**ПЛАН-КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

**«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»**

**Лекция 1. Предмет методики. Основные методические понятия. Методы исследования процесса обучения иностранным языкам. Связь методики со смежными науками.**

*Методика*—это наука, исследующая цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания средствами иностранного языка.

*Задачи* методики:

1. Определение учебного предмета иностранного языка.
2. Определение целей и задач обучения.
3. Отбор содержания обучения.
4. Изучение деятельности преподавателя.
5. Разработка методов, приемов, форм работы, использование различных средств обучения.

*Общая методика* занимается изучением закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком иностранном языке идет речь.

*Частная методика* исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфичными для конкретного иностранного языка.

*Основные методы исследования*.

1. Критический анализ литературных источников. Он требует от исполнителя не только усидчивости и высокой работоспособности, но и наличия определенных умений критического отношения к читаемому, умений оценивать, вычленять и обобщать.

2. Изучение и обобщение положительного опыта преподавания передовых учителей является важным методом, т. к. мастера педагогического труда нередко находят прекрасные приемы и методические решения, использование которых приводит к значительному повышению эффективности учебного процесса.

3. Научно фиксируемое наблюдение получило в последние годы широкое распространение. Сбор фактов, их описание в виде классификаций, обобщение в форме выводов позволяют обнаружить объективные закономерности. Наблюдения должны быть всегда целенаправленны.

4. Пробное обучение – без глубокого и длительного изучения самой проблемы, но полагаясь на собственный опыт, эрудицию, учитель предпринимает поиск, благодаря которому подтверждается или отвергается предположение, направленное на усовершенствование процесса обучения иностранному языку.

5. Опытное обучение. В распоряжение исследователя попадают лишь суммарные, приближенные показатели, обладающие, однако, достаточной надежностью

6. Эксперимент. Он состоит из 4 частей: варьируемые переменные величины (то, что в ходе эксперимента подвергается изменению); неварьируемые переменные величины группы А (Признаки личности обучающего и учащегося); неварьируемые переменные группы Б (неизменное: текстовой материал, вспомогательные пособия , состав группы, но что по воле экспериментатора может быть сделано варьируемой.); финальные переменные—окончательные данные эксперимента. Выделяют 4 фазы эксперимента: 1) организация (разработка гипотезы), 2) реализация (проведение эксперимента), 3) констатация (выявление количественные и качественные характеристики), 4) интерпретация (объяснение причины полученных результатов.)

*Вспомогательные методы*: 1. Анкетирование. Этот метод относителен когда опрос учащихся осуществляется в массовом порядке. 2. Тестирование—популярен. Дает возможность в сравнительно краткие сроки проконтролировать знания и речевые умения большого количества учащихся. 3. Беседа. 4. Хронометрирование. 5. Осциллографический анализ—исследуется обучение иноязычному произношению, мелодике и ритмике.

*Основные методические категории*.

В методике в качестве базисных категорий рассматривают прием, метод и систему обучения. *Прием*—это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи. *Метод*—это обобщенная модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит доминирующая идея решения главной методической задачи. Метод проявляется именно тогда, когда имеет место систематическое повторение одних и тех же форм и способов работы для успешного решения циклично повторяющихся задач учебного процесса.

Системой обучения можно считать всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции, которой обуславливаются отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения.

Связь методики с другими науками.

1. Методика опирается на данные и закономерности лингвистики. Лингвистика изучает языки как определенные кодовые системы. Методика изучает проблемы обучения языку, проблемы развития речи у учащихся, т. е. Обучение тому феномену, который изучает лингвистика.

2. У методики существует тесная связь с психологией. Психологи указывают на различие между устной и письменной речью . Они отличаются каналами информации(звуковой и графический). Значительные различия наблюдаются и в структурном отношении. Так, для устной речи по сравнению с письменной характерны свои грамматические и лексические средства, что позволяет говорить о стиле устной и письменной речи. Серьезные различия эти существенны для методики. Они требуют, чтобы обучение различным видам речи строилось по-разному. Это касается как отбора материала для обучения, так и составления специальных систем упражнений. Важное значение для методики имеет различение внешней и внутренней речи, рецептивной и продуктивной.

3. Методика основывается на общих положениях дидактики и теории воспитания. Они формулируют принципы и правила обучения и воспитания в целом, а методика конкретизирует эти положения применительно к иностранным языкам. Дидактика и методика обучения имеют один и тот же объект обучения—учебно-воспитательный процесс, но дидактика изучает этот процесс в целом, а методика применительно к определенному учебному предмету.

4. Вопросы языка и речи изучаются психолингвистикой, нейрофизиологией, дефектологией, теорией информации.

Но лингвистика, психология. Психолингвистика находятся в более тесной связи с методикой. Их называют базовыми для методики науками.

**Лекция 2. Цели, содержание и средства обучения ИЯ на современном этапе**

Методика обучения иностранным языкам по Е.И. Пассову– система знаний о закономерностях процесса обучения не родному языку и о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации.

*Объект исследования*– процесс обучения ИЯ, процесс передачи знаний и формирования навыков и умений. *Предмет*- неконкретный процесс обучения ,а абстрактный- накопленные об объекте знания, которые моделируют процесс обучения. Составляющие предмета: 1.цель(зачем учить) 2.объект( кого учить) 3.содержание(чему учить) 4.методы( как учить)

*Цели обучения*– общее направление в обучении, стратегия; заранее планируемый результат деятельности по владению языку, который достигается с помощью различных приёмов, методов и средств. Задача- этап на пути достижения определённой цели. Цели обучения отвечают потребностям общества, которое заинтересованно в подготовленном всесторонне образованном специалисте, хорошо владеющим избранной специальностью. Процесс обучения ИЯ должен быть направлен на подготовку к межъязыковому и межкультурному общению. Отсюда на уроках ИЯ должны создаваться ситуации общения, моделирующие диалог культур. Генеральная стратегическая цель обучения ИЯ- формирование поликультурной личности, готовой к межкультурному общению, к ведению диалогов, владеющую несколькими языками. Всесторонне развитая личность школьника формируется посредствам реализации образовательного, развивающего и воспитательного компонентов.

*Образовательные цели* состоят из: усвоения и актуализации знаний о языке, из овладения основными видами речевой деятельности, признаны обеспечить практическое овладение ИЯ.

*Развивающие цели* предполагают когнитивное, коммуникативное, эмоциональное развитие учащихся. В целом они обеспечивают развитие речевых процессов и речевых механизмов и способствует речепорождению и речевосприятию.

*Воспитательные цели* - направлены на воспитание культуры мышления, чувств, поведения .Важен личный пример учителя( доброжелательное отношение, хорошее настроение). Важна роль содержательной стороны учебного материала. Взаимодействие учащегося воспитывает чувство коллективизма, усваиваются элементарные нормы, этикет в общении, воспитывается умение слушать друг друга. В обучении ИЯ осуществляется трудовое воспитания- формируется навык интеллектуального труда и эстетическое воспитание т.е. происходит формирование социально активной личности.( традиционный подход) 2.По документам совета Европы. Цель: формирование коммуникативное компетенции в единстве её составляющей.

Субкомпетенции: 1.Лингвистическая компетенция –овладение языковыми знаниями и соответствующими им знаками. 2. Социолингвистическая–способность использовать языковые единицы по средствам языкового оформления. 3. Социокультурная – способность к ведению диалога культур, знание социального контекста в котором функционирует язык. 4. Дискурсивная – способность достигать связности и способность воспринимать связный текст. 5. Стратегическая – способность человека использовать различные вербальные и невербальные стратегии, чтобы компенсировать пробелы в коммуникации (при нехватке языковых средств) 6. Социальная – способность и желание взаимодействовать с другими коммуникантами, толерантность.

**Лекция 3. Общедидактические и методические принципы обучения иностранному языку**.

*Принцип обучения*– исходное положение признанное определять стратегию и тактику обучения. Принцип можно рассматривать в 2-х планах:

1.теоретическом

2. практическом

В основе обучения ИЯ как и любому предмету лежат дидактические принципы.

***Дидактические принципы***:

*Принцип, воспитывающего обучения* (развития самодеятельности учащегося в самодеятельности процесса обучения.)

*Принцип сознательности* связан с использованием родного языка и его ролью во владении языка на начальном этапе. В процессе обучения этот принцип должен реализовываться в целенаправленном восприятии и осмыслении изучаемых явлений, их творческой переработке, дальнейшего применения. Обще дидактический *принцип активности*. Достижение сознательности связан с активностью, возможен в том случае, если каждый является активным участником учебного процесса. Выделяют: интеллектуальную (с помощью проблемных вопросов) эмоциональную, (небезразличное отношение к учёбе) речевую активность (активное речевое поведение)

*Принцип наглядности*. Наглядность - специально организованный показ языкового материала и его употребление в речи, чтобы помочь учащимся в его понимании, усвоении, использовании.

*Принцип доступности и посильности* - обучение должно осуществляться на уровне возможности учащихся, чтобы они не испытывали трудностей -это отрицательно складывается на отношении к предмету, мотивации.

*Принцип прочности*- выражается в том, что вводимые в память слова , словосочетания , должны в ней удерживаться ,чтобы учащийся мог извлечь из неё.(творческое применение, яркое преподнесение материала.

*Принцип индивидуализации*( индивидуальный подход)-природные данные учащихся потребности, возможности.

***Методические принципы***.

1.*Принцип интеграции* – суть интеграция, к какому бы аспекту языка или виду РД мы не обучали, одновременно задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности.

2.*Принцип дифференциации*–при формировании каждого вида речевой деятельности или аспекта языка мы используем особые упражнения и задания ,построенные с учётом специфических механизмов, лежащих в основе каждого отдельного языкового и речевого навыка.

3.*Принцип учёта родного языка* – две противоположные тенденции, которые условно можно охарактеризовать как положительно и отрицательно т.е. перенос и интерференция(отрицательное влияния родного языка)-установление параллелей и соответствий между языками. Интерференция - языковые явления, которые либо не имеют аналогов в родном языке, либо используются по-разному. В данном случае возникает межъязыковая или внутриязыковая интерференция. Для минимизации ошибок необходимо не только грамотно и умело исправлять их, но и предвидеть, заранее предупреждать их появление. На этапе объяснения нового материала необходимо вовлекать учащихся в активное действие по сравнению различных явлений родного и иностранных языков, обеспечить достаточный уровень тренировки и автоматизации навыков. Практика показывает, что если учитель помимо иностранного языка владеет родным языком его учеников, то принцип реализуется более эффективно, а учитель иностранец может не понять возникающих трудностей. Этот принцип не работает в полной мере в интернациональных классах, вот почему международные учебники не всегда работают в одноязычных классах. В последнее время современные авторы методисты работают с описанием методического комплекса для международных учебников.

4.*Принцип коммуникативной направленности* обучения – если признать формирование необходимого и достаточного уровня коммуникативных умений у учащихся в качестве основной цели обучения, то очевидно, что обучать ИЯ сегодня вне коммуникативного контекста деятельности невозможно. В основе лежит категория смысла. На уроке ученикам должны предлагаться различные упражнения и задания с разной степенью коммуникативной свободы для учащихся:

1. подстановочные (строго по аналогии с образцом);
2. трансформационные (должны использоваться знания и навыки с учётом изменённой ситуации);
3. условно-коммуникативные (ситуация смоделирована близко к реальной, но учащиеся должны следовать получаемым инструкциям)4
4. коммуникативные (важно обеспечить наличие смысла при выполнении всех типов упражнений).

 В основе категории смысла лежат реальные потребности учащихся, их интересы, обусловленные реальным или возможным контекстом деятельности. Коммуникативную направленность рационально осуществлять на устной форме общения, учитывая способность учащихся к более лёгкому восприятию звучащей речи и воспроизведении услышанного. Это помогает сосредоточить внимание обучаемого на языковой стороне изучаемого языка, отодвигая обучение графике на более поздний срок - это вызывает интерес к предмету и создаётся высокая мотивация.

**Лекция 4. Коммуникативное обучение иностранному языку**

Возникло в 70е годы на основе разработок и решения Совета Европы. Сущность процесса обучения моделирует процесс общения. Основывается на коммуникативной лингвистике (Хомский), которая получила распространение в 70е годы и пришла на смену структурализму.

*Положения*:

1. Язык используется всегда с использованием ситуации общения, т.е. нет высказывания вне контекста.

 2. Единицей коммуникации являются речевые акты: просьба, приказ.

 3. Порождению речевого акта всегда предшествует формирование речевого намерения, которое всегда формируется с учетом особенностей партнера по общению, цели сообщения, места и времени.

 4. Овладение языком как средством общения предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции Психологическое обоснование коммуникативного метода: в отечественной методике используется личностно-деятельностный подход, который предполагает, что отбор учебного материала, характер информации самих заданий максимально учитывает потребности, интересы, индивидуально- психологические особенности ученика как личности.

Метод базируется на принципах (Пассов): 1. речемыслительной активности 2. функциональности (все усвоенные единицы должны усваиваться исходя из их функций) 3. ситуативности 4. индивидуальности 5. Новизны

Е.И. Пассов выделяет следующие *виды упражнений*: условно-речевые, речевые упражнения, они позволяют создавать условия обучения, которые адекватны условиям речевого общения, т.к. основываются на следующих принципах: 1. наличие коммуникативной задачи 2. параллельное усвоение формы и функции 3. аналогия в образовании и усвоении форм.

 К числу вспомогательный средств обучения относятся раздаточный материал, обучение с использованием разных видов опор: функционально-смысловые таблицы, логико-синтаксические таблицы, логико- синтаксические схемы высказывания. Приемы работы по коммуникативному обучению: игры (головоломки, ролевые игры), проблемные задачи и ситуации, интервью, симуляции, дебаты.

Необходимо формирование коммуникативной компетенции в единстве ее составляющих:

1. *лингвистическая компетенция* (овладение языковыми знаниями и соответствующими им навыками);
2. *социолингвистическая компетенция* (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуацией общения и речевым партнером);
3. *социокультурная компетенция* (способность к ведению диалога культур, знание социального контекста, в котором функционирует язык);
4. *дискурсивная компетенция* (способность достигать связности отдельных высказываний в коммуникативных актах и воспринимать их как связный текст);
5. *стратегическая компетенция* (способность использовать различные вербальные и невербальные стратегии, чтобы компенсировать проблемы в коммуникации, связанные с нехваткой языковых средств);
6. *социальная компетенция* (способность и желание взаимодействовать с другими коммуникантами, толерантность, эмпатия и др. качества).

Уровни: 1. начальный: неуверенность, большое количество ошибок, все на начальной стадии 2. средний: немного владеем языком, уровень «выживания» 3. продвинутый: допороговый; базовое образование 4. высокий: в рамках среднего общего образования 5. профессионально достаточный: для специалистов в других областях знаний 6. высший: приближается к уровню носителя языка.

**Лекция 5. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза: вчера и сегодня**

Происходящие социально-экономические преобразования в обществе, науке, экономике, производстве, связанные с появлением новых видов профессиональной деятельности актуализируют российскую образовательную политику, определяют новое видение роли образования, требуют подготовки компетентных специалистов, способных творчески подходить к решению нестандартных профессиональных задач.

В связи с этим во многих учебных заведениях стали приходить к пониманию того, что необходимо создавать условия и организовывать образовательное пространство таким образом, чтобы обеспечить требуемый уровень подготовки кадров, а также научиться эффективно управлять этими процессами. Поэтому вопрос качества подготовки специалистов выходит на первый план и становится одним из наиболее важных аспектов дальнейших преобразований деятельности высших учебных заведений. В связи с этими задачами существенно возрастают и принципиально меняются требования к содержанию образования и, как следствие, - к профессиональному уровню педагогов, от которых во многом зависит качество образования на каждой ступени обучения.

Главным в характеристике личности педагога выступают глубокое знание предмета, эрудиция и педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, коммуникативная культура, его готовность и способность внедрять в учебный процесс технологии, обеспечивающие развитие творческих задатков студентов, их самостоятельности, инициативности. Таким образом, овладение профессией «преподаватель высшей школы» требует не только определенных природных способностей, таланта, но и огромных умственных, физических, эмоциональных и временных затрат. [1]. Для студентов вузов неязыковых специальностей предмет «Иностранный язык» является непрофилирующим, следовательно, для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным и результативным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности. К сожалению, обучение языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения. Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом им в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода к организации учебного процесса, переосмыслить его цели и содержание.

В связи с этим, меняется и роль преподавателя неязыкового вуза: ему необходимо не только дать студентам языковую подготовку, но и сориентировать их на практическое использование иностранного языка за пределами аудитории: в профессиональной, научной и информационной деятельности. Еще вчера в качестве нормативного требования к своей деятельности преподаватель мог расценивать требование передать знания студентам по той дисциплине, которая закреплена за ним кафедрой, и этого было достаточно. Нынешняя эпоха настоятельно требует замены «знаниевого» подхода в обучении на «компетентностный» подход, т.е. необходимость сформировать у студентов компетенции и помочь им стать компетентными является обязательным условием деятельности преподавателя. Чтобы процесс формирования компетенций был успешным, нужно владеть методикой обучения, педагогическими технологиями, дидактикой, то есть преподаватель должен быть не только специалистом в своем предмете, но и специалистом в обучении этому предмету.

В новейших документах по модернизации высшего профессионального образования зафиксированы следующие положения, которые необходимо учитывать при разработке рабочих программ, УМК и учебных пособий по иностранному языку: Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе. Курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования. Изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе. Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.[3]. Таким образом, предстоящая нам в недалеком будущем перспектива работать в соответствии с новыми образовательными стандартами требует внести коррективы в профессиограмму преподавателя иностранного языка неязыкового вуза. Умение убедить студентов в несомненной пользе изучения иностранных языков, повысить мотивацию уже можно с уверенностью относить к числу обязательных компетенций преподавателя. Кроме того, преподаватель должен научить студента учиться и приучить его к систематическому обучению, поскольку в обществе, основанном на знаниях, способность выпускника к постоянному и непрерывному пополнению знаний и компетенций более важна, чем те конкретные знания и компетенции, которые приобретаются им в каждый данный момент времени.

Список профессиональных умений преподавателя иностранного языка должен также включать в себя: умение проектировать собственные технологии обучения студентов; умение самостоятельно и эффективно разрешать постоянно возникающие трудности и проблемы; умение разрабатывать и использовать нестандартные приемы решения педагогических задач; умение рационально оценивать собственную профессиональную деятельность и ставить реально достижимые цели [2].

Анализ собственной педагогической деятельности с целью коррекции и совершенствования признается ведущими исследователями в области педагогики и психологии обязательным, поскольку позволяет познать себя как личность и как профессионала, ориентирован на развитие общей культуры преподавателя, позволяет установить соответствие собственной деятельности современным требованиям, выявить собственные достоинства, недостатки и возможности, выработать стратегию повышения качества профессиональной деятельности. [5]. Помочь преподавателям вузов в организации образования могут новые технологии, которые позволяют специалисту успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, а также найти собственную траекторию совершенствования. Преподаватель, владеющий такими педагогическими технологиями, не только способствует развитию свободной творческой личности обучающегося, но и повышает собственный профессионализм.[4].

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Профессиональная деятельность педагога будет неэффективной, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Наиболее благоприятным условием для профессионального роста, как в научной, так и в педагогической деятельности является их сочетание. Педагоги тем успешнее справляются с решением педагогических задач, чем выше их научная компетентность. Таким образом, для современного преподавателя, стремящегося к мастерству, повышению качества образовательного процесса, профессиональному совершенствованию, традиционного педагогического образования уже недостаточно, преподаватель должен постоянно повышать свою профессиональную компетентность, коммуникативную культуру, педагогическую квалификацию, осуществлять непрерывное личностное развитие. Поскольку, только в этом случае он сможет обеспечить требуемый уровень подготовки кадров.

**Лекция 6. Отбор и организация учебного материала в процессе иноязычного**

**профессионально ориентированного обучения**.

Проблеме отбора содержания обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, посвящено значительное количество научных исследований таких ученых, как Л. Е. Алексеева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. П. Кожушко, Б. А. Лапидус, Р. К. Миньяр-Белоручев, С. Ю. Николаева, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, О. Б. Тарнопольский, И. И. Халеева, А. Н. Щукин, D. Brington, D. Coyle, T. Dudley — Evans, J. Harmer и др. Однако, на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам у ученых нет единой точки зрения на некоторые вопросы отбора содержания обучения, его компонентов, а также последовательности отбора.

В современной отечественной методике обучения иностранному языку и культуре система обучения рассматривается как функциональная, сложная, открытая, многокомпонентная и многоуровневая иерархическая структура, содержание которой определяется социальным заказом общества на современном этапе развития. Согласно С. Ю. Николаевой [7, с. 79–81], эта система представляет собой «совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор иноязычного материала для занятий, формы его представления, методы и способы обучения, а также способы его организации».

Содержание обучения является подсистемой в этой сложной иерархической системе, которая занимает центральное место, имеет конкретное наполнение и направлена на обучение определенному иностранному языку и культуре. При разработке любой методики обучения, следующим этапом после определения целей и задач является разработка содержания обучения, которое, в свою очередь, предопределяет и детерминирует технологию и средства обучения [7, с. 100]. Б. А. Лапидус [5, с. 5] определяет содержание обучения как «совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения такого качества и такого уровня владения языком, которые соответствуют задачам конкретного учебного заведения». Это определение является универсальным и не требует уточнения относительно определения понятия «содержание обучения» в неязыковом вузе.

Стоит отметить, что в области языковой подготовки специалистов обучение будет эффективным при условии максимального соответствия содержания, структуры и организации курса обучения реальным потребностям студентов и их будущей профессии [1, с. 9]. Основное внимание должно уделяться овладению подъязыком будущей специальности студента, навыкам и умениям общения на иностранном языке, основанным на использовании этого подъязыка [11, с. 10]. Поэтому отличительной и специфической чертой профессионально ориентированного обучения является то, что каждая профессиональная область или специальная дисциплина может иметь собственный курс обучения иностранному языку и культуре, разработанный в соответствии с профессионально значимыми целями, характерными только для этой области или дисциплины [1, с. 14].

Ряд отечественных и зарубежных ученых (Л. Е. Алексеева, О. Б. Тарнопольский, D. Brinton, D. Coyle) считают, что обучение через содержание специальных дисциплин (content-based second language instruction) является ведущим и эффективным направлением оптимизации и интенсификации процесса обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку, и предлагают междисциплинарное построение курса обучения, в содержании которого могут найти отражение различные предметы специальности [1, с. 14; 12, с. 23; 15, с. 20; 16, с. 97]. Согласно действующей Программе по английскому языку для профессионального общения [8, с. 6] содержание обучения должно: -       базироваться на международных уровнях владения языком (согласно общим европейским рекомендациям);

* соответствовать национальным отраслевым стандартам (ОКХ и ОП
* иметь четко сформулированные цели и результаты обучения
* основываться на профессиональных и учебных умениях;
* охватывать профессиональное, академическое, ситуативное и прагматическое содержание;
* учитывать предыдущий опыт студентов, их требования и потребности в изучении языка;
* быть модульным по своей организации.

Отбор содержания обучения необходимо осуществлять на основе анализа данных, которые можно получить с помощью: 1) опроса студентов, специалистов, работодателей, преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка для профессионального общения; 2) тестирования уровня владения языком студентов; 3) проведения собеседований и анализа должностных инструкций; 4) проведения допроэктного исследования иностранного языка для профессионального общения [8, с. 6].

Качественно определенное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения должно обеспечить формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности ‒ овладение иностранным языком как средством общения между специалистами, на основе формирования и развития коммуникативных навыков, умений и способностей, необходимых для профессионально ориентированного общения на иностранном языке [1, с. 13]. В исследованиях известных ученых возможно проследить изменение подходов к проблеме структурирования содержания обучения. Так, в работе И. Л. Бим (1977) [2] определено иерархию и различия единиц языкового и речевого материала, а также компонентов обучения, построенных на их основе. Введено три уровня методической организации материала; к единицам языкового материала первого уровня отнесены звуки, морфемы, слова, отдельные словосочетания и предложения (фразы); второго уровня ‒ так называемые типичные фразы (речевые образцы). И наконец, третий уровень составляют связные тексты и темы. На каждом из уровней выделяется базовая единица обучения ‒ упражнение. В качестве единицы обучения «... упражнение должно иметь трехчастную структуру, содержащую задачи..., языковой материал... и средства для предполагаемого контроля или самоконтроля.».. [2, с. 199]. Также, автор относит к списку компонентов содержания обучения не только иноязычные знания, навыки и умения, но и процесс их формирования [2, с. 212]. В своей более поздней работе И. Л. Бим (1988) утверждает, что «коммуникативная цель выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание и развитие личности» [3, с. 20]. Концепция направления методики обучения, которая заключалась в концентрации внимания только на практическом овладении языком, подверглась окончательному пересмотру на рубеже 70–80 годов, когда иностранный язык начал рассматриваться как средство всестороннего комплексного развития личности обучающегося. В 1981 году, рассматривая в соответствии с подходами докоммуникативного направления языковой материал в качестве базового компонента содержания обучения, В. Л. Скалкин в своей работе [9, с. 156–158] предлагает для его отбора многооперационный алгоритм. В последовательных операциях указанного алгоритма фактически введены элементы коммуникативного направления методики обучения: исследование сфер общения, определение конкретного перечня социально-коммуникативных ролей для каждой из сфер общения, установление перечня наиболее более типичных коммуникативных ситуаций для каждой из указанных сфер и т. д. Предлагая операционный подход для отбора языкового материала, автор считает целесообразным при его использовании применять индуктивно-коммуникативный метод [9, с. 154] и одновременно вводит понятие коммуникативной, речевой и языковой среды; соответственно, отбор языкового материала на коммуникативном и речевом уровнях должен предшествовать отбору материала на языковом уровне. Начиная с середины 1980-х годов, некоторые из ученых (Б. А. Лапидус, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. И. Халеева) начинают включать в содержание обучения лингвострановедческие и страноведческие знания, акцентируя внимание на методике их отбора [5; 6; 13]. Согласно классификации Б. А. Лапидуса (1986) [5], содержание обучения состоит из навыков и (частично) умений оперирования языковым материалом; навыков и умений оперирования системными знаниями о языке, которые имеют коммуникативное значение, и специфических речевых правил высокого уровня обобщения; навыков и умений оперирования отобранными минимумами жестов и мимики, отражающих специфику народа-носителя языка; умений и навыков, в основе которых лежат паралингвистические средства письменной речи; умений и навыков оперирования отобранными страноведческими знаниями, включая знания о нормах повседневной жизни; вербальных по содержанию, но безотносительных к конкретным языковым единицам элементарных умений (и, частично, навыков) коммуникативно-вспомогательного характера [5, с. 16–20]. Таким образом, в работе автора методологический подход к обучению имеет признаки коммуникативного направления и учитывает страноведческие и лингвосоциокультурные знания. К началу 1990-х годов понятие содержания обучения иностранному языку получило существенное уточнение с учетом специфики этого предмета; в дальнейших исследованиях авторы учитывали также задачи обеспечения возможности дальнейшего самостоятельного усовершенствования личности, что основываются на учебных навыках, умениях и знаниях о методах более эффективного овладения языком. Работа А. Н. Щукина (2004) [14, с. 122–146] содержит развернутое исследование содержания обучения, в частности, его структуры, принципов отбора и взаимосвязи объектов и результатов обучения. Автор объединяет компоненты содержания обучения в системе содержания обучения, которая состоит из трех подсистем: объекта обучения (teaching), объекта усвоения (learning) и результата обучения (competence). Согласно этому, последовательные цепочки системы имеют вид «язык ‒ знание ‒ языковая компетенция», «язык ‒ навыки ‒ речевая компетенция», «речевая деятельность ‒ умение ‒ коммуникативная компетенция» и «культура ‒ межкультурная коммуникация ‒ социокультурная компетенция». Рассматривая предметную и процессуальную сторону содержания обучения, А. Н. Щукин делает вывод о том, что конечной целью усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетентности, в состав которой он включает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную и профессиональную компетентности [14, с. 145–146]. В 2004 году О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко в своей работе [11], основываясь на исследованиях В. Л. Скалкина, предложили принципиально новую процедуру отбора содержания обучения, согласно которой, сначала отбирается коммуникативный аспект (тематика и ситуации общения); следующим этапом является определение лингвистического аспекта (тексты и «языковой инвентарь»), за которым следует процессуальный и психофизиологический аспекты (отбор знаний, навыков и умений, которыми студенты должны овладеть в процессе изучения иностранного языка). Таким образом, авторы, исследовавшие методику обучения профессионально ориентированному иностранному языку, сделали главный акцент на последовательности отбора компонентов содержания обучения, утверждая, что существует «... необходимость в строгом соблюдении определенной последовательности в отборе содержания обучения. Он должен быть проведен в направлении снизу вверх: от компонентов, составляющих коммуникативный аспект, через компоненты, входящие в лингвистический аспект, и завершаться компонентами психофизиологического и процессуального аспектов» [11, с. 42].

При отборе содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку необходимо следовать именно указанной выше последовательности, поскольку только такая последовательность «обеспечивает практически полный приоритет и руководящую роль предметного аспекта содержания (carrier-content) по отношению к языковому аспекту содержания обучения иностранному языку (real-content)» [11, с. 43], и делает возможной реализацию подхода к обучению иностранному языку через содержание специальных дисциплин (content-based approach) [15; 17]. Кроме того, в отличие от западных методистов T. Hutchinson и A. Waters [18], О Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко [11, с. 43] полагают, что анализ потребностей студентов (learners' needs analysis) следует применять только на этапе отбора тематики содержания обучения.

 Отбор остальных компонентов должны осуществлять профессионалы-методисты и лингвисты, следуя научно-обоснованной процедуре. В своей работе (2006) Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [4] отмечают, что «... современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его (содержание обучения) не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный.... В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам» [4, с. 123]. Согласно утверждению авторов, и несмотря на противоречия относительно состава содержания обучения, возможно выделение неоспоримых компонентов, принадлежащих к предметному и процессуальному аспектам.

***Предметный аспект*** соотносится с различными знаниями, «... вовлеченными в процесс обучения учебному предмету» и включает сферы общения и ситуации, темы и тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания и языковой материал (фонетический, лексический, грамматический и орфографический).

***Процессуальный аспект*** состоит непосредственно из навыков и умений использования приобретенных знаний с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Согласно приведенной авторами классификации, процессуальный аспект состоит из навыков оперирования языковым материалом, умений (читать, говорить, аудировать, писать, переводить), компенсационных умений и общеучебных навыков и умений. В общем, авторы относят к содержанию обучения все то, что вовлечено в преподавательскую и учебную деятельность, учебный материал, а также процесс его усвоения [4, с. 123–124]. Е. Н. Соловова в своей работе (2008) [10] предлагает отбор содержания обучения путем отбора отдельных элементов на уровне фактических и социокультурных знаний, речевых умений и единиц языка, и предлагает собственный алгоритм последовательности действий ‒ начиная с формулировки и отбора тематических разделов курса, выделения проблем для обсуждения или ситуаций общения и составления на их основе лексико-грамматического каркаса тем, и заканчивая выделением языкового и речевого материала, созданием логической последовательности тем и разделов, уточнением принципов отбора социокультурного материала и, наконец, отбором источников визуальной и информационной поддержки курса [10, с. 75–76]. Содержание обучения иностранному языку со временем требует корректировки. Необходимость внесения изменений в содержание обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, обусловлено изменением целей обучения, которые, в свою очередь, зависят от социального заказа общества, ключевых направлений государственной и международной образовательной политики, условий обучения, а также уровня развития методики обучения, основных и смежных с ней наук.

Итак, под ***содержанием обучения профессионально ориентированному иностранному языку*** и культуре в неязыковом вузе мы понимаем *совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения основной цели обучения ‒ способности общаться на иностранном языке в типичных профессиональных межкультурных ситуациях в пределах усвоенного программного материала вуза*.

**Лекция 7. Контроль знаний, умений, навыков в условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам**

Образование является важнейшей сферой социальной жизни. Именно образование формирует интеллектуальное, духовное состояние общества.

Качество образования – это востребованность полученных знаний в конкретных условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни.

Переход к «информационному обществу», в условиях которого существенно расширяются масштабы межкультурного взаимодействия, требует от будущего специалиста новых профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих его профессиональную мобильность и конкурентоспособность. Поэтому изучение иностранных языков – не только модное веяние, но и профессиональная необходимость.

Опыт работы в нелингвистическом вузе показывает, что иностранный язык нужен студентам для будущей профессиональной деятельности и для общего развития. Несмотря на положительную мотивацию студентов, одной из проблем, характерной для процесса преподавания иностранных языков в нелингвистическом вузе, является недостаточная степень усвоения предлагаемого учебного материала. Это может происходить по разным причинам: малое количество часов, выделенных на изучение данной дисциплины в неделю, а также низкий уровень довузовской подготовки.

Следовательно, учебный процесс необходимо тщательно планировать: рационально выбирать методы, формы, средства обучения и формы контроля.

Поскольку главной задачей в условиях модернизации является повышение качества обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе, актуальной проблемой данного процесса является управление обучением. Важнейшим элементом управления обучением является выполнение требований Положения о системе контроля качества подготовки выпускников[1]*.* Контроль является неотъемлемым элементом и условием успешного усвоения содержания обучения. По результатам, полученным в ходе контроля, можно судить о состоянии уровня овладения языковыми компетенциями на определенном отрезке времени (входное, рубежное и промежуточное тестирование). Поэтому контроль должен быть многоцелевым, многосторонним и многоступенчатым и базироваться на следующих принципах: планомерность, систематичность, объективность, комплексность, индивидуальность и педагогическая тактичность.

Проведение контроля обеспечивает своевременную корректировку учебного процесса по иностранному языку с целью приведения его к уровню, заданному Программой и Государственным Стандартом ВПО, который регламентирует его требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников в нелингвистическом вузе. Эти требования включают в себя знания фонетики, лексики, фразеологии, грамматики, профессиональной лексики, фразеологических оборотов и терминов, техники перевода со словарем профессионально-ориентированных текстов [1].

Эффективность контроля зависит от того, насколько грамотно составлен план, обоснованы цели и способы контроля, насколько правильно определены наиболее эффективные методы и формы контроля.

 Первым звеном в системе контроля по иностранному языку в нелингвистическом вузе является ***входной контроль***, который проводится в форме тестирования в разовом порядке с целью проверки базовых знаний и практических навыков по данной дисциплине, а также с целью выявления пробелов в знаниях вновь поступивших студентов и определения путей их устранения. Материалы входных тестов составляются на основе школьной программы.

На данном этапе контроля особое внимание следует уделить отбору критериев оценки уровня подготовки, а именно: умение использовать теоретические знания по грамматики при выполнении практического задания; языковая компетенция (правильность использования изученных лексических единиц, языковая догадка, отбор нужной информации и т.д.).

Итоги входного контроля анализируются, выявляются типичные ошибки, определяются пути их устранения.

Вторым звеном в системе контроля является ***текущий контроль***, который проводится систематически, с целью установления правильности понимания студентами учебного материала и уровня овладения им. Основная функция текущего контроля – обучающая. Вопросы, задания, тесты направлены на закрепление вновь изученного материала и повторение пройденного, поэтому индивидуальные формы целесообразно сочетать с фронтальной работой группы.

*Фронтальная форма*  – одна из основных организационных форм контроля при обучении иностранному языку. Она позволяет соблюдать основные правила контроля – регулярность и максимальный охват обучающихся за единицу времени. Существенна при этом обращенность ко всей аудитории, активизирующая деятельность каждого обучающегося. *Фронтальный контроль* можно применить при выполнении заданий в подготовительной форме речи, в частности при составлении  планов, подборе опор (смысловых карт), диалогов, кратких монологических ситуативных высказываний, а также при построении коллективного рассказа по принципу «снежный ком» [2, с. 43].

В настоящее время на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе широко распространен метод командной работы (team work), который применяется для взаимной тренировки обучающихся в усвоении языкового материала. Преимущество данного вида контроля в том, что обучающиеся находятся в равном положении, чувствуют себя раскованно и комфортно, каждый стремится реализовать свое коммуникативное намерение наилучшим образом. В данном процессе возникает атмосфера соревнования, желание проявить себя с наилучшей стороны, что стимулирует речевую активность обучающихся.

Наряду с фронтальной формой контроля следует регулярно осуществлять *индивидуальный контроль*.

Обучение иностранному языку в нелингвистическом вузе предполагает создание благоприятных условий, мотивирующих выражение мыслей, и объективизацию индивидуального уровня понимания авторской мысли, а также умение решать коммуникативные задачи.

*Текущий контроль* осуществляется и при рецептивных видах речевой деятельности. Предтекстовые задания стимулируют и содержательный поиск, и качество его выполнения.

Текущий контроль присутствует во всех заданиях игрового плана, он «маскирует» свою контролирующую сущность и дает возможность создать атмосферу, наиболее благоприятную для общения. Данный вид контроля способствует реализации требования «учить учиться» и образует своего рода мост к самоконтролю.

Третьим звеном в системе контроля является рубежный контроль, который проводится периодически с целью проверки уровня усвоения учебного материала в объеме учебных тем, разделов семестра и подтверждения результатов текущих оценок, полученных студентами ранее. Рубежный контроль проводится два раза  в учебном году (в конце первого и второго семестров у студентов неязыковых факультетов).

Формами рубежного контроля навыков сформированности устной речи в зависимости от уровня подготовленности студентов и с учетом компетентностного подхода могут быть следующие: мультимедийные презентации; круглые столы; конференции; дискуссии; реферирование профессионально-ориентированного текста.

Формами рубежного контроля навыков письменной речи могут служить: лексико-грамматический тест (разного уровня сложности); письмо (дружеское); деловое (письмо о приеме на работу); электронное письмо; написание резюме, аннотации; перевод профессионально-ориентированного текста.

Данные виды контроля проводятся с целью: контроля  полноты и прочности практических знаний по иностранному языку за определенный период обучения; формирования умений применять полученные теоретические знания по грамматике на практике, использовать их в ситуациях общения; контроля самостоятельной деятельностью студентов, а именно умением работать с учебной и справочной литературой, словарями с целью поиска информации по учебной и профессиональной   тематике; а также выявления пробелов в знаниях студентов и путей их устранения.

Задания для проведения рубежного контроля составляются на основе Рабочих программ, разработанных коллективом кафедры иностранных языков естественных факультетов (Алтайского государственного университета). Данные задания в рамках контроля охватывают наиболее актуальные разделы и темы изученного материала и применяются с учетом индивидуального уровня обученности студентов, что позволяет реализовать компетентностный подход к обучению иностранным языкам в условиях модернизации образования.

Заключительным звеном в системе контроля является промежуточный контроль, который определяет достигнутый уровень усвоения студентами основного учебного материала по иностранному языку в целом, качество сформированности базовых знаний, умений и навыков. Данный контроль проводится в виде: подготовки и защиты проектов; зачетных занятий; подготовки дополнительных сообщений по изученным темам (с привлечением информационно-коммуникативных технологий). Промежуточный контроль формирует у обучающихся навыки нестандартного решения проблемы, развивает логическое мышление, формирует способность к научно-исследовательской  деятельности, умение работать в команде, а также способствует развитию ключевых компетенций будущего специалиста [3 с. 24].

Чтобы успешно осуществлять контроль знаний, умений и навыков обучающихся по иностранному языку в нелингвистическом вузе преподавателю, прежде всего, следует выступать в роли организатора общения. Главная его задача при этом – создать атмосферу реального общения. Используя соответствующие ситуации, преподаватель распределяет роли; для стимулирования общения он берет иногда на себя роль одного из партнеров или автора и направляет общение как в плане содержания, так и в отношении средств выражения, «не бросаясь в глаза» как преподаватель.

В данной связи приведем некоторые способы контроля,  предлагаемые Джимом Скривенером, которые могут быть использованы  преподавателем непроизвольно, но которые являются ошибочными в процессе обучения иностранным языкам и, тем более формированию языковых компетенций.

**“TTT (Teacher Talking Time)**

*Teacher: When nothing else is happening in the classroom, I open my mouth. I’ve no idea what I say most of the time. But it stops those horrible silences. It’s probably useful for them to listen to me speaking English. After all, I ….*

The more you talk, the less opportunity there is for the learners. They need time to think, to prepare what they are going to say and how they are going to say it.

**Echo**

*Student: I went to the cinema.*

*Teacher: You went to the cinema. Good. You went to the cinema.*

Who gets more language practice here – the student or the teacher?

**Helpful sentence completion**

*Student: I think that smoking is …*

*Teacher: … a bad thing. Yes, I agree. When I went into the pub …*

You can be so desperate for a student to say what you want them to say but this kind of “doing the hard work for them” is often counter-productive.

**Not checking understanding of instructions**

*Teacher: My instructions were so clear – but all the students did different things, and none of them did what I asked them to do.*

Even the clearest instructions can be hard to grasp so, after you’ve given them, it’s worth checking that they have been understood.

**Not really listening (hearing language problems, but not the message)**

*Student: I am feeling bad. My grandfather he die last week?*

*Teacher: No, not “die” – say “died” because it’s in the past.*

*Student: …he died last week …*

The only point in learning language is to be able to communicate or receive communication – it is vital that work on the mechanical production of correct English does not blind us to the message conveyed. Check yourself occasionally – are you really listening to your students, or only to their words?”[4].

В заключении следует отметить, что все вышеперечисленные в данной работе формы контроля позволяют: разнообразить и комбинировать различные методы контроля на одном занятии; стимулировать и активизировать познавательную деятельность обучающихся; развивать креативные способности  студентов; формировать психологически-комфортную обстановку во время занятия, а также зачета и создавать ситуацию успеха у «слабых» студентов.

Мониторинг качества обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе показывает, что использование нетрадиционных форм контроля повышает результативность контроля и позволяет использовать системную (комплексную) оценку знаний обучающихся при максимальной дифференциации уровня усвоения учебного материала.

**Лекция 8. Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе**

В настоящее время переход на новые государственные стандарты образования, требует усиления значимости самостоятельной работы студентов, как важного компонента подготовки специалистов в вузе. В структуре новых учебных планов и программ сокращается количество аудиторных занятий, отводимых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах и увеличивается объем и количество часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов. В связи с этим, возникает необходимость перестройки всего учебного процесса и поиска новых форм и методов организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов всегда находилась в центре внимания методистов, лингвистов и педагогов, так как неоспоримым является факт, что только этот вид работы вырабатывает умения и навыки постоянно и самостоятельно добывать знания и обеспечивает возможности самосовершенствования профессионального роста и интеллектуального развития. Самостоятельная работа развивает мышление, креативность, умение находить решение проблем, а также умение применять свои знания и в совершенно новой обстановке.

В ходе выполнения самостоятельной работы каждый студент непосредственно соприкасается с новым материалом, с необходимостью выбора нужной информации для решения определенных задаx,с поиском ответов на вопросы .Здесь проявляются его индивидуальность и личностные интересы, активность, инициатива и творческий подход. Место, время проведения самостоятельной работы, формы контроля самостоятельной работы могут быть разными . Это может быть самостоятельная работа на аудиторных занятиях, самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме тестов, консультаций, зачетов, экзаменов., а также внеаудиторная самостоятельная работа. Все типы самостоятельной работы взаимосвязаны и наибольший эффект дает комплексное использование всех видов самостоятельной работы. Для успешной их реализации необходима мотивация и понимание студентами необходимости самостоятельной работы; контроль за выполнением самостоятельной работы в любой форме (тесты, аудирование, чтение, выполнение письменных заданий, реферирование, презентации, дискуссии, круглые столы и проекты и т.д.)а также , обеспечение и использование специальных учебных пособий ,современных мультимедийных средств, и ,особенно ,интернет ресурсов

При организации самостоятельной работы студентов неязыкового вуза необходимо учитывать их реальный уровень знаний и умений . Это может быть и низкий уровень знания грамматики, маленький лексический запас, отсутствие у них навыков самостоятельной работы, поэтому преподавателю в таких группах нужно направить учебный процесс в определенное русло, облегчить овладение материалом, снять определенные трудности. При проведении самостоятельной работы, преподаватель, должен ставить конкретные задачи, помогать студентам быстро ориентироваться в учебном материале, организовать работу студентов таким образом, чтобы с наименьшими затратами учебного времени достичь поставленной цели. Преподаватель должен создать на занятии атмосферу творчества, в которой каждый студент может полностью раскрыться, реализовать свои способности, творческий потенциал. Важно создать такие условия и давать такие задания в которых студент сам должен добывать эти знания ,творчески решать задачи ,формулировать свое собственное мнение по определенным вопросам. Таким образом, задача преподавателя определить объем и содержание самостоятельной работы студентов, обеспечить рациональную ее организацию и научить студентов самостоятельно получать и обрабатывать информацию, творчески решать задачи, формулировать собственное мнение по определенным вопросам и самостоятельно выполнять задания.

Естественно, на начальном этапе обучения, когда у студентов еще недостаточный уровень знаний, задания для самостоятельного выполнения должны быть несложными. На 1 курсе, например, при изучении на аудиторных занятиях правил ведения деловой корреспонденции, студенты, получив базовую информацию по правилам и стандартам написания деловых писем и их синтактико-стилистических особенностей, получают задания для самостоятельного изучения характерных особенностей деловой корреспонденции различного содержания (писем-запросов, писем-жалоб, ответов на эти письма и т. п.) и задания по написанию таких писем с учетом знаний полученных при самостоятельном изучении материала в специальных пособиях и на определенных сайтах в интернете. Контроль за выполнением самостоятельной работы и усвоением материала осуществляется в виде тестов .

В дальнейшем задания для самостоятельной работы перерастают в вариативные творческие работы На этом этапе свою эффективность доказывают активные методы обучения и творческие задания, которые играют особую роль как фактор, стимулирующий самостоятельную работу студентов в выполнении творческих работ – проектов, презентаций, дебатах, конкурсах, круглых столах ,особенно если их тема связана с актуальными вопросами их будущей специальности. Эта деятельность вызывает их особый интерес, и ее выполнение способствует более глубокому изучению предмета, развивает критическое мышление и способность самостоятельно искать, систематизировать и анализировать нужную информацию. Иностранный язык используется как средство получения новых знаний, и работа по выполнению творческих заданий обогащает словарный запас, расширяет лингвистические навыки и их применение в разных областях, то есть позволяет охватывать весь спектр задач, поставленных в программе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

Активная самостоятельная работа студентов возможна лишь только при наличии серьезной, устойчивой мотивации. На более старшем этапе обучения самым сильным внешним мотивирующим фактором является осознание того, что изучение языка – это подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, залог успешного карьерного роста специалиста. Этот мотивирующий фактор стимулирует интерес и стремление к совершенствованию знаний иностранного языка. Среди внутренних мотивирующих факторов, которые необходимо учитывать при разработке заданий, является сознание студентами полезности выполняемой работы. Стимулом является то, что знакомство с зарубежной информацией по специальности позволяет более глубоко изучить новые технологии, проблемы и опыт организации производств в других странах, что расширяет кругозор и знания студентов, способствует стремлению к улучшению знаний иностранного языка. Задание на исследование какой либо проблемы, участие в конкурсах, дебатах вызывают стремление к состязательности, что также мотивирует процесс самоусовершенствования студентов и увеличивает результативность обучения.

Большой интерес вызывают у студентов обсуждения и дебаты на актуальные вопросы их будущей профессии, например у студентов-технологов , на такие темы как «Нанотехнология в производстве и хранении продуктов питания: за и против», «Генетически модифицированные продукты: польза и вред», «Пищевые добавки: опасность и полезные качества», «Применение радиационной обработки в пищевой промышленности: риски и безопасность». Проведенные дебаты показали неформальное отношение студентов к подготовке к дискуссии, они искали и систематизировали новейшие сведения по этим актуальным вопросам их специальности в научно-популярных зарубежных источниках информации и могли убедительно и аргументировано высказывать свою точку зрения, защищать свое мнения и взгляды и критиковать взгляды своих оппонентов.

Обширный материал для общения на иностранном языке по материалам изучаемых тем, представляют презентации в MS Power Point, являясь основой для монологической речи они даёт прекрасную возможность реализовать коммуникативную функцию языка.

Для подготовки презентаций студенты самостоятельно изучают источники информации, что позволяет каждой работе становиться продуктом индивидуального творчества. В процессе подготовки создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студентов, их кругозор и информативность, а также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления. Проведение презентаций на темы: «Типы ресторанов и сервиса», «Различные формы усовершенствования ресторанного бизнеса. Исследование мирового опыта», «Организация работы кафе и баров»,– вот неполный список презентаций, которые были самостоятельно выбраны, подготовлены и успешно представлены студентами.

Роль преподавателя в организации самостоятельной работы определяется конкретными задачами, которые решаются студентами в зависимости от этапа обучения уровня и подготовки студентов. На начальном этапе преподаватель выступает источником информации, а в дальнейшем он является организатором, который осуществляет контроль качества выполнения учебных заданий, анализирует итоги групповой индивидуальной работы .

Таким образом, самостоятельная работа студентов является одним из необходимых условий успешного изучения иностранного языка, она предполагает большую индивидуализацию заданий, большую свободу исследовательского поиска, ориентацию на формирование профессиональных компетенций, увеличение творческой активности и инициативности студентов, что происходит за счет применения практико-ориентированных учебных материалов и интеграции межпредметных связей.

# Лекция 9. Проектная методика в обучении профессионально ориентированному иностранному языку

В последние годы с развитием коммуникативных технологий *проектная* *методика* приобретает все большее значение в обучении иностранным языкам. Под *проектом* обычно понимается самостоятельная - индивидуальная или групповая - деятельность учащихся, включающая сбор, обсуждение, оформление и представление информации по определенной теме в виде творческой работы - доклада, стенда, стенной газеты, спектакля и т.д.

В нашей гимназии уже много лет уделяется большое внимание такому предмету, как *Исследовательский* *проект*. Выполнение данной работы подразумевает  самостоятельную деятельность учащихся. Написание исследовательского проекта на иностранном языке представляет для учащихся дополнительные трудности, но и открывает широкие возможности для расширения словарного запаса, развития навыков аудирования и чтения, помогает научиться формулировать свои мысли и доказывать свою точку зрения. Начиная работать над исследовательскими проектами, учащиеся сталкиваются с рядом проблем, естественных, поскольку этот вид учебной деятельности является для них новым. Однако ряда ошибок можно избежать, если систематически использовать на уроках иностранного языка *элементы* *проектной* *методики*, постепенно приучая учащихся к данному виду работы.

Применение проектной методики на занятии подразумевает работу группы студентов под руководством преподавателя. Ценность этого метода заключается в следующем:

* предоставление учащимся возможности общения, обусловленного необходимостью совместного выполнения задания на иностранном языке в группе (мотивированность общения);
* развитие умения работать со справочной литературой и компьютерной сетью Интернет с целью поиска необходимой информации;
* развитие самостоятельности и инициативы обучаемых;
* наглядность результата работы и ее публичная презентация (в учебной группе);
* развитие творческих способностей студентов.

Общая процедура выполнения проекта по любой теме следующая:

* обсуждение формы и содержания проекта - в аудитории и по группам;
* сбор и обсуждение необходимой информации;
* организация и оформление материала;
* презентация проекта;
* обсуждение результатов и подведение итогов.

Основная часть работы выполняется учащимися **на занятии**, хотя сбор информации и, частично, оформление материала может проводится учащимися самостоятельно в качестве домашнего задания для экономии урочного времени.

Преподавателю необходимо построить работу таким образом, чтобы для выполнения проекта учащимся потребовался дополнительный материал, который они подберут самостоятельно. Это приучает к самостоятельной работе по поиску информации, которая в дальнейшем пригодится им в работе над исследовательским проектом. На этапе презентации группы представляют, демонстрируют результаты своей работы и защищают свой проект, отвечая на вопросы другой группы, доказывая свою точку зрения, объясняя свой выбор и т.д., что также готовит учащихся к защите исследовательских проектов в будущем. При обсуждении результатов выявляются ошибки и недочеты, наиболее интересные и наиболее трудные этапы деятельности, что позволяет улучшить работу в дальнейшем.

Важным этапом работы над рядом проектов является проведение опросов общественного мнения. Учащиеся проводят такие опросы среди своих одноклассников и учащихся других классов, друзей, родителей и даже прохожих на улице для того, чтобы узнать мнение большего количества людей по проблеме, которой посвящена работа. Затем группа подсчитывает голоса и делает выводы по результатам опроса. В некоторых исследовательских проектах данный вид работы также используется, следовательно, и этот вид деятельности можно считать полезным для дальнейшей исследовательской работы учащихся.

Обычно результат работы над проектом - «конечный продукт» (end product) - это доклад или наглядное представление материала в виде стенда или газеты. Однако результат можно понимать шире. Работу можно представить в виде ролевой игры или инсценировки (роли распределяют и готовят для себя сами учащиеся, в отличие от традиционной ролевой игры, где это делает учитель; именно в этом состоит работа группы), в виде развернутого плана или сценария праздника, или в виде дискуссии, в которой группы защищают различные точки зрения.

Результатом систематического применения проектной методики является развитие у учащихся навыка спонтанной речи. Учащиеся свободно общаются в группе на иностранном языке, совместная деятельность по подготовке проекта создает мотив для коммуникации. Учащиеся учатся высказывать свое мнение, прислушиваться к мнению других, обсуждать и приходить к согласию. Кроме того, они учатся работать самостоятельно, собирать и анализировать материал, делать логические выводы. Работа в группах приучает их к сотрудничеству, распределению ролей и ответственности. Не менее важным следует признать тот факт, что данный вид работы вносит разнообразие в урок, делает его более интересным. Существенно также наличие практического, наглядного результата деятельности. Таким образом повышается мотивации в обучении иностранным языкам. Сами учащиеся отмечают, что эта работа очень необычна и интересна, дает возможность общаться и проявить себя на занятии.

Однако, несмотря на явные достоинства проектной методики, как студенты так и преподаватель сталкиваются с рядом трудностей. Сами учащиеся отмечают следующие сложности: трудно договориться между собой в группе, не все выполняют свою часть задания добросовестно, трудно проводить опрос общественного мнения и подсчитывать результаты. Преподаватели обычно говорят о насыщенности учебного плана, не позволяющей выделить «лишние» уроки на выполнение проекта, а также о том, что не всегда можно проконтролировать ошибки в спонтанной речи учащихся в группе и трудно избежать перехода учащихся на родной язык в процессе обсуждения.

Наш опыт показывает, что все эти трудности вполне преодолимы, если использовать элементы методики систематически. Когда учитель и учащиеся приобретают некоторый опыт работы, все этапы требуют меньше времени. Когда учащиеся привыкают работать сообща, все начинают принимать более активное участие в деятельности группы и легче находят общий язык. Следует отметить, что большую роль в успешности работы играет состав группы. Если студенты объединяются в группы сами, по желанию, то им легче договориться между собой, легче избежать конфликтов. Но тогда группы могут оказаться неравные по уровню знаний учащихся. Преподаватель должен учитывать этот факт. Если же учитель сам распределяет учащихся по группам с тем, чтобы они были на одном уровне, ему следует помочь ребятам в распределении заданий между собой. (Более слабому ученику будет трудно сформулировать выводы, но он может прекрасно справиться с оформлением обложки доклада или подбором иллюстраций.) Со временем учащиеся привыкнуть и смогут успешно работать в группах любого состава.

В целом, значение проектной методики в обучении профессионально ориентированному иностранному языку трудно переоценить как с точки зрения развития речевых умений и навыков, так и как важный этап подготовки студентовк самостоятельной работе над исследовательскими проектами.