
6. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М. : Рус.яз, 1983
7. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного, М., 1971.
8. Витлин Ж.Л., Московкин Л.В. Международная конференция "Современные методы преподавания и изучения иностранных языков" // ИЯШ - 2008 - №3
9. Дешериева Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита, автореферат дис. кан. фил. наук - М., 1976.
10. Коптюг Н.М. Интернет - уроки как вспомагательный материал для учителей англ.яз. ИЯШ- 2007
11. Леонтьев А.А. Национально-культурная специфика речевого поведения. - М., Наука, 1977.
12. Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам – МГУ, 2008
13. Милованова Л.А. О профильно-ориентированном обучении английского языка в старших классах. ИЯШ - 2009 - №5.
14. Миньяр-Белоручева Р.К. "Методика обучения ин.яз. или лингводидактика". ИЯШ - 1996 - №1
15. Михайлов Н.Н. Лексика с культурным компонентом значения - Сборник научных трудов МОПИ им. Н.К.Крупской, 2003.
16. Миролюбова А.А. Изучение ин. языков в школе: новые перспекивы Педагогика - 2008.
17. О культурном компоненте лексического значения слова - Вестник Московского Университета серия 10 филология, 2006 №5.
18. Сахневич С. "Искусство? Нет, процесс общения". К вопросу о теории и практике перевода. Учитель в кл. 2007 - №5.
19. Смолина Г. Когда возрастает мотивация учения. Изучение делового англ. в старших классах экономического профиля. Учитель - 2008.
20. Теллер, Дедс, Грей, Пета. Как через Internet войти в ELT/на англ.яз./ Эдинбург,2000
21. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы - М.: Наука, 2007
22. Хармер, Джереши "Как изучать английский язык: Введение в практику изучения англ.яз." /на англ. яз./ Эдинбург, 2008