

**Правительство Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования**

"Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики"

Т.П.ПОПОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Нижний Новгород 2013

УДК 378.811
ББК 81.2-9
П 41

Рецензенты:

Доктор пед.наук, профессор *Е.Р.Поршнева*

Доктор пед. наук, профессор *А.Н.Шамов*

Попова Т.П.

П 41

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография /
Т.П.Попова; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского –
Н.Новгород, 2013. - 186 с.

ISBN 978-5-502-00357-5

Монография посвящена вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов заочного отделения лингвистического вуза. Языковое образование, получаемое в том числе заочно, формирует социально и профессионально мобильную личность, способную развивать и обновлять свою профессиональную компетентность, используя новейшие обучающие технологии. Рассмотрены особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников, исходя из двух основных форм организации работы над иностранным языком (ИЯ): работа во время сессии в вузе и самостоятельная работа дома в межсессионный период; модифицированы современные методы обучения применительно к условиям языкового вуза; разработана целостная система обучения.

Книга адресована широкому кругу специалистов в области лингводидактики, теории и методики преподавания ИЯ, межкультурной коммуникации, преподавателям, аспирантам и студентам.

Рис. 2. Табл. 7. Библиогр.: 195

УДК 378.811
ББК 81.2-9

ISBN 978-5-502-00357-5

©Попова Т.П. 2013,

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	9
1.1 Коммуникативная компетенция как цель обучения ИЯ	9
1.1.1. Компетенция и компетентность. Характеристика иноязычной коммуникативной компетенции.....	9
1.1.2. Структура иноязычной коммуникативной компетенции...	12
1.1.3. Единицы обучения ИЯ. Дискурсивная компетенция.....	20
1.1.4. Уровни иноязычной коммуникативной компетенции.....	26
1.1.5. Условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	34
1.2 Пути интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	42
1.2.1. Реализация компетентностного подхода в обучении ИЯ ...	42
1.2.2. Реализация социокультурного подхода в обучении ИЯ	46
1.2.3. Использование метода активизации резервных возможностей личности и коллектива в обучении ИЯ.....	51
1.2.4. Включение обучающихся в систему дистанционного обучения ИЯ.....	54
1.2.5. Роль Интернет-ресурсов в обучении ИЯ. Электронный учебник.....	56
1.2.6. Дистанционные образовательные технологии в учебном процессе заочного отделения.....	61
1.3 Специфические особенности заочной формы обучения иностранным языкам, система обучения.....	67
1.3.1 . Структура учебного процесса.....	68
1.3.2 . Психологические особенности контингента обучаемых	69
1.3.3 . Средства обучения.....	72
1.3.4 . Системно-деятельностный подход в обучении ИЯ.....	74

Глава 2. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в условиях заочного отделения языкового вуза.....	82
2.1 Компоненты системы обучения ИЯ на I курсе заочного отделения языкового вуза.....	82
2.1.1. Цели и содержание обучения ИЯ.....	82
2.1.2. Методы обучения ИЯ.....	99
2.1.3. Средства обучения ИЯ.....	104
2.1.4. Организационные формы обучения ИЯ.....	109
2.2 Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников в период установочной сессии.....	113
2.2.1. Структура учебного процесса на 1-ом курсе в период установочной сессии.....	113
2.2.2. Обучение общению на ИЯ в период установочной сессии (по методу активизации).....	118
2.2.3. Социокультурные задания в языковом развитии студентов-заочников.....	134
2.3 Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников в межсессионный период.....	140
2.3.1. Особенности организации учебного процесса на 1-ом курсе ОЗО языкового вуза в межсессионный период.....	140
2.3.2. Развитие компетенции студентов в аудировании и письме	150
2.3.3. Развитие компетенции студентов в чтении и письме.....	156
Заключение	168
Список литературы.....	170

Введение

Компетентностный подход и гуманизация образования, осуществляемые в нашей стране, предполагают, прежде всего, развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных, этических и эстетических качеств обучающихся, формирование у них вместе с профессиональными компетенциями, духовных и моральных качеств.

Высшая школа проходит этап реформирования, предпосылками к которому стало принятие Федерального закона № 232-ФЗ о вхождении в Болонский процесс. Введение двухуровневой системы в вузах России, а также реализация принципов комиссии ООН по современному образованию предполагает новые подходы к формированию содержания обучения, к формам и методам контроля качества высшего образования, новым способам организации и оптимизации *самостоятельной* работы студентов [133].

Неотъемлемой частью современного языкового образования становится овладение универсальными способами профессиональной деятельности; формирование и развитие иноязычных коммуникативных компетенций, исследовательских умений и умений пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями в своей профессиональной деятельности, способности быстро реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия [71].

В настоящее время расширяется содержание обучения ИЯ, его можно сформулировать как обучение межкультурному общению.

Если рассматривать цели обучения ИЯ в вузе с ориентацией на усиление личностнообразующего потенциала предмета ИЯ, то среди них можно выделить следующие цели:

- 1) коммуникативные (формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции);
- 2) личностноформирующие (воспитательные, образовательные и развивающие)
- 3) профессионально-ориентированные [128].

Достижение этих целей представляется достаточно сложным в условиях стационарного обучения ИЯ, а в условиях отделения заочного обучения (ОЗО) оно становится проблематичным, но вместе с тем, и архиважным, поскольку указанная форма обучения в современных условиях становится все более перспективной. Возможности новых информационных технологий, все возрастающее стремление молодых людей получить качественное образование у себя дома, заставляют наше общество вновь вернуться к вопросу о совершенствовании заочной формы обучения ИЯ.

Наиболее серьезные проблемы на заочном отделении возникают при овладении устными формами общения. В условиях длительного межсессионного периода (МСП) студентов-заочников, успешность их самостоятельной работы определяется владением технологией самообразования (самообучения), развитием культуры работы с аутентичными материалами, (включая аудио- и видеоматериалы, Интернет-ресурсы), а также способами самоконтроля и самоанализа иноязычной речевой деятельности.

Вопросы, связанные с определением целей и содержания иноязычного образования, рассмотрены во многих работах российских исследователей (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов и др.). Методические проблемы, связанные с формированием автономии в процессе обучения иностранным языкам также разрабатывались многими учеными (Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, И.А. Бобыкина и др.). Однако, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость выполненных исследований, они не затрагивают проблему формирования культуры самообразования студентов отделений заочного языкового обучения.

Анализ современных методов обучения позволяет сделать вывод о том, что их целевое использование в системе заочного обучения может существенно повысить эффективность процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников и поддержать высокий уровень познава-

тельного интереса обучаемых в период их самостоятельной работы над иностранным языком.

Особое значение приобретает дистанционное обучение (ДО), которое позволяет получить доступ к информационным источникам, ранее не востребованным в практике заочного образования.

Начало XXI столетия ознаменовалось внедрением инноваций в области программного обеспечения, что обеспечило перенос акцента с компьютерных технологий на общение и сотрудничество. В условиях, когда компьютерные сети становятся основным средством социальной коммуникации, новейшие тенденции развития сети Интернет требуют пересмотра того, как современный человек приобретает знания в новых социально-экономических условиях [146].

И в этих условиях важным становится обучение технике интеллектуального труда. Происходит понимание того, что творчество должно пронизывать всю жизнь человека и, безусловно, – всю систему образования [21].

С каждым годом появляется все больше и больше исследований, посвященных изучению эффективности использования современных информационных коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении иностранным языкам при различных формах организации учебного процесса [42, 44, 92, 106, 115, 68, 75, 103, 116, 132, 136, 137, 146, 154, 155].

Становится все более очевидным, что использование современных ИКТ во внеаудиторной и аудиторной учебной деятельности студентов также способствует более эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Современное заочное языковое образование имеет ряд взаимосвязанных характеристик, определяющих его сущность и многоплановость. Языковое образование, получаемое, в том числе заочно, формирует социально и профессионально мобильную личность, способную развивать и обновлять свою профессиональную компетентность, используя возможности новейших обучающих технологий [94].

Актуальной задачей для совершенствования методики обучения ИЯ на ОЗО является исследование теоретических основ современных методов обучения и разработка различных вариантов адаптации их к конкретным условиям [91]. Для условий заочного языкового образования, по мнению автора, необходимо вести такую работу в трех направлениях:

- 1) рассмотреть особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников, исходя из двух основных форм организации работы над ИЯ: работа во время сессии в вузе и самостоятельная работа дома в межсессионный период;
- 2) модифицировать современные методы применительно к условиям языкового вуза;
- 3) разработать целостную систему обучения.

Специфика заочного обучения требует существенного пересмотра методов обучения и создания обобщенных приемов работы студентов-заочников в автономном режиме. Необходима теоретическая разработка нового концептуального подхода к заочной форме обучения ИЯ, в основе которого лежит потребность личности в языковом самообразовании [158].

В связи с этим возникает ряд вопросов:

- какова сущность понятия иноязычной коммуникативной компетенции?
- какие именно компетенции необходимо формировать у студентов уже на первом этапе обучения в лингвистическом вузе?
- какие из существующих методов и систем обучения являются наиболее соответствующими условиям заочного обучения ИЯ?
- какие средства обучения необходимо отобрать для обучения/самообучения устной и письменной речи студентов заочного отделения?

Ответы на эти и другие вопросы мы попытаемся дать в рамках данной работы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1.1. Компетенция и компетентность. Характеристика иноязычной коммуникативной компетенции

Поскольку в настоящее время нет единообразия в определении терминов «компетенция» и «компетентность», рассмотрим различные точки зрения на эту проблему.

В лингвистике чаще описываются соответствующие компетенции, в то время как психологи склонны говорить больше о компетентностях. Термин «компетенция» может означать знания, навыки, умения, владение ИЯ. Некоторые авторы *отождествляют* компетенцию и компетентность, другие *различают* их. Ряд авторов рассматривают компетенцию (знание своего языка) и компетентность (употребление, реальное использование языка) как дихотомию *язык – речь*. А.В.Хуторской определяет «компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов»[153].

В.М. Ростовцева рассматривает это понятие как «совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике» [118].

Таким образом, под компетенцией часто понимается совокупность профессиональных умений, необходимых для выполнения определенного вида деятельности, а компетентность рассматривается как качество личности, отражающее его способность к выполнению той или иной деятельности.

И.А. Зимняя трактует «компетентность» как основанную на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека [47,48,52,53].

Размытость границ термина приводит к наличию большого количества определений этого понятия: «коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность, вербальная коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения» и др. Мы придерживаемся точки зрения, которая предполагает разделение понятий «компетентность» и «компетенция».

Если личностные качества студентов рассматривать как какого-то рода данность, а приобретение опыта в общении как некую перспективу, то именно от уровня сформированности коммуникативной компетенции будет зависеть уровень профессионализма специалиста, его профессиональная коммуникативная компетентность.

Понятие «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков [151,153].

Понятие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) имеет свою историю, оно зародилось в недрах коммуникативно-ориентированной методики. Термин «коммуникативная компетенция» (КК) (от лат. *competere* - быть способным к чему-либо) был использован Н.Хомским и первоначально обозначал языковую компетенцию, складывающуюся из способности индивида:

- а) понимать/образовывать неограниченное число предложений, построенных по их структурным схемам [166];
- б) обнаруживать формальное сходство/различие близких по своему содержанию высказываний [55].

Затем из лингвистики термин был перенесен в социолингвистику и методику обучения ИЯ и понимался как речевая способность индивида [186].

Большое количество существующих в отечественной науке определений иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствует, с одной стороны, об интересе ученых к данной проблеме, а с другой стороны, о неконкретности, расплывчивости, нестабильности категориального аппарата наук, где это понятие является основополагающим.

Обратимся к трактовке понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» разными учеными в разное время.

Некоторые западные исследователи рассматривают ИКК как способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [176].

В отечественную лингводидактику термин КК был введен М.Н. Вятюшневым и понимался как способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Принимая во внимание тот факт, что КК является сложным понятием, ее описание выходит за рамки одной теории. Нельзя свести ее к определенному набору единиц и правил в силу того, что необходимы знания и умения "комбинировать их в речевые программы" [29].

Позднее определение КК было дополнено рядом деталей, и коммуникативная компетенция рассматривалась как способность человека в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество личности.

И.А.Зимняя определяет КК как сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности [49,50].

Некоторые исследователи, например Н.Б. Ишханян, рассматривают ИКК как умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого поведения в зависимости от целей и содержания общения, а также организовывать это общение с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок, т.е. владение стратегией и тактикой общения [56].

Термин ИКК претерпевает переосмысление по мере того, как изменяется социальная действительность, уточняются цели обучения ИЯ в обществе. В связи с этим, многие отечественные исследователи связывают ИКК со способ-

ностью личности к изучению ИЯ и к общению на нем с представителями других культур [17,99,104,121 - 128,148,149].

1.1.2. Структура иноязычной коммуникативной компетенции

Несмотря на то, что все исследователи придерживаются точки зрения о многокомпонентном составе ИКК, нет единообразия в выделении этих компонентов.

Языковую (Н.Хомский,1965, Д.И.Изаренков,1990, В.В.Сафонова,1996) [55, 122, 166] или *грамматическую* (М.Canale, M.Swain, 1980; S.J. Savignon, 1983) [165,183,184] или *лингвистическую* (J.A. van Ek 1974, 1990; И.Л.Бим, 1995,1996) [12,16, 89,190 - 193] компетенцию определяют как знание единиц языка фонетического, грамматического, лексического уровней, знание правил [55]; владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста [17,18,19].

Термин «*грамматическая компетенция*» является неточным, поскольку не учитывается содержательная сторона общения (высказывания, порождаемого текста, речевых действий), которая, как известно, обеспечивается корректным употреблением лексических единиц. Лучше других отражает комплекс знаний, навыков и способностей, позволяющий понимать и продуцировать адекватно оформленную (фонетически, грамматически и лексически) речь, термин «*языковая компетенция*», так как он учитывает все стороны речи и помогает избежать (в отличие от термина «*лингвистическая компетенция*») двоякого толкования его в русском языке [121].

Прагматическая компетенция заключается в знании соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями; между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речевого акта; в умении реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевых действий в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта [55,168].

Стратегическая компетенция - способность отобрать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач. Стратегическую компетенцию можно рассматривать как отдельный компонент ИКК или как часть речевой компетенции [165,183,187,188].

речевая иноязычная компетенция подразумевает "осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а также оперативное владение этими правилами, порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на ИЯ"[122].

Речевая иноязычная компетенция подразумевает "осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а также оперативное владение этими правилами, порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на ИЯ" (В.В.Сафонова, 1996).

Третьим ключевым компонентом ИКК является *социокультурная* компетенция [122,124,128]. Многие авторы рассматривают в одном ряду с социокультурной компетенцией *социолингвистическую* [165,168,184,187,188]. Убедительной представляется точка зрения В.В.Сафоновой, которая рассматривает *социолингвистическую* и *лингвострановедческую* компетенции как составные части *социокультурной* ИКК, поскольку для того, чтобы адекватно вписываться в мировое коммуникативное пространство (вести диалог культур), необходим весь комплекс знаний, навыков и умений в этой области. Кроме этого, можно добавить в состав *социокультурной* компетенции *общекультурный* и *предметный* компоненты [122,123,124].

В составе речевой ИКК можно выделить также:

- *компенсаторную* компетенцию - умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения [17] и
- *дискурсивную* компетенцию, т.е. способность пользоваться нормами речи для построения логического по форме и содержанию собственного текста и толкования смысла высказывания, а также

- *стратегическую* компетенцию[185,187].

Некоторые исследователи отдельно выделяют:

- *тематическую* компетенцию, которая предполагает владение лингвистической информацией, в том числе и страноведческой [17,19];
- *учебную* компетенцию - умение учиться [17], а также
- *социальную* компетенцию [187,188].

Таким образом, в каждой из проанализированных моделей выделяют в основном от трех до шести базовых компонентов ИКК.

В модели J.Ate van Ek это такие компетенции, как:

- лингвистическая;
- социокультурная;
- социолингвистическая;
- стратегическая;
- дискурсивная;
- социальная [189].

М. Canale и М. Swain к компонентам ИКК относят:

- грамматическую;
- стратегическую;
- социолингвистическую компетенции [165].

S.J. Savignon описывает четыре компонента ИКК - это:

- грамматическая;
- социолингвистическая;
- компенсаторная;
- компетенция речевой стратегии [183,184].

В модели, предложенной И.Л.Бим, ИКК состоит:

- из лингвистической;
- тематической;
- социокультурной;
- компенсаторной;
- учебной компетенции [17].

В модели, предложенной Common European Framework, в ИКК выделяются:

- языковая;
- прагматическая;
- социолингвистическая компетенции [174].

Наиболее полной и функциональной моделью, на наш взгляд, является модель ИКК, предложенная В.В.Сафоновой, которая состоит:

- из языковой;
- речевой;
- социокультурной, включающей социолингвистическую, предметную, общекультурную и лингвострановедческую компетенции [121,122,124].

В данной монографии автор придерживается мнения В.В. Сафоновой, которая рассматривает ИКК как *«уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения»* [122].

Некоторые современные исследователи в состав иноязычной коммуникативной компетенции включают не только языковой, речевой и социокультурный компоненты, но также учебный, компенсаторный и самообразовательный [156]. При этом если первые три компонента связаны непосредственно с изучением и использованием иностранного языка, то в содержании остальных компонентов можно проследить знания, умения и навыки, присущие также информационной и учебной компетенциям.

Например, одним из умений компенсаторного компонента является умение находить выход из затруднительного положения, которое может возникнуть в ситуации иноязычного общения. В состав учебного компонента входят знания о правилах работы с текстами различной стилистической направленности, знания о применении современных информационных технологий при изучении иностранного языка, а также умения эффективно работать с различного рода учебной информацией; проводить самоконтроль знаний, умений и навыков, усвоенных в процессе изучения иностранного языка; добывать знания непосредствен-

но из реальности. Самообразовательный компонент представляет собой способность обучающихся поддерживать и повышать уровень владения иностранным языком в процессе самообразования.

Е.Р. Поршнева, опираясь на результаты исследований зарубежных специалистов, выделяет *профессиональную* компетенцию и определяет ее как «*стержневую характеристику, <...> заключающуюся в индивидуальной способности мобилизовать организованные в систему сквозные профессионально значимые компетенции (частные операционные готовности) и личностные качества, необходимые для эффективного решения профессиональной задачи. При этом психологической основой профессиональной компетенции является готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня*» [110:73].

В целом, в исследованиях, проведенных с начала XXI столетия, ИКК предстает в виде совокупности одноуровневых компетенций: *языковая/лингвистическая, речевая/социокультурная, учебно-познавательная/информационная, компенсаторная/стратегическая, интерактивная/социальная* [160].

Решение вопроса о том, сколько и какие компетенции должны быть включены в программу обучения ИЯ конкретного вуза, зависит прежде всего от профиля учебного заведения. При этом следует учитывать, что «компетенция как способность и готовность к мобилизации декларативных и операционных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, осуществления действий, обеспечивающих ориентировку в профессиональной деятельности и готовность к овладению этой деятельностью, *является* составным компонентом компетентности, понимаемой как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, как высокий уровень актуализации компетенций, способность эффективно выполнять профессиональную деятельность» [110: 21, 111].

Формирование иноязычной *языковой* компетенции является одной из задач языковой подготовки учащихся при всех вариантах обучения ИЯ. Из числа компонентов языковой компетенции, выделенных В.В.Сафоновой [122], в ус-

ловиях заочного отделения языкового вуза (1-й год обучения), по нашему мнению, необходимо сформировать следующие компоненты.

Знания:

- о произносительных нормах оформления иноязычной речи;
- интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз;
- правилах лексико-грамматического оформления иноязычной речи;
- общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и ИЯ;

языковые навыки:

- распознавания лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке;
- образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз на ИЯ;
- фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;
- *языковые способности* к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил.

Высокий уровень языковой компетенции не обеспечивает эффективность речевого взаимодействия участников коммуникации. По мнению В.В.Сафоновой, она является предпосылкой для развития языковой способности опознавать фонетико-интонационную и лексико-грамматическую возможность оформления речи с точки зрения литературных норм. Поэтому формирование и совершенствование языковой компетенции необходимо осуществлять в комплексе с речевой и социокультурной [122].

Речевая иноязычная компетенция предполагает умение учитывать условия общения (ситуацию, коммуникативные цели, намерения, социальные и функциональные роли участников общения) и соответственно им выбирать необходимую языковую форму и способ выражения своих мыслей, создавая свой вариант ИКК [128].

К основным компонентам иноязычной *речевой* компетенции для условий заочного отделения языкового вуза (1-й курс) можно отнести следующие:

- *Знания:*
 - о коммуникативно-приемлемом оформлении иноязычной речи в изучаемых ситуациях общения;
 - технике осуществления различных видов чтения (ознакомительного, просмотрового, изучающего) и аудирования, построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения;
- *речевые умения:*
 - прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений;
 - осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения;
 - пользоваться различными стратегиями чтения/аудирования, правилами построения устной и письменной иноязычной речи;

Социокультурная компетенция студентов 1-го курса заочного отделения языкового вуза включает:

- *Знания:*
 - о соотношении эквивалентности и безэквивалентности между единицами соизучаемых языков;
 - о правилах речевого и неречевого поведения в новом социокультурном контексте;
 - о реалиях иноязычной культуры, которые могут встретиться в аутентичных текстах и фильмах.
- *Умения:*
 - осуществлять социокультурный анализ аутентичного текста;
 - выбирать приемлемый в социокультурном и коммуникативном плане стиль речевого поведения;

- создавать социокультурные портреты участников межкультурной коммуникации;
- описывать факты иноязычной и родной культур на ИЯ.

Поскольку студентам языкового вуза необходимо прежде всего овладеть устными формами общения на ИЯ, то помимо языковой, речевой и социокультурной компетенции, у студентов 1-го курса заочного отделения языкового вуза необходимо сформировать *компенсаторную* компетенцию, которая включает:

- *Умения:*
 - догадываться о значении незнакомых слов по контексту;
 - пользоваться невербальными средствами общения;
 - соотносить свою позицию с позицией собеседника;
 - находить выход из создавшегося затруднительного положения.

В силу того, что в условиях заочного обучения ИЯ особую важность имеет создание условий для эффективного самообразования обучаемых, к числу проблем первостепенной важности относятся вопросы развития культуры умственного труда студентов. В связи с этим необходимо сформировать у студентов-заочников *учебную* компетенцию, которая включает:

- *Знания:*
 - о рациональных способах осуществления коммуникативно-познавательной деятельности в условиях отсутствия ежедневного контроля со стороны преподавателя;
 - о правилах работы с текстами различных функциональных стилей;
 - о преимуществах применения новейших (компьютерных) технологий в обучении и самообучении ИЯ.
- *Умения:*
 - рационально распределять время и силы на выполнение различных коммуникативных заданий по ИЯ;
 - работать с различными видами справочной литературы;

- эффективно использовать аудио- и видеосредства обучения, компьютер (включая Internet), осуществлять обратную связь с преподавателем по электронной почте;
- осуществлять самодиагностику успешности овладения программными иноязычными знаниями, навыками и умениями.

Подробное описание знаний, навыков и умений студентов-заочников рассматривается во второй главе (см. п. 2.1.1.).

1.1.3. Единицы обучения ИЯ. Дискурсивная компетенция

В настоящее время возрастает роль дискурсивной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Рассматривая единицы обучения ИЯ, можно отметить, что с установлением дискурсивного подхода к анализу языковых явлений с конца 1980-х годов осуществился переход от уровня предложения к уровню текста. Текст является основной единицей обучения ИЯ. Однако, с точки зрения современной теории коммуникации, этого недостаточно, поскольку текст – лишь *средство* достижения коммуникативных целей.

Если рассматривать дискурс с философской точки зрения, то, на наш взгляд, можно увидеть в нем продукт речемыслительной деятельности (устный или письменный, вербальный или невербальный, звуковой или для зрительного восприятия), предназначенный для реализации определенной коммуникативной задачи. Подобно древним людям, которые создавали наскальные рисунки, современный человек продуцирует бесконечное множество дискурсов (от граффити на заборе, СМС-сообщений, семафорных посланий на флоте, речей до произведений искусств) для того, чтобы донести собственные смыслы до сознания людей.

Таким образом, следует отметить, что произведение является текстом до тех пор, пока оно не начало выполнять свою коммуникативную функцию, т.е. когда текст «оживает», он превращается в дискурс.

В лингвистике понятие «дискурс» определяется через понятие «текст» (Ван Дейк), при этом текст часто рассматривается как часть дискурса или его базовая единица. Дискурс всегда является текстом, но не наоборот. Некоторые исследователи полагают, что текст является продуктом дискурса, другие отождествляют эти понятия [59].

Приведем еще одно определение: дискурс - это «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы». Речь идет в данном случае об общем дискурсе. *Общий* дискурс может быть подразделен по тематическо-ситуационному принципу на *частные* дискурсы, основанные на одной тематической ситуации. В свою очередь частный дискурс состоит из *конкретных* дискурсов, которые представляют собой нечто говоримое на общую заданную тему в конкретный промежуток времени. В нем как результате речевой деятельности конкретных носителей языка выделяются его составляющие – тексты [77].

В социалингвистике, в частности В.И. Карасиком, выделяется два основных типа дискурса: *персональный и институциональный*. В первом случае говорящий выступает как личность, во втором случае - как представитель определенного социального института. «Персональный дискурс существует в двух основных видах: бытовое и бытийное общение».

В наше время всеобъемлющее влияние массовой информации на сферу общения людей приводит к унифицированию жанров дискурса, бытового и институционального общения. При этом В.И. Карасик ведет речь о появлении «транспонированных разновидностей дискурса» [59].

Институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. В современном коммуникативном пространстве применяются следующие виды институционального дискурса: *политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный* [24,59].

К примеру, *научный* дискурс характеризуется выраженной высокой степенью интертекстуальности, и поэтому необходима опора на прецедентные тексты и их концепты [130].

Лингвистический анализ дискурса способствовал успешной социальной коммуникации. С точки зрения антропологической лингвистики и этнографии коммуникации, дискурс рассматривается обычно как социальный феномен. Теории и находки в этих областях знаний помогают людям осознать и овладеть *социальным* дискурсом и регулировать связи между дискурсом, культурой, обществом, так как только так люди могут успешно работать, обмениваться идеями, вступать в личные взаимоотношения [163,164].

В данной работе дискурс понимается как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знание о культуре собеседника, установки, цели адресата). Следует отметить, что дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, выраженной уместными в данной ситуации языковыми средствами [70].

Дискурс как языковая форма коммуникативного содержания, адресованная собеседнику, слушателю, объединяет в себе «что сказать» и «как сказать». По этой причине он рассматривается как важнейшая составляющая процесса коммуникации между людьми, и значит, в обучении общению необходимо использовать дискурсивный анализ как средство коммуникативного развития обучаемых.

В отличие от текста, в дискурсе актуализируются невербальные средства общения, правила речевого этикета. Недаром Н.Д. Арутюнова замечает, что дискурс — это речь, «погруженная в жизнь» [3].

Структура текста и дискурса определяется коммуникативной ситуацией. М.Л. Макаровым дискурс понимается как слитые в целостную структуру текст и ситуация, в то же время текст определяется как дискурс, из которого исключена ситуация. Так, дискурс характеризуется функциональностью, процессу-

альностью, динамичностью, актуальностью, в то время как основными параметрами текста, напротив, выступают структурность, ориентация на продукт, статичность, виртуальность [89].

Важной чертой современного мира является то, что информационно-коммуникативное пространство представляет собой сумму самых разнообразных знаний, как о самом мире, так и о фактах и событиях, продуцируемых человеком. Базовым каналом передачи этих знаний является речевой поток, состоящий из многообразия текстов или одного глобального текста. В условиях глобальной коммуникации он становится массовым и приобретает специфические черты, отличающие его от всех остальных типов общения, прежде всего, по своей всеохватности и многоуровневости передаваемой информации [177].

Именно такой – *глобальный* тип дискурса, называемый *массово-информационным*, - и выражает потребности современного общества, т.е. человек должен владеть навыками данного дискурса, чтобы соответствовать современному обществу и найти свое место в нем.

Таким образом, существует непосредственная связь между интерпретацией понятия «дискурс» и распределением дискурсов по видам в зависимости от области знания, где трактуется термин. Несмотря на разницу в определении понятия дискурс, все исследователи признают, что он связан с живой речью и что вне речевого общения не существует дискурса.

Создание дискурса сопряжено с творчеством коммуникантов, и поэтому целесообразно строить обучение ИЯ на основе заучивания готовых текстов, порой не свойственных личности обучаемого и не совсем или совсем не подходящих для данной ситуации общения.

Мы разделяем мнение о том, что при обучении иноязычному общению следует обращать внимание на следующие свойства дискурса:

- тематическая связность — содержание речевого фрагмента (монологического или диалогического) концентрируется вокруг определенной темы;

- ситуативная обусловленность — речевые действия актуализируются в конкретной коммуникативной ситуации;
- динамичность — видоизменение темы даже в условиях одной и той же коммуникативной ситуации;
- социальная ориентация — в речевых фрагментах актуализируются важнейшие категории социальной коммуникации: социальный статус, коммуникативные роли, коммуникативная установка, ценностная ориентация коммуникантов;
- неоднородная структурированность — проявляется по многим параметрам функционального и когнитивного аспектов коммуникации благодаря тому, что в дискурсе актуализируются как языковые, так и неязыковые факторы;
- недискретность — неопределенность границ дискурса как целостного речевого произведения (в отличие от высказывания, дискурс не обладает выраженной целостностью, законченностью) [34].

Дискурсивная компетенция проявляется в том, что участники общения, ориентируясь друг на друга, на общее денотативное пространство, национально-культурные стереотипы, выражают свои интенции, эмоции, отношения, оценки в системе высказываний.

Очевидно, что дискурсивная компетенция, отражая характер познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности, является значимым элементом учебного процесса, так как влияет на успешность функций речевого общения.

Компетенция такого рода приобретает особое значение в обучении ИЯ, которое характеризуется в настоящее время переходом к личностной парадигме в образовании. В первую очередь это связано с тем, что на достигнутом уровне научных представлений базовым понятием в методике обучения ИЯ является понятие *языковой личности*, которое включает в себя многокомпонентный структурно упорядоченный набор языковых способностей, умение производить и воспринимать речевые сообщения. В этом смысле дискурсивная компетенция

является одним из критериев определения уровня развития языковой личности, так как включает в себя такие качества, как использование средств общения, владение приемами организации текстовой информации, определенную степень овладения жанрово-структурными элементами языка [119].

Поскольку дискурс можно рассматривать как реализацию в речи личностных смыслов, обеспечивающих необходимую мотивацию общения, связанную с личностной потребностью самовыражения [129], можно утверждать, что дискурсивная компетенция способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком.

Как же проявляет себя дискурсивная компетенция? В процессе общения она выступает в виде умения планировать дискурс и управлять им с целью коммуникативного воздействия на собеседника. Такое умение основано на совокупности способностей и свойств, позволяющих осуществлять исключительно человеческую деятельность: общаться, создавая устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов и воспринимать речь [60]. Таким образом, дискурсивную компетенцию, направленную на восприятие и порождение дискурсов, можно рассматривать как специфическую форму познавательной деятельности.

Для реализации целей обучения ИЯ необходимо осознавать, что дискурсивная компетенция способствует выполнению ряда учебных задач:

- определение соответствия речевой деятельности характеру и типу общей деятельности;
- обеспечение упорядоченности, систематичности, преемственности и логичности процессу формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- формирование мотивов иноязычного речевого общения в процессе обучения;
- подготовка студента к тому, чтобы использовать иностранный язык в качестве орудия речемыслительной деятельности в будущей профессии [119].

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что дискурсивная компетенция является одним из важнейших компонентов формирующейся коммуникативной способности и представляет собой «искомый результат образования в целом, так как целью обучения является подготовка высокопрофессиональных специалистов в различных областях, готовых к международному интеграционному взаимодействию, требующему применения адекватных стратегий речевого поведения в процессе профессиональной иноязычной коммуникации с учетом определенных форм интеракции между коммуникантами, принадлежащими разным языковым культурам» [1: 4].

1.1.4. Уровни иноязычной коммуникативной компетенции

В британской методической традиции уровень владения английским языком определяется по тому, насколько учащийся приближается в своем речевом поведении к носителю языка.

Согласно М.Н. Вятютневу, проблему отбора коммуникативных умений можно решить с помощью понятия «речевое действие». Показателем владения ИЯ будет служить, по его мнению, речевое действие «узнать, где что находится» [27, 28, 30]. Но если даже овладеть такими речевыми действиями до уровня умения, невозможно решить проблему отбора коммуникативных умений, т.е. проблему определения содержания цели обучения, так как общение состоит не только из подобных речевых действий. Общение состоит главным образом не из речевых действий, а из речевых, коммуникативных задач, которые выходят на коммуникативную деятельность, составляют собственно общение [104, 105]. Понятно, что цель обучения – это не только то, что нужно усвоить, это главным образом уровень владения ИЯ.

«Под уровнем иноязычной коммуникативной компетенции следует понимать один из специально выделенных уровней коммуникативного владения человеком языком, для которого характерны строго определённые характеристики языкового, речевого и социокультурного поведения человека, что позволяет однозначно отличать этот уровень от других уровней владения языком как

средством общения и познания в рамках некой методической классификации уровней» [121].

Под максимальным (совершенным) уровнем некоторые исследователи понимали такое владение ИЯ, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социолингвистическим параметрам приближается к владению языком его носителями:

- иметь представление об окружающей действительности и информировать о ней других;
- устанавливать контакт и контролировать правильность своих действий;
- воспринимать речь, обладая соответствующей речевой памятью и прогностическими умениями на всех уровнях языка;
- соотносить собственную речь и позицию в речевом общении с позицией речевого партнера;
- выполнять различные социальные роли;
- создавать свои социальные связи;
- объясняться по поводу разных форм общения (метакоммуникация);
- понимать/употреблять паралингвистические и экстралингвистические средства [195].

Такое понимание высшего уровня владения ИЯ не совпадает с предложенным Д. Хаймсом, что вносит неопределенность в процесс овладения ИЯ, его качественной оценки, так как ИКК формируется как компонент любого метода и четкость ее определения (содержания и структуры) приводит к эффективности/ неэффективности выбранного метода преподавания [175,176,182].

С. Савиньон высказал мысль, что успех в решении коммуникативных задач зависит от *готовности, расположенности* человека к самовыражению на ИЯ, *находчивости, изобретательности* в использовании лексических и синтаксических единиц, которыми он *владеет*, и от *знания* паралингвистического и кинесического аспектов языка [183].

И.В. Михалкина, проводившая исследования по проблеме лингвометодических основ системы стандартизированного тестирования по русскому языку

как средству делового общения, понятие «уровень коммуникативной компетенции» рассматривает как определенную степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющую решать на ИЯ экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и проявляющуюся в достаточности и реальной соотнесенности необходимых для этих целей языковых знаний и речевых умений с ситуативно-содержательными параметрами общения [96].

Jan Ate van Ek различает понятия level и objective и выделяет две характеристики в понятиях "уровень" и "задачи":

- 1) *что* обучаемый или пользователь ИЯ может делать;
- 2) насколько хорошо он это делает [188,189].

Понятие уровня владения ИЯ можно определить как способность обучаемого грамматически правильно и коммуникативно приемлемо оформлять свои иноязычные высказывания для решения определенных функциональных задач общения, что предполагает владение определенной совокупностью языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений [122].

Таким образом, в выделении и описании уровней ИКК также наблюдаются расхождения. Как видно из приведенных определений, само понятие «уровень» в исследованиях разных авторов несет различную смысловую нагрузку, нет общепринятой классификации уровней владения ИЯ.

Сейчас осуществился переход от 2-уровневой модели, включающей *базовый* и *продвинутый* уровни [11,13,14,95], к многоуровневой модели.

В составе продвинутого стали различать продвинутый-надбазовый (Threshold), что можно соотнести с требованиями программы средней общеобразовательной школы и собственно-продвинутый (Vantage), которого должны достичь учащиеся к концу обучения в школе с углубленным изучением ИЯ.

И.Л.Бим назвала шесть уровней ИКК:

- начальный;
- средний;
- продвинутый;

- высокий (сверхбазовый);
- профессионально-достаточный;
- высший (как у носителей языка) [15,17].

Попытка создать классификацию уровней владения ИЯ была предпринята зарубежными учеными в рамках деятельности Совета Европы (Common European Framework) [41].

Изначально проблема состоит прежде всего в определении количества уровневых категорий. Если использовать небольшое количество уровневых категорий, то правильность (ассигасу), валидность определения уровня владения ИЯ будет принесена в жертву надежности (reliability). Потребовался более гибкий подход к выделению т.н. конвенциональных (conventional) уровней.

Многие системы уровней ориентированы (в практических целях) на три основных уровня:

- элементарный (elementary);
- средний (intermediate);
- продвинутый (advanced),

которые могут делиться на подуровни в зависимости от цели определения уровня.

В результате возникло шесть уровней, где каждый из трех основных делится на один более продвинутый и один менее продвинутый, по сравнению с самим базовым уровнем владения ИЯ [168].

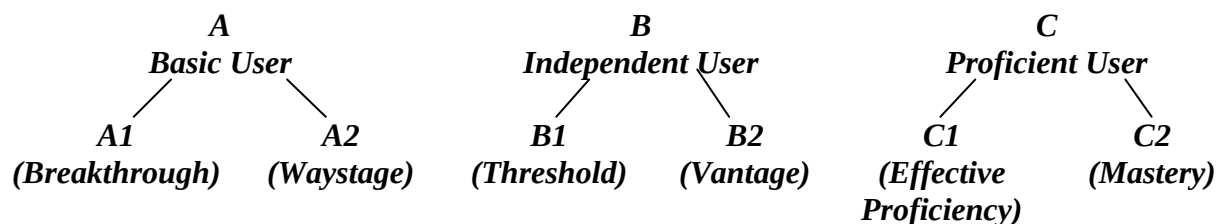
К ним относятся следующие уровни:

1. A1 - "*Выживания*" (Breakthrough).
2. A2 - "*Допороговый*" (Waystage).
3. B1 - "*Пороговый*" (Threshold).
4. B2 - "*Пороговый продвинутый*" (Vantage).
5. C1 - "*Высокий*" (Effective Proficiency).
6. C2 - "*Владения языком в совершенстве*" (Mastery).

Примечание: русский перевод названий уровней взят из изданного МГЛУ им. М. Тореца "Европейского Языкового Портфеля", 1998.

Каждый из этих шести уровней стоит выше или ниже соответствующего классического деления на базовый (*basic*), средний (*intermediate*) и продвину-
тый (*advanced*) уровни. Специалистами Совета Европы были предложены тер-
мины, обозначающие три основные категории пользователя ИЯ, такие как: «А»
- Basic User, «В» - Independent User и «С» - Proficient User, что предполагает бо-
лее широкое понимание каждого из трех основных уровней.

Сказанное может быть представлено в виде следующей схемы:



Система уровней владения ИЯ тесно связана с системой контроля, оценки и самооценки уровня сформированности ИКК. Причем если языковая компе-
тенция, а также умения чтения и аудирования могут оцениваться в зависимости
от процента соотнесенности задания к итоговой оценке, то к оценке речевой и
социокультурной компетенции не может быть "формального подхода с образ-
цами" [38]. Необходимы качественные критерии. Таковыми могут быть шкалы,
состоящие из описания иноязычных знаний, навыков и умений в пределах того
или иного уровня.

Каждому типу ИКК соответствует свой уровень обученности, который
отличается по конечным целевым установкам. Уровень обученности (плани-
руемый результат) является проекцией цели на содержание обучения и предпо-
лагает учет условий обучения. В качестве критериев при оценке уровня сфор-
мированности ИКК можно выбрать следующие:

- правильность и корректность лексико-грамматического, интонационно-
синтаксического и фонетического оформления иноязычной речи;
- приемлемость и целесообразность используемых стратегий речевого пове-
дения;
- способность к коммуникативному партнерству;

- коммуникативная целесообразность использования языковых средств оформления речи;
- приемлемость языковых средств и речевого поведения в социокультурном плане;
- наличие социокультурной осведомленности о стране изучаемого языка [38].

Внедрение общеевропейской системы уровней владения ИЯ не ограничивает возможности учебных заведений по разработке своей системы уровней обучения. Следует отметить, что разработка объективных критериев оценки уровня владения ИЯ обеспечит признание оценок, полученных учащимися на экзаменах [100]. В общем виде уровни владения ИЯ представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни владения иностранным языком [100]

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

Окончание Таблицы 1

	C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.
--	----	--

В реальной практике обучения ИЯ можно сфокусировать внимание на определенном наборе уровней и категорий в зависимости от конкретных целей и условий обучения.

Документ Совета Европы "Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment" («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка») предлагает систематизацию подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизацию оценок уровней владения иностранным языком [100].

Одним из способов объективной оценки реального уровня владения ИЯ являются международные стандартизированные тесты (экзамены), которые имеют целью либо подтвердить заявленный уровень, либо несут диагностический характер. Таковы экзамены большинства крупнейших британских палат: UCLES (Cambridge), ARELS (Oxford), Pitman Qualifications City and Guides of London Institute и др. Все экзамены этой группы многоуровневые, т.е. при общем формате они имеют разную степень сложности, позволяя кандидату испытать свои силы в зависимости от уровня владения языком. Эти экзамены также делятся по сферам использования (General English , English for Specific Purposes, English for Academic Purposes).

Экзамены Кембриджского университета (Cambridge ESOL exams) – это одни из наиболее популярных международных экзаменов в современном мире. Они предполагают проверку умений и навыков по всем четырём видам речевой деятельности: чтению, письму, разговорной речи и аудированию.

Результаты этого тестирования признаны в различных сферах: бизнес-сообществе, ведущих университетах, правительственных организациях, нацио-

нальных образовательных структурах. Сертификат Cambridge ESOL exams считается «знаком качества» для работодателя.

Кембриджские международные экзамены определяют уровень ИКК кандидатов в повседневном бытовом и профессиональном общении. В русле коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам Cambridge ESOL отражает в первую очередь практическую сторону иноязычной коммуникативной компетенции кандидатов.

Следует отметить, что в ноябре 2001 резолюция Совета ЕС рекомендовала использование Common European Framework of Reference для создания национальных систем оценки языковой компетенции [169,174].

На наш взгляд, выделение уровней в системе овладения иноязычным общением чрезвычайно важно, так как это показывает динамику формирования речевых и учебно-речевых действий по каждому виду речевой деятельности не только в пределах одного уровня, но и между ними; позволяет управлять обучением; дает преподавателю и студентам возможность отойти от конкретного материала определенного года обучения и обучаться ИЯ в темпе, наиболее приемлемом для конкретного коллектива или отдельных учащихся (сократить/увеличить сроки обучения).

При рассмотрении вопросов, связанных с контролем иноязычных знаний, навыков и умений (определение целей, содержания, формата экзаменов, критериев оценки), следует учитывать как международные стандарты уровня владения ИЯ, так и современные отечественные требования, представленные в учебных программах и учебниках по ИЯ. Другими словами, объектом контроля должны стать все компоненты ИКК.

Принимая во внимание изложенное (характеристики компонентного состава ИКК, опыт разработки новых моделей контроля), можно выделить параметры и критерии, необходимые для оценки уровня сформированности ИКК студентов для условий ОЗО.

Целью итогового контроля является установление соответствия между уровнем ИКК и требованиями учебной программы по английскому языку для

студентов 1-го курса ОЗО языкового вуза. По окончании 1-го семестра проводится зачет, оценка за который складывается из положительной оценки за выполнение контрольных заданий в межсессионный период и отчета по индивидуальному чтению. По окончании 2-го семестра студенты дополнительно представляют выполненное в МСП задание культуроведческого характера (реферат или проект). Экзамен, предусматривающий контроль уровня сформированности ИКК, имеет комплексный характер и состоит из коммуникативно-ориентированных контрольных заданий.

1.1.5. Условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции

Одним из сложных и весьма спорных аспектов формирования ИКК является вопрос о характере упражнений и месте их выполнения. Ориентация на современные целевые и содержательные аспекты обучения ИЯ диктует необходимость принятия, в качестве основного критерия типологии упражнений, категорию «общение» и этапы его организации в учебном процессе [32]. В методике обучения ИЯ известна классификация упражнений, базирующаяся на идеях поэтапной организации речевого общения в учебном процессе [31].

В соответствии с этим подходом, выделяются упражнения в подготовке общения (рецептивного характера), в структурировании общения (репродуктивный, репродуктивно-продуктивный уровень), в собственно общении (продуктивный уровень) и контроле уровня сформированности умений общаться на ИЯ.

Таким образом, в процессе выполнения этих упражнений обучаемый проходит стадии от рецепции до построения собственных высказываний в устной и письменной речи, находясь постоянно в «коммуникативном режиме».

В методе активизации Г.А.Китайгородской компонентная структура коммуникативного упражнения отражает двусторонность учебного процесса /обучение и учение/ и включает три плана деятельности: ориентирующий, исполнительский и контролирующий. Первый компонент - коммуникативное задание - содержит мотивационно-целевой план решения коммуникативной зада-

чи. Второй компонент - коммуникативная задача - предполагает исполнительский план ее решения. Третий обязательный компонент каждого упражнения связан с осуществлением контроля или самоконтроля. Особенность коммуникативного упражнения в МА заключается в том, что само задание органично входит в контекст личностного общения преподавателя и группы [63 - 66].

В системе упражнений, предложенной Г.А.Китайгородской, различают три типа упражнений, соответствующих этапам работы с учебным материалом:

- 1) введению речевого материала;
- 2) тренировке в общении;
- 3) практике в общении. Каждому этапу соответствуют три подтипа упражнений: *A, B, C* [66].

Упражнения первого типа применяются на этапе предъявления нового материала /текста-полилога/, предполагающем жесткое управление речевой деятельностью. Это упражнения *A1* - в аудировании цельного текста с голоса преподавателя /наиболее трудные для понимания слова, речевые модели, безэквивалентная лексика и др. переводятся при необходимости на родной язык/, направленные на ориентацию обучаемых в ситуациях общения, восприятие речевых средств, *B1* - имитативные. Обучаемые вслед за преподавателем имитируют общение в ситуациях, представленных в тексте.

Эти упражнения направлены на ориентировку обучаемого в языковом и речевом материале текста, его запоминание и проводятся в широком эмоциональном диапазоне. *C1* - в аудировании с опорой на текст. Они направлены на установление ассоциативных связей между слуховым и зрительным образом текста-полилога. *D1* - в аудировании без опор. Эти упражнения направлены на ориентацию обучаемых в восприятии текста-полилога как функционально-смыслового единства. Коммуникативные задания на изучаемом языке имеют соответствующую форму:

- *A1* - послушать, что случилось после того, как ...;
- *B1* - повторять за преподавателем, передавая его/ее жесты, мимику, движения ...;

- *С1* - слушать и смотреть в текст, синхронно повторяя про себя;
- *Д1* - вспоминать вместе с преподавателем

Второй тип упражнений открывает этап активизации учебного материала на уровне жесткого /если необходимо/ и частичного управления речевой деятельностью обучаемых. Он соответствует этапу **синтез 1-анализ** модели усвоения предмета, т.е. дифференциации материала и его осмыслению. Работа над элементами языка и речи проводится в рамках коммуникативного контекста.

Упражнения предполагают многократное употребление тщательно отобранного материала конкретного микроцикла на основе различных коммуникативных стимулов. В результате формируется навык употребления материала без потери речевой перспективы. Подтип *В2* предполагает анализ коммуникативно маркированного материала. Чтобы не вывести обучаемого из контекста коммуникативной деятельности, упражнениям этого этапа придается игровой характер. Студенты могут составлять фразы по карточкам, догадываться о ком идет речь в загадке, находить выход из грамматического, лексического лабиринта и т.п. После серии таких упражнений все вместе формулируют языковое правило. Подтип *С2* упражнений предполагает ослабление управления речевой деятельностью студентов. Он "возвращает элементы речи в коммуникативный контекст", что соответствует аналитико-синтетической фазе овладения иноязычным общением. Задания этого уровня формулируются без жесткого ограничения зоны поиска языковых и речевых средств. Студенты действуют, исходя из заданных сферы, ситуации, темы общения. Например, в официальном учреждении, учебном заведении, на экскурсии, в телестудии, в общежитии и т.д., им необходимо сделать сообщение о..., убедить кого-то в ..., объяснить, помочь кому-то... и т.д.

Третий тип упражнений, соответствующий этапу практики в общении, характеризуется минимальным управлением речевой деятельностью обучаемых, т.е. студентам предоставляется свобода выбора содержания общения и средств выражения. Но преподаватель точно формулирует коммуникативное задание. К упражнениям данного типа относятся групповые этюды, инсцени-

ровки, дискуссии, конференции, ролевые игры, проекты, публичные выступления и т.п. Упражнения всех типов предполагают использование различных форм коллективной работы. Выбор формы взаимодействия /диада, триада, четверка, две команды, один и группа и т.д./ диктуется содержанием и смыслом коммуникации.

Упражнения всех трех подтипов обеспечивают возможность решения задач обучения иноязычному общению за счет взаимосвязи каждого подтипа с предыдущим и последующим и их неразрывностью во времени /на одном занятии/. Кроме того, для достижения языковой правильности следует учитывать необходимость многократных переходов от упражнений более высокого уровня /C2/ к более низкому /A2, B2/ и опять к более высокому.

В условиях установочной сессии студентов 1-го курса ОЗО система упражнений МА органично вписывается в учебный процесс, что обусловлено такими факторами, как:

- высокая концентрация учебных часов (ежедневные занятия обеспечивают взаимосвязь каждого подтипа выполняемых упражнений с предыдущим и последующим и их неразрывность во времени);
- возможность для студентов-заочников заниматься в группе под непосредственным руководством преподавателя;
- высокая мотивация, характерная для начального этапа обучения ИЯ и др.

Таким образом, в учебном процессе на I курсе ОЗО (ПУС) упражнения подтипа А организуются как серия коммуникативных заданий, направленных на отработку конкретного фонетического, грамматического, лексико-грамматического материала. Языковой материал поступает нерасчлененным в потоке речи и используется студентами по готовой модели. Однако благодаря многократному употреблению данного материала в различных ситуациях, происходит его осознание и осмысление. Существенным для эффективности этого подтипа упражнений является использование сменяющих друг друга микроситуаций, со сменой партнера общения в каждой новой микроситуации при одновременном ее решении всеми студентами в парах, тройках и т.п.

Цель упражнений подтипа *B* (языковые игры, соревнования и пр.) - помочь студентам подробно проанализировать и осознать форму, значение и употребление языкового явления. Языковые игры могут включать в себя также работу с лексикой:

- составление фразы из отдельных слов, узнавание грамматической структуры, определение порядка слов, сочетаемости одних слов с другими, составление текста из отдельных фраз;
- восстановление элементов фраз, пословиц, стихов, писем, что предполагает наличие умения охватить смысл фразы или текста целиком, понять ситуацию, наполнить фразу или текст недостающими элементами;
- описание рисунка (фото, картин) с социокультурным содержанием. Работая в парах, студенты могут задавать вопросы, угадывая, что изображено на картинке партнера и т.п.

Упражнения подтипа *C* представляют собой коммуникативные задания, направленные на дальнейшее совершенствование речевых навыков на базе какого-либо языкового явления без опоры на модель. Это могут быть упражнения в виде мыслительных или проблемных задач. К этому подтипу можно отнести следующие виды заданий:

- рассказ о себе, своей семье, группе, университете, любимом времени года, празднике в различных ситуациях общения (в университете, на репетиции, на конференции и т.д.), что предполагает речевую продукцию;
- разговор по телефону по определенному коммуникативному заданию, где предполагается использование типичных для начала, продолжения и завершения телефонного разговора фраз и выражений;
- составление и представление "рекламного ролика" (в группе);
- сообщение, доклад, защита публичной речи на культуроведческую или социокультурную тему (например, особенности того или иного варианта английского языка, отражение религиозных устоев и традиций в образе жизни людей разных культур, различия в правилах поведения в

общественных местах, за столом в англо-говорящих странах и в России и др.);

- участие в ролевой игре (например, дается ситуация: - один из членов группы получил новую квартиру и все помогают ему: - купить мебель /отправляются в магазин, обсуждают что необходимо, выбирают, покупают/; - обставить квартиру /находясь в квартире, решают, что куда поставить, устанавливают мебель, обсуждают результат), что предполагает распределение ролей и определение линии поведения каждого участника;
- инсценировка сказки, басни (студенты в группах сами осуществляют постановку, выбирая необходимые языковые средства, в случае необходимости обращаются за помощью к преподавателю);
- работа над проектом, что предполагает определение, выбор темы, постановку цели, поиск необходимой информации в различных источниках (у населения /опросы/, в сети Интернет, телепрограммах) и представление конечного продукта познавательно-коммуникативной деятельности в устной или письменной форме.

Упражнения, предполагающие работу с аутентичными текстами, помещены в пособие и носят по возможности творческий, поисковый характер.

Проводимые в ПУС упражнения удачно (методически) сращиваются с полилогами, получается единый контекст общения на протяжении всего периода обучения в группе по методу активизации.

Практика обучения ИЯ показывает, что чем раньше начинается *социальное общение* в группе, тем выше готовность обучаемых к речевому общению. Безусловным преимуществом в этом плане обладает широко применяемая на занятиях ИЯ ролевая игра.

При помощи *ролевой игры* можно построить модель деятельности или воспроизвести какую-либо социально-бытовую ситуацию, в этом случае рамки общения значительно расширяются.

Игровые приемы в обучении ИЯ взрослых относятся к наиболее рациональным приемам по формированию ИКК [61,62,66].

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что систематическая организация игровых форм в обучении влияет на динамику принятия и вхождения в роль, причем это относится не только к эпизодическим ролям в игре, но и к вхождению взрослого в роль субъекта учебной деятельности, что непосредственно связано с успешностью овладения ИЯ. Наибольший эффект достигается в условиях ролевой игры, что выражается в сокращении латентного периода между высказываниями, снижении процента коммуникативно значимых ошибок, большей информированности, связанности, логичности порождаемого участниками игры текста [5].

Проигрывание заданных ролей в моделируемых ситуациях обеспечивает усвоение правил общения при обучении ИЯ и является одним из моментов социализации личности [37].

Анализ исследований, посвященных формированию ИКК, показывает, что хотя в лингвопсихологических работах четко разделяются рецептивные и экспрессивные формы общения, в практике преподавания компоненты слушающий/говорящий учитываются не одинаково.

К рецептивным видам речевой деятельности относят аудирование (понимание речи на слух) и чтение, но нельзя считать аудирование частью чтения и обучать аудированию через чтение [104]. Несмотря на тесные связи с другими ВРД, аудирование – совершенно самостоятельный и специфический вид речевой деятельности.

Сложности экспрессивной речи служат объяснением того, что дидакты и лингвисты уделяют внимание компетенции говорящего, а слушание считают отражением процесса говорения, с чем, по мнению Н.И.Гез, нельзя согласиться. Коммуникативная ситуация, хотя и облегчает общение, но не устраняет всех трудностей аудирования. Психологами доказано, что слушающий опирается при аудировании на свой опыт и психологические механизмы. Принимая информацию фонологического уровня, он должен перекодировать ее в единицы

концептуального уровня, используя различные опоры восприятия. Этот процесс сугубо личностный и сложный, поскольку слушающий должен избегать перегрузки способности кратковременной памяти и удерживать информацию до конца сообщения [31].

Учитывая роль перцептивно-смысловой основы аудирования/чтения, развитие которой требует специальных упражнений, мы приходим к выводу о необходимости развития компетенции и в рецептивных видах общения.

Независимо от того, происходит процесс восприятия иноязычной речи на слух или при чтении, в реальной жизни основные функции этих ВРД сводятся к следующему [32]:

- удовлетворение социально-гражданских нужд и потребностей (что осуществляется на основе т.н. прагматических текстов, регулирующих жизнедеятельность человека в повседневной жизни);
- саморазвитие и самоусовершенствование; расширение культурного кругозора (на базе художественной литературы и фильмов);
- пополнение профессиональных знаний (например, на основе текстов по специальности);
- творческая переработка полученной информации.

В связи с тем, что сегодня ставится задача - научить понимать аутентичный текст, важным является обучение студентов стратегиям чтения текстов разного типа.

Любой текст влияет на его потребителя:

- а) дает новую информацию;
- б) воздействует на его чувства, мнения (Согласен ли я?), поведение (Как бы я поступил?).

Поэтому тексты должны отражать их коммуникативную функцию в общении и объективный образ страны изучаемого языка.

Этапы работы над текстом, с каждым из которых соотносятся определенные упражнения [32]:

- предтекстовый этап - упражнения, подготавливающие к восприятию текста, побуждающие и стимулирующие интерес обучаемых;
- этап восприятия текста (чтения или аудирования) с целью решения конкретной коммуникативной задачи - упражнения, сопровождающие зрительное восприятие текста: определение основной идеи, темы, проблемы и др.; поиск (подчеркивание, выписывание, запись) главной информации/деталей и т.д.; установление логико-смысловых связей (составление плана, таблиц, диаграмм); поиск информации и ее письменная фиксация;
- послетекстовый этап - упражнения в использовании содержания текста для развития умений создавать свой дискурс в устной и письменной форме на ИЯ.

1.2. ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИКК

1.2.1. Реализация компетентностного подхода в обучении ИЯ

В теории и практике языкового образования сложился многообразный опыт разработки и использования эффективных подходов, методов, технологий, моделей в обучении иностранным языкам:

- развивающий подход, изученный Р.П. Мильрудом;
- лингвострановедческий, описанный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым;
- социокультурный, исследованный В.В. Сафоновой;
- личностно-деятельностный, разработанный И.А. Зимней,
- теория контекстного обучения А.А. Вербицкого и др.[157].

На современном этапе развития методической науки важным фактором, определяющим характер системы образования, является социально-экономическая ситуация в стране. В современном образовательном пространстве многих стран доминирует идея о качественном образовании как важном условии профессионального успеха. Одним из наиболее эффективных путей дос-

тижения этой цели признается компетентностный подход, который предполагает создание новой образовательной модели специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетентностью. В документах по модернизации образования четко выделены три приоритетных направления образования: «информатизация образования, обучение иностранным языкам, овладение социально-экономическими знаниями» [145].

Компетентностный подход ориентируется на цели образования и оперирует такими понятиями как самоопределение, самоактуализация, социализация, индивидуализация. Необходимость использования этого подхода диктует современная действительность, в которой знания, получаемые в высшей школе, устаревают к моменту начала трудовой деятельности выпускников вузов [114: С.93].

К положениям компетентностного подхода, определяющим цели образования относятся следующие:

- подготовка выпускников к осознанию ими собственной индивидуальности, своих возможностей и способностей, стремлений их полнее развить и реализовать;
- формирование готовности к овладению типичными видами социальной деятельности, к смене возможных видов деятельности;
- формирование готовности и способности принимать самостоятельные решения, высказывать независимые суждения и при этом участвовать в общем деле, выстраивать отношения с другими участниками совместной деятельности [79].

В силу того, что компетентностный подход тесно связан с подготовкой студента не только в качестве профессионала, но и как личности и члена социума, по сути, он является *гуманитарным* подходом. *Спецификой* компетентностного подхода является формирование у студентов знаний в области гуманитарных ценностей, развитие общего кругозора, креативных способностей, а также способности к самообразованию и самовоспитанию.

К условиям перехода к новой модели обучения, которые уже созрели в российском обществе, по мнению А.А. Вербицкого, относятся следующие факторы:

- качество образования не удовлетворяет ожиданиям общества и гражданина;
- накопление инновационного эмпирического опыта, на который опирается психолого-педагогическая теория;
- в основе инновационной модели обучения лежит развитая и мощная психолого-педагогическая теория.

В Европе пришли к выводу о том, что молодому современному человеку для нормальной жизнедеятельности необходимы три вида компетенций:

- *ключевые* – воспитанность, моральные и нравственные устои, способность жить в социуме;
- *профессиональные* – учебная и трудовая компетентность;
- *социальные* – взаимодействие с обществом и другими людьми [25].

По мнению И.А. Зимней, необходимость использования компетентностного подхода определяется несколькими факторами. К таковым можно отнести, в первую очередь, общеевропейскую и мировую тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики и смену образовательной парадигмы. Переход от принципа адаптивности к принципу компетентности означает необходимость изменения подхода (как позиции, точки зрения). Кроме того, Современная концепция российского образования *предписывает* внедрение компетенций и компетентностного подхода в процесс обучения [52, 53].

В своем становлении понятие компетентностного подхода в обучении ИЯ прошло несколько этапов:

- первый этап (1960 – 1970 гг.) – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции, создание предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;

- второй этап (1970 – 1990 гг.) – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;
- третий этап (с 1990 гг.) – в документах Совета Европы компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [53].

С 2011 г. осуществляется переход российских вузов на двухуровневую систему высшего образования по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС-III), где определяются требования к компетенциям выпускников основных образовательных программ. В них подчеркивается, что предъявляемые требования относятся не только к основной специальной подготовке выпускников вузов, но и к дополнительным навыкам, таким как способность к коммуникации, работа в команде, владение иностранным языком, и к другим компетенциям, т.н. soft skills [134].

Таким образом, мы приходим к понятию «глобальная компетентность», что означает не только овладение профессией, но и умение эффективно общаться, выходить из затруднительных положений, способность к сотрудничеству и др. В «Стратегиях модернизации содержания общего образования ...» компетентность также включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Во всех этих и других документах прослеживается прямая корреляция с европейской концепцией формирования компетентностей.

Применительно к иностранным языкам, для современного специалиста важна не столько теоретическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания, навыки и умения в иностранном языке для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности профессионального общения. Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста

любого профиля, а целью вузовского курса обучения является формирование ИКК студентов, необходимой для квалифицированной профессиональной и научной деятельности, а также для целей самообразования [112].

На основании изложенного можно заключить, что необходимость практической направленности образования означает расширение его содержания личностными составляющими. При этом, компетентность рассматривается как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, предполагающий высокий уровень актуализации компетенций.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам для условий заочного отделения языкового вуза обладает рядом преимуществ:

- личностно-ориентированная направленность обучения;
- возможность выбора индивидуальной образовательной стратегии;
- развитие потенциально значимых качеств каждого обучающегося;
- формирование профессиональных и общекультурных компетенций;
- ориентация на востребованность профессии в обществе и др.

Таким образом, компетентностный подход в настоящее время закономерно является основой обучения иностранным языкам в языковом вузе. Процесс обучения иноязычному общению студентов языковых специальностей следует строить с учетом принципа личностно-ориентированного обучения, принципов студенто-центрированной направленности и непрерывности обучения.

1.2.2. Реализация социокультурного подхода в обучении ИЯ

Обучение иноязычному общению в контексте поликультурного подхода имеет целью создание лингво-дидактических и методических условий для «сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения» культур с учетом формирования иноязычных коммуникативных умений межкультурного общения, при этом в фокусе остается ориентация на формирование будущих специалистов как субъектов диалога культур [75,128,185].

Импульс к решению этой проблемы дали в 70-80-х годах прошлого века А.Гумперс и Д.Хаймс [62] - основоположники новой научной концепции «этно-

графия и этнология коммуникации». Особое внимание в этой области исследований обращено на функции языка, а не на его структуру. Точкой отсчета является не языковой код, а *речевая активность*. Главная концептуальная идея их подхода: для того, чтобы общаться, недостаточно знать язык, систему языка, надо знать, как им пользоваться в определенном социальном контексте [136].

К основным принципам коммуникативно-ориентированного социокультурного образования студентов в условиях иноязычного общения В.В. Сафонова относит следующие:

- принцип совершенствования интегративных коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых и ценностно-ориентационных умений на междисциплинарной основе;
- принцип социокультурного обогащения иноязычной практики студентов на основе междисциплинарной культуроведческой социологизации содержания учебной деятельности студентов;
- принцип интенсивной интеллектуализации учебной коммуникативной деятельности студентов;
- принцип учета профиля подготовки специалистов на языковых факультетах;
- принцип сбалансированности учебных и внеучебных форм деятельности студентов по овладению нормами межкультурного общения;
- принцип гуманистической психологизации педагогического иноязычного общения [122,128].

К основным направлениям реформы системы образования в России можно отнести такие, как:

- общепланетарный глобализм и гуманизация образования;
- культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения;
- межпредметная интеграция в технологии обучения [122,128].

К необходимым условиям осуществления социокультурного образования можно отнести следующие:

- ориентация на обязательное бикультурное и билингвальное образование,

- интегративный коммуникативно-деятельностный подход к языковому образованию при соизучении языков как инструмента общения, средства межкультурного взаимодействия, обобщения достижений материальной и духовной культуры человеческой цивилизации;
- использование новейших технологий в развитии средств массовой коммуникации для целей социокультурного образования и другие условия.

Таким образом, социокультурный подход к языковому образованию заключается в том, что коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ как средству межкультурного общения тесно взаимосвязано с интенсивным использованием его как инструмента познания [123]:

- мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни;
- духовного наследия и историко-культурной памяти стран и народов;
- способа достижения межкультурного взаимопонимания.

Социокультурное образование средствами ИЯ направлено прежде всего:

- на развитие мировосприятия обучаемых и их восприятие истории человечества, своей страны, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимозависимости между собой и всеми людьми;
- развитие коммуникативной культуры учеников, их духовного потенциала, общепланетарного образа мышления в отношении гражданских прав человека, осознание ответственности за свое будущее, будущее своей страны
- обучение этически приемлемым формам самовыражения в обществе;
- обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов; 5) развитие потребности в самообразовании [122].

Социокультурное образование средствами иностранного языка является частью языкового образования при развитии у обучаемых интегративных умений общаться на ИЯ при любых формах организации учебного процесса.

В плане формирования социокультурной компетенции студентов в условиях заочного обучения ИЯ (на I курсе языкового вуза) в *задачи обучения ИЯ*, на наш взгляд, входят прежде всего следующие:

- формирование представлений о культуре устного и письменного общения на английском языке (при условии, что таковые не были сформированы в средней школе);
- формирование знаний о лингвистической и лингвострановедческой вариативности английской речи в условиях официального и неофициального общения;
- обучение соблюдению правил формального и неформального речевого поведения на английском языке;
- формирование и развитие умений использовать ИЯ как инструмент межкультурного общения;
- обучение умению адекватно описывать свою культуру на английском языке;
- обучение коммуникативно-речевому вживанию в англоязычную среду (в рамках изучаемых тем, ситуаций в бытовой, административной, образовательной сферах общения) при взаимосвязанном обучении всем ВРД;
- обучение стратегиям самообучения на основе использования дистанционных средств обучения ИЯ (включая общение с представителями других культур через Internet).
- формирование понятия об эквивалентной и безэквивалентной лексике;
- формирование билингвистических умений:
- находить английские слова для описания русских реалий на английском языке;
- опознавать безэквивалентную лексику;
- объяснять значение безэквивалентных слов на иностранном или на родном языке;
- правильно употреблять безэквивалентную лексику в ситуациях речевого общения на ИЯ (в рамках изучаемых тем).

Темы для социокультурного развития студентов 1-го курса ОЗО языковых вузов средствами английского языка могут быть примерно следующие:

1. Английский язык как средство международного общения (чтение текстов и обсуждение, написание докладов, рефератов, изложений).
2. Изучение иностранных языков как дополнительное средство самовыражения в общении с людьми (разговор, обсуждение на занятиях, выполнение индивидуального проекта, публичное выступление).
3. Образование в Англии, США, России (чтение текстов, обсуждение, выполнение проектов, рефератов, докладов).
4. Географические достопримечательности Великобритании и США (чтение текстов и обсуждение на занятиях, подготовка сообщений, докладов).
5. Климат Англии и США (чтение и обсуждение текстов, подготовка сообщений в устной и письменной форме).
6. Праздники англоязычных стран (чтение и обсуждение текстов, подготовка докладов, сочинений, рефератов).
7. Общие сведения об англоязычных странах (выполнение познавательно-поисковых проектов).
8. Мировые имена в британской и американской литературе (задания по индивидуальному чтению).
9. Невербальные средства общения в различных культурах (подготовка докладов, участие в дискуссиях, ролевых играх).

Уровень социокультурной компетенции студентов ОЗО к концу 1-го года обучения в вузе должен, на наш взгляд, включать следующие умения:

- осуществлять поиск, систематизацию и интерпретацию культуроведческой информации;
- пользоваться толковыми и двуязычными лингвострановедческими словарями, справочными изданиями (энциклопедиями, справочниками по истории и культуре англоязычных и других стран);

- запрашивать культуроведческую информацию у зарубежных знакомых и друзей по переписке (по почте, при личных контактах, с помощью компьютерных средств связи);
- участвовать в учебных групповых и индивидуальных проектах по социокультурным проблемам;
- готовить и выступать с докладом, рефератом по культуроведческой тематике.

Поиск решения сложных задач языкового образования заставил нас обратиться к недостаточно используемым в сложившейся практике преподавания иностранных языков на ОЗО возможностям активных методов и форм обучения, предусматривающим глобальный (целостный, холистический) подход к обучению и к личности обучаемого, максимально интенсифицировать учебный процесс на I-ом курсе ОЗО языкового вуза.

1.2.3. Использование метода активизации резервных возможностей личности и коллектива в обучении иностранным языкам

Очень важным представляется поиск концепции, подхода, который позволил бы создать целостную систему обучения для конкретных условий. Метод активизации, который строится на принципах, отвечающих сегодняшним требованиям в области изучения ИЯ позволяет, на наш взгляд, успешно формировать ИКК в условиях заочного отделения языкового вуза.

Так, основополагающий принцип метода активизации - принцип личностно-ориентированного общения, который предполагает слияние обучения и общения, позволяет обучаемому вступать в общение на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность, что и выдвигает сегодняшнее общество как требование к каждому его члену, и со стороны преподавателя - одновременно решать обучающую и развивающую задачи обучения [61].

Принцип ролевой организации учебного материала и учебного процесса стимулирует мотивированность речевых поступков обучаемых. Сегодня ученые в полной мере осознают место ролевого поведения в учебно-познавательной

деятельности учащихся. Лингвисты видят в ролевом общении эффективный способ приобретения ИКК.

Принцип коллективного взаимодействия опирается на закономерности социальной психологии. Суть его в организации групповых действий, способствующих внутренней мобилизации возможностей личности обучаемого [61]. Этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства и условия единого педагогического процесса, определяющий такой способ его организации, при котором:

- а) учащиеся активно общаются друг с другом;
- б) между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого;
- в) условием успеха каждого является успех остальных.

При этом коллективная познавательная деятельность, а также демонстрируемые преподавателем, (в том числе с помощью видео) формы поведения, принятые в странах изучаемого языка, способствующие созданию атмосферы межкультурного общения, создают оптимальные условия для активизации возможностей каждого учащегося, развивают способность адекватно воспринимать других и себя. Как показывает практика преподавания ИЯ, значительно повышается «плотность общения» (термин И.А.Зимней) за счет широкого использования различных форм группового взаимодействия.

Принцип концентрированности учебного материала и учебного процесса отражает тесную взаимосвязь двух компонентов системы [61].

В связи с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов (языковой, речевой и социокультурной компетенции) в условиях установочной сессии на заочном отделении языкового вуза, когда необходимо в короткий срок заложить основы владения устной и письменной формами общения студентов, принципиально важными оказываются два фактора: объем учебного материала и его распределение в курсе обучения ИЯ. Реализуя в учебном процессе этот принцип, открываются возможности активиза-

ции учебной деятельности и успешного усвоения повышенных объемов учебной информации, с одной стороны, а с другой стороны, концентрированность учебного материала оказывает активизирующее воздействие на познавательные процессы. Студент перестраивается на более активный режим деятельности, способствующий максимальным проявлениям его творческих возможностей.

Очень важно для условий ОЗО, что большой объем материала, усваиваемый в период установочной сессии, создает базу для последующей самостоятельной аналитической деятельности студентов в межсессионный период и обеспечивает сравнительную легкость ее протекания [61].

Поступление больших объемов фонетического, лексико-грамматического и лингвострановедческого материала (через учебное пособие, аудио и видео материалы, тексты для чтения) также дает возможность преподавателю организовать ситуации, максимально приближенные к реальному общению, сохраняющему социокультурные особенности страны изучаемого языка, и тем самым, с самого начала обучения ИЯ обеспечить эффективное формирование языковой, речевой и социокультурной компетенций студентов. Естественно, что в таких условиях происходит увеличение речевого опыта студентов, а значит, более быстрое и эффективное достижение цели обучения.

Таким образом, в методе активизации, который базируется на личностно-центрированном подходе в обучении ИЯ, способствующем максимальной реализации способностей студентов заложен огромный резерв развивающего обучения.

Все изложенное имеет особое значение для условий ОЗО, особенно в период установочной сессии и последующих сессионных периодов, так как в это время акцент в обучении ставится на формирование навыков экспрессивной устной речи студентов. Ролевые игры, этюды, все интерактивные речедетельностные упражнения, приемы управления иноязычной речевой деятельностью и общением студентов в условиях высокой концентрации учебных часов ориентированы на выработку умений и навыков адекватного коммуникативного

поведения и соответствующего функционирования всех механизмов, обеспечивающих речевое общение.

1.2.4. Включение обучающихся в систему дистанционного обучения ИЯ

Аналогом заочной формы обучения за рубежом является дистанционное образование, или дистантное образование. Этот термин заимствован из английского языка и практики образования Великобритании, Канады и США, где даже аббревиатура DE (от Distant Education) понятна всем. В зарубежной практике понятие дистанционного образования охватывает самые различные модели, методы и технологии обучения, при которых преподаватель и студент пространственно разделены, находятся в разных местах (классах, школах, районах, городах и даже странах). Дистанционная форма обучения - это не синоним заочной формы обучения, так как здесь предусматривается постоянный контакт с преподавателем, с другими учащимися киберкласса, имитация всех видов очного обучения, но специфичными формами [143].

В концепции создания и развития единой системы ДО в России сформулированы характерные черты дистанционного обучения:

- гибкость: обучаемые работают в удобное время, темпе, месте;
- модульность: каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области, можно формировать таким образом учебную программу, отвечающую индивидуальным особенностям обучающегося;
- экономическая эффективность: ДО дешевле традиционных форм образования.
- новая роль преподавателя: преподаватель управляет учебными группами, помогая студентам в самоопределении. Его функции - координация познавательного процесса, корректировка курса, консультации, руководство,

- специализированный контроль образования: использование дистанционно организованных экзаменов, собеседований, практических работ, экстернатов, тестирующих систем,
- использование специализированных технологий и средств обучения: технология ДО-это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного освоения материала. Содержание знаний аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для ДО и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах [141].

Дистанционное обучение дополняет прежде всего заочные системы обучения, не будучи их антагонистом, интегрируясь в них. При обучении иностранным языкам на заочном отделении языкового вуза в период между сессиями общение преподавателя со студентами в компьютерных телекоммуникационных сетях (КТС) может быть осуществлено с использованием различных видов услуг, в зависимости от характера решаемой педагогической задачи. Такими видами услуг являются:

- *электронная почта*, по которой учитель может пересылать студенту различные учебные материалы, индивидуальные задания, инструкции; отвечать на его вопросы и получать от студента результаты выполнения контрольных заданий, его пожелания;
- *электронные конференции* в КТС организуются для совместного обсуждения интересующей проблемы. В интересах ДО электронные конференции - прекрасная возможность для проведения групповых занятий в творческой атмосфере, консультаций, ответов на наиболее часто задаваемые преподавателю вопросы, для любой групповой работы (например, проведение «книжных базаров» и т.п.), что способствует закреплению навыков коммуникативной деятельности. Режим проведения таких конференций может быть как синхронный, так и асинхронный, по желанию ее участников;

- *электронная доска объявлений* - это вид услуги, позволяющий каждому пользователю поместить на нее свое объявление и прочитать объявление других. Она может создаваться в рамках электронной конференции и служить для решения организационных задач [40].

Дидактический потенциал компьютерных телекоммуникационных сетей для целей заочного образования прежде всего связан с возможностью активной коммуникативной деятельности обучаемого, что является важнейшей составной частью обучения иностранным языкам. Именно поэтому дистанционное обучение иностранным языкам через КТС представляется наиболее интересным.

Разрабатывая концепцию дистанционного обучения ИЯ, необходимо принимать во внимание, с одной стороны, дидактические свойства и функции телекоммуникаций, мультимедийных средств в качестве технологической основы обучения; с другой, - концептуальные направления дидактической организации такого обучения как элемента общей системы образования на современном уровне; кроме того, необходимо учитывать специфику обучения иностранным языкам, а также избираемые при разработке курса концептуальные положения конкретной методической системы [109].

1.2.5. Роль Интернет-ресурсов в обучении ИЯ. Электронный учебник

Начало 2000-х годов характеризуется появлением термина «непрерывное образование», т.е. образование через всю жизнь. Непрерывное образование - это способ существования человека в информационном обществе и процесс, в котором он ныне участвует чуть ли не от рождения до глубокой старости. Помочь ему в этом процессе может сеть Интернет - одно из наиболее значительных человеческих изобретений XX века. Как самый современный и мощный носитель оперативной информации, «всемирная паутина» быстро и агрессивно проявила себя, особенно в последнее десятилетие, во всех областях человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования [74].

Новые информационные и коммуникационные достижения разрушают рамки традиционного образовательного процесса. Использование информационных технологий ведет к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров и несет каждому возможность учиться в течение всей жизни [113].

Использовать Интернет для обучения иностранным языкам на заочном отделении очень удобно, плодотворно и перспективно. Процесс обучения становится более привлекательным для студентов, так как они получают неограниченный доступ к интересующих их материалам, выгодно отличающимся от статичных текстов в учебнике. Благодаря Интернету, мы имеем доступ к неограниченному количеству аутентичной информации на иностранном языке, чего раньше явно не хватало, так как не у всех был доступ даже к зарубежным газетам и журналам. Кроме того, Интернет - это разнообразные коммуникации: электронная почта, всевозможные конференции, форумы, чаты, аудиочаты и т.п. Все это можно и необходимо использовать, так как Интернет создает сильную мотивацию к изучению иностранных языков [40].

Безусловно, компьютер, обеспечивая индивидуальный подход к учащимся, одновременно является стимулом для коллективного творчества. Участие в совместных проектах по созданию тематических публикаций, баз данных, веб-сайтов на изучаемом языке учит принятию совместных решений, консолидирует учебный коллектив. Кроме того, компьютерные технологии эффективны в создании межпредметных связей, что особенно важно для студентов, готовящихся использовать иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации [108].

В зависимости от способа и получения учебной информации различают три вида обучающих систем:

- 1) синхронные (интерактивное ТВ, аудиографика, компьютерные телеконференции, MUD, MOO);
- 2) асинхронные (печатные материалы, видеокурсы, электронная почта);
- 3) смешанные системы [142].

Не секрет, что технически воспроизводимая речь обладает рядом преимуществ:

1) технически воспроизводимая иноязычная речь чаще бывает образцовой и безупречной;

2) технически воспроизводимая иноязычная речь может быть многократно повторена в случае необходимости в учебных целях.

Автор придерживается мнения о том, что языковой материал должен давать выводы для обобщения, но вводиться он должен в нормальном темпе, живой, обычно диалогической речи.

Интернет относится к средствам дистанционного обучения на основе КТС, его роль сейчас еще трудно оценить, но, несомненно, она возрастает.

Например, в телеконференциях имеют возможность принимать участие любое количество пользователей Интернет, на которых могут оставить свои сообщения все участники.

Еще одно современное средство обучения - Multi-user Object Oriented (МОО) - объектно-ориентированная среда, которая обеспечивает контакт в Интернете в реальном времени. С ее помощью компьютер создает виртуальные пространства. Люди, подключившиеся в это же время, могут общаться друг с другом. С помощью МОО можно создать виртуальный объект. Пользуясь виртуальным слайд-проектором, можно показать всем участникам общения слайды по 18 строк каждый. Использование виртуального видеомаягнитофона позволяет записывать все происходящее в данный момент коммуникации. Возможна также организация обсуждения с помощью виртуальных досок.

Multi User Domain (MUD) обеспечивает организацию индивидуальных и групповых встреч. В процессе использования такой среды возможен обмен письменными сообщениями между отдельными участниками и обсуждение публичных сообщений [142].

В настоящее время появляются методики использования Интернет-технологий в вузах (например, в Майкопском государственном технологическом университете актуализирована модель обучения иностранному языку в

контексте использования коммуникационных технологий на факультете информационных систем в экономике и в юриспруденции; в НИУ ВШЭ широко используются Интернет-ресурсы на всех факультетах и создана специальная система администрирования учебных дисциплин Learning Management System). Существует большое количество информационно-образовательных сайтов, порталов и методики их использования. В целом, Интернет-технология является базисом для развития дистанционного обучения в рамках единого образовательного пространства при изучении иностранного языка.

По мнению З.Р Девтеровой., именно высшие учебные заведения призваны и должны в ближайшее время стать фундаментом формирования нового Интернет-ориентированного сознания молодых людей. Именно высшие учебные заведения обязаны обеспечить этот процесс материально, преподаватель же в своей деятельности должен руководствоваться как традиционными, так и нетрадиционными методами обучения. Главное - сформировать у студента способ мышления, направленный на самостоятельное и сознательное овладение Интернетом, научить использовать информацию для самообразования, повышения квалификационного уровня [39].

Использование информационных технологий, основанных на Интернет позволяет обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду. По нашему мнению, необходимо вести поиск в этом направлении, пробовать применять новые приемы овладения иностранным языком, несмотря на то, что они еще недостаточно изучены в теории обучения иностранным языкам.

Электронный учебник

Сегодня когда новые информационные технологии составляют конкуренцию печатным изданиям, возникает проблема взаимодействия традиционного учебника и электронного.

Появилась новая отрасль в дидактике высшей школы: электронная дидактика, которая рассматривает автоматизированную обучающую систему как ос-

новное электронно-дидактическое средство, используемое в информационно-педагогических технологиях.

Не секрет, что молодые люди отдают предпочтение т.н. цифровым носителям информации, будь то книги, журналы, газеты и, соответственно, учебные материалы. Использование электронных ресурсов призвано максимально облегчить процесс овладения иностранным языком.

Таким образом, «в качестве среды, обеспечивающей методически правильную подготовку и выдачу студенту учебного материала и решающей задачу управления познавательной активностью обучаемых, выступают учебные электронные издания (УЭИ)»[90].

Направленность УЭИ на автономное изучение материала в полной мере отвечает задачам заочной формы обучения.

Электронный учебник можно определить как обучающую программную систему комплексного назначения, обеспечивающую непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения: предоставляющая учебный материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня усвоения материала, а также информационно-поисковую деятельность при условии осуществления интегративной обратной связи [90].

К положительным сторонам электронных учебников для условий заочной формы обучения иностранным языкам можно отнести следующие моменты:

- Возможность безграничного повсеместного использования.
- Новизна в подходе отражения учебного материала.
- Повышение мотивации самостоятельной познавательной деятельности студента.
- Расширение возможностей контроля и самоконтроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В отличие от традиционных средств обучения, применение электронного учебника строится на автономной познавательной деятельности студента. Активный характер обучения, основанного на компьютерных технологиях, тесно связан с принципом самообразования. Такое обучение приводит к изменению

парадигмы образования, ядром которой является индивидуализированное обучение в распределенной образовательной и коммуникативной среде [80]. Отсюда можно сделать вывод о том, что ЭУ способствует модернизации учебного процесса в вузе.

В отличие от традиционного учебника как средства обучения студентов, ЭУ, кроме этого, является и эффективным средством учения, что отвечает задачам обучения ИЯ студентов заочного отделения языкового вуза.

Следует, однако, заметить, что эффективное применение электронных средств в учебном процессе всецело зависит от качества и концептуальной основы закладываемых в них программ.

В разработке компьютерных учебных программ главным фактором должно быть не количество, а качество. Однако, в настоящее время высококачественных учебных программ недостаточно, хотя их выбор постоянно расширяется.

1.2.6. Инновационные образовательные технологии в учебном процессе заочного отделения

В учебном процессе вузов активно применяются дистанционные образовательные технологии. Это означает, что студенты могут пользоваться электронными учебными комплексами, доступными через Интернет, а также отправлять на проверку задания, проходить тестирование, получать консультации преподавателя. Такой вид организации обучения позволяет гармонично сочетать учебу с графиком работы, поездками в командировку, воспитанием детей.

В распоряжении студентов имеются разнообразные дистанционные ресурсы. С помощью индивидуального логина и пароля обучающиеся могут перейти в свой личный учебный кабинет и выбрать для изучения одну из них. Они также могут открыть и скачать имеющиеся на сайте учебные материалы. Переход к таким программам осуществляется на специальной платформе MOODLE.

В помощь преподавателям имеется целый арсенал разнообразных обучающих систем. Например, мультимедийная система Intensive Spoken Course, предназначенная для работы над устной речью на начальном этапе обучения.

Ее целесообразно использовать на ОЗО в период установочной сессии. Она включает 33 диалога по социально-бытовой тематике. Работа может выполняться в нескольких режимах:

- а) без пауз;
- б) с короткими паузами;
- в) с длинными паузами;
- г) в режиме "mute" одной реплики.

Новые слова, словосочетания и формулы речевого этикета активизируются в различных упражнениях (Multiple choice, Column Matching, Role plays).

Особый интерес представляет мультимедийная интерактивная система Wida's. Authoring Suite, состоящая из двух программ: Student Program and Teacher Program. Вторая предлагает большое поле деятельности, так как позволяет преподавателям составлять аналогичные программы с учетом особенностей родного языка и учебной программы курса.

Wida's Authoring Suite включает семь заданий: Storyboard, Gapmaster, Testmaster, Matchmaster, Choicemaster, Vocab, Pinpoint.

Все задания сопровождаются системой подсказок визуального, звукового, иллюстративного (картинки) характера, в качестве подсказок могут служить синонимы, антонимы, дефиниции и контексты употребления.

Storyboard (работа с текстом) предполагает восстановить текст по элементу/элементам. Gapmaster аналогично заданию Multiple choice, но в отличие от него, предлагает несколько возможных ответов.

Интерес для условий 1-го курса ОЗО (совпадение программного материала) представляет Matchmaster, включающее три вида заданий - Match it, Snap, Memory, которое предлагает выбор единственно правильного варианта. Возможны различные виды "совмещений": синонимы, антонимы, рифма (through/blue). Работа осуществляется как с отдельными словами, так и с целыми предложениями. Например,

(Conditionals) Unless you apologize / they'll never come to you again.

(Social Responses) I've passed the credit-test / Congratulations!

(Cause and Effect) Her car broke down / so she had to walk.

Choicemaster выполняется в двух режимах (Examination Mode and Tutorial Mode). Этот вид задания аналогичен Multiple Choice, однако каждый неправильный ответ сопровождается комментированием, объясняется причина ошибки,

She invites us:

- *to dinner* - this is the best answer;
- *to a dinner* - incorrect form from the grammar point of view;
- *for dinner* - possible but "for" usually specifies the food to be eaten;
- *to dine* - correct but rather old-fashioned;
- *to eat dinner with her* - possible, but "have" is more idiomatic.

Vocab включает игровые задания на догадку (guessing games): Which word, Anagram, Mindword, Word Order. Упражнения выполняются набором слов на клавиатуре и предполагают восстановление слова по подсказке в виде дефиниции, дополнительного контекста употребления, картинки.

Pinpoint предполагает работу с текстами. Например, угадать слово по элементам текста. *Matchpoint* предлагает по тексту определить его название. *Jumble* - весьма сложное и интригующее задание: разместить в правильном порядке "перемешанные" строчки текста. Это задание предполагает хорошее понимание логической структуры текста, развития тематических отношений.

Перечисленные и другие, новейшие мультимедийные системы могут активно использоваться на I курсе ОЗО при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности.

Работа с такими системами, записанными на цифровых носителях, может, на наш взгляд, значительно активизировать учебную деятельность студентов в силу новизны содержания и организационных форм обучения ИЯ.

Использование Интернета также имеет большой положительный потенциал в обучении ИЯ на ОЗО в силу ряда причин. К ним можно отнести следующие:

- повышение мотивации учения (компьютеры популярны в молодежной среде);
- использование аутентичных материалов, доступных 24 часа в сутки;
- непосредственность взаимодействия;
- индивидуализация обучения (возможность учитывать уровень довузовской подготовки, психологические особенности студентов);
- множественность источников информации (возможность эффективно и быстро обнаружить и привлечь тысячи источников, позволяя студенту изучить проблему многосторонне, способствовать осмыслению информации в межкультурном аспекте);
- глобальность подхода.

К основным концептуальным положениям обучения ИЯ на расстоянии можно отнести следующие:

- в основе обучения ИЯ дистанционно лежит самостоятельная практика обучаемого в том или ином ВРД;
- деятельность каждого обучаемого строится под руководством преподавателя, т.е. на основе интерактивности;
- самостоятельная деятельность обучаемого имеет эффективную обратную связь как в отношении учебного материала, так и при работе в группах, контактах с преподавателем;
- обучаемый имеет разнообразные контакты в процессе обучения помимо обучающего курса;
- виды самостоятельной работы варьируются (индивидуальные, парные, групповые).

Одной из важных технологий ДО является видео. Основная методическая ценность видео- и телематериалов состоит в том, что они обеспечивают дистантное погружение студентов в естественную языковую среду. Но при этом необходимо учитывать специфику медиатического способа коммуникации. Так, если в акте реального общения происходит непосредственное взаимовлияние

собеседников, то здесь роль реципиента ограничивается восприятием информации, ее пониманием и интерпретацией.

Следовательно, использование телепрограмм в обучении позволяет развивать у студентов навыки рецепции и понимания, а также организации получаемой информации и необходимо обучать их обрабатывать однонаправленный поток информации [43].

Кроме этого, специфика техники видео позволяет решать задачи развития и совершенствования навыков непринужденного говорения на ИЯ, повышения темпа речи и коррекции произношения вследствие стремления студентов подражать наблюдаемым образцам. Немаловажными представляются такие показатели методической ценности видео и телематериалов как информативность, доступность, активность воздействия, эмоциональность восприятия, способность к созданию ситуаций общения.

Безусловно, основную роль на ОЗО языкового вуза средства ДО способны играть в период между сессиями в условиях отсутствия контактов с преподавателем и группой. В этот период доминантой является обучение письменной речи студентов, поэтому использование ИКТ в обучении/самообучении ИЯ может способствовать решению задач развития коммуникативных умений студентов 1-го курса ОЗО в различных видах речевой деятельности.

Представляется необходимым уже на I курсе сформировать у студентов следующие навыки и умения:

- быть уверенными пользователями персональным компьютером (РС) и всеми его периферийными устройствами;
- работать в среде операционной системы Windows и пользоваться системами файловой обработки;
- пользоваться приложениями Microsoft Office (текстовыми редакторами);
- составлять объявление и помещать его на сервере своего Университета, используя компьютерные телекоммуникационные сети (КТС);
- находить информацию, помещенную на сервере Университета, (объявления преподавателя, однокурсников, оперативная информация для студен-

тов) при необходимости копировать ее на внешние информационные носители);

- отправлять выполненные письменные контрольные задания по электронной почте (E-Mail) для проверки преподавателем;
- составлять короткое сообщение (an E-Mail message) формального и неформального стиля на английском языке и отправить его по нужному адресу (в свой университет, зарубежные фирмы, организации, учебные заведения, знакомым и друзьям);
- выходить на связь и вести интерактивную беседу с преподавателем, однокурсниками, зарубежными друзьями, в режиме on-line;
- находить необходимую информацию в Internet, пользуясь при этом специальными поисковыми программными средствами при наличии адреса и без такового (для выполнения проектов, рефератов, докладов по страноведческой, лингвострановедческой тематике);
- уметь пользоваться информацией (это могут быть: культуроведческие лекции, тексты для аудирования/чтения и коммуникативные задания к ним, лексико-грамматические задания, филологические головоломки, лингвострановедческие викторины и др.

Современные (активные) методы обучения ИЯ и дистанционное обучение - это новый этап развития заочного обучения, который по учебным планам, методикам обучения не должен быть “младшим братом” очного обучения и должен базироваться на своих собственных принципах, учитывая сильные стороны именно заочного обучения [141].

На основании изложенного можно сделать следующие выводы:

- стратегическая цель обучения ИЯ (способность к межкультурной коммуникации) означает формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- иноязычная коммуникативная компетенция - интегрирующее понятие, в составе которой можно выделить: языковую, речевую и социокультурную (включая дискурсивную, компенсаторную и учебную компетенции);

- решить проблему интенсификации учебного процесса на 1-ом курсе ОЗО языкового вуза можно за счет:
- реализации деятельностной и личностно-центрированной основы обучения;
- создания динамической модели обучения и управления коммуникативной учебной деятельностью студентов;
- реализации компетентностного подхода в обучении;
- использования метода активизации на начальном этапе обучения ИЯ;
- использования средств дистанционного обучения ИЯ.

1.3. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

Сегодня возможности новых информационных технологий, все возрастающее стремление молодежи получить качественное образование у себя дома и не в последнюю очередь все возрастающие финансовые трудности, которые испытывает система высшего образования (а подготовка по заочной форме стоит государству в два раза меньше дневной), заставляют нас вновь вернуться к вопросу о расширении заочной формы подготовки специалистов с высшим образованием.

Эта форма получения высшего образования является незаменимой для людей, вынужденных сочетать трудовую деятельность с учебой. Вне всякого сомнения, заочное образование имеет право на самостоятельность.

Потребности в получении высшего образования заочно (в том числе второго) в настоящее время возрастают.

К отличиям заочной формы обучения ИЯ от дневной можно отнести:

- управление познавательной деятельностью студента-заочника имеет другую структуру в отличие от дневной формы обучения (так как меньше контактов с преподавателем),

- количество аудиторных часов в три-четыре раза меньше, чем при дневной форме обучения,
- у студента-заочника в два раза меньше времени на самостоятельную работу в межсессионный период, и т.д. [46].

Сейчас уделяется большое внимание проблемам заочного обучения.

Рассмотрим *специфику* заочного обучения ИЯ. Широко распространена точка зрения, согласно которой различие между дневной и заочной формами обучения сводится к количеству аудиторных часов. Между тем, заочное образование - это качественно иной вид обучения, имеющий свою специфику:

- особенности самого контингента обучаемых;
- большой объем самостоятельной работы студентов в период между сессиями;
- наличие учебников, специально разработанных для условий ОЗО.

1.3.1. Структура учебного процесса

В настоящем исследовании мы выделяем следующие характеристики ОЗО. Количество учебных часов, отведенных на практику английского языка на I курсе ОЗО языкового вуза равно составляет примерно треть от количества часов на дневном отделении. Таким образом, в основном студент-заочник работает самостоятельно в межсессионный период.

Студенты выполняют задания по аудированию, чтению и письму в форме специальных контрольных работ, высылаемых на рецензию в определенный срок.

Существенным моментом представляется характер контроля и своевременная обратная связь. Важно, чтобы характер контрольных заданий не снижал заинтересованность студентов к систематическим, каждодневным занятиям иностранным языком, мотивацию учения в целом по причине отсутствия своевременного мониторинга самостоятельной деятельности студента. Содержание и характер контрольных работ и их оценка не должны заставлять студентов относиться к их выполнению формально.

Студент-заочник вынужден сдавать зачеты и экзамены и параллельно посещать практические занятия, лекции, семинары во время сессионного периода.

Хотя студентам и предоставляется возможность сдавать экзамены в другое время (в МСП), это связано для иногородних с финансовыми и временными затратами, поскольку пока не в полной мере решен вопрос о дистанционном (с использованием электронных средств коммуникации) виде контроля.

В межсессионный период особое значение приобретает самостоятельная работа студентов с использованием современных электронных средств обучения. Знакомство с имеющейся теоретической литературой позволило выделить две группы факторов, влияющих на успешность и продуктивность самостоятельной работы студентов с использованием Интернет ресурсов во время внеаудиторной деятельности:

- объективные, к которым можно отнести качество работ, предлагаемых студентам (качество звучания аудио-материалов и т.п.);
- субъективные, включающие наличие установки на продуктивную деятельность, выражающейся в готовности к выполнению данного вида учебной деятельности, эмоциональное состояние студента, исходные характеристики сенсорно-перцептивной системы учащихся, особенности познавательных процессов, уровень развития механизма навыков самоконтроля и самоорганизации, индивидуально-технические характеристики и т.д.

1.3.2. Психологические особенности контингента обучаемых

Студенты, поступившие на I курс заочного отделения по составу отличаются от контингента дневного отделения. В группе студентов-заочников нет единообразия ни в психологическом, ни в интеллектуальном, ни в возрастном отношении. От семнадцатилетних, еще несколько дней назад сидевших за школьной партой, до тридцатилетних семейных людей разных профессий, по-разному приобщенных к культуре, обладающих разными коммуникативными характеристиками, у многих за плечами опыт учебы в другом вузе - таков состав обучающихся на заочном отделении.

Взрослый обучаемый, приходя в группу для изучения ИЯ, испытывает самые различные трудности, характер которых зависит от уровня сформиро-

ванности ИКК, и часто уровень языковой, речевой и социокультурной компетенций первокурсников в одной и той же группе сильно различается. Люди, пришедшие с низким уровнем ИКК, имеют разного рода психологические барьеры в общении. Многое также зависит от уровня интеллектуального развития и личностных особенностей человека, от группы, преподавателя и многого другого. Например, в первые же дни возникает проблема вхождения взрослого в роль ученика. Смещение статуса вызывает у человека состояние некоторого дискомфорта и напряженности.

Необходимо, чтобы студенты знали о преимуществах своего возраста и его особенности для изучения ИЯ и пользовались ими. Студентам, недавно окончившим школу, помогает высокая чувствительность ко всему новому, эмоционально обостренное восприятие окружающего мира, сильная мнемическая функция, сравнительно низкая самокритичность, отсутствие страха быть в роли незнающего. Отсутствие постоянного самоконтроля, который сковывает взрослого императивом безошибочности, правильности [22].

Существуют трудности объективного характера: занятость на основном месте работы, в семье, что сокращает время на удовлетворительную работу над ИЯ, усталость из-за перегрузок, командировок и т.п. "Статус ученика предполагает гармоничное переплетение в его поведении двух противоположных линий: с одной стороны, самостоятельность, саморегуляция и активность, а с другой - высокая податливость педагогическим воздействиям преподавателя" [5]

Психологическое напряжение вызвано еще и тревогой за качество усвоения учебного материала. На фоне умственных перегрузок на ОЗО особо остро встает вопрос о применении специальных психотехнических приемов в обучении.

Взрослые, в свою очередь, имеют, как правило, бóльший умственный потенциал и высокую обучаемость (особенно люди с высшим образованием), эрудицию, жизненный опыт, более высокую мотивацию и саморегуляцию.

Известно, что в структуре интеллекта важное положение занимают память и мышление (наряду с воображением, восприятием, вниманием) [102].

В различные годы происходит взаимокompенсация памяти и мышления, и в моменты ослабления соответствующих функций поддерживается в целом высокий интеллектуальный уровень взрослого индивида.[51,64].

Большую роль в обучении играют также эмоции. В исследованиях многих психологов отмечается, что успешнее приобретают ИКК учащиеся, которые отличаются большей эмоциональностью: она организует регулятивные процессы, тонизирует работу мозга и, следовательно, протекание всех психологических процессов; снимает психологические "зажимы", т.о. эмоциональные качества человека являются компонентом структуры иноязычных способностей [88].

Возрастные особенности являются лишь фоном для развития и проявления индивидуально-психологических особенностей людей. Эти особенности с возрастом усиливаются, и в учебном процессе можно находить способы учитывать их. Хотя каждая личность является уникальной, между отдельными группами людей имеется нечто общее, объединяющее их по сходным характеристикам памяти, мышления, восприятия и др. В этих случаях принято говорить об индивидуально-типических особенностях человека, то есть о его принадлежности к определенному психологическому типу [102].

Существует еще такая интегративная характеристика обучаемого, как учебный тип, который определяется индивидуально-психологическими особенностями студента и детерминируется содержанием и методом обучения [120].

Студенты, пришедшие на I курс заочного отделения характеризуются уже сложившимся учебным типом. Такие типы были намечены еще Б.В. Беляевым [6], но экспериментально исследованы М.К.Кабардовым и Э.Н.Савельевой. Имеются в виду коммуникативный и некоммуникативный типы овладения ИЯ, описанные М.К.Кабардовым, и коммуникативно-лингвистический, изученный Э.Н.Савельевой [57,58,120].

С носителями этих типов следует работать по-разному. С представителями некоммуникативного типа нужно опираться на волевые качества, внутреннюю собранность, интерес к чтению и аудированию, склонность к анализу и рефлексии, высокую степень саморегуляции и адекватную самооценку.

Коммуникативно-лингвистический тип - гармоничный и пластичный, несмотря на некоторую инертность нервной системы, низкую коммуникабельность, эмоциональность. Коммуникативный тип - оптимальный для овладения ИЯ, но им следует управлять, усиливая его рефлексивность, сознательность, аналитичность в процессе обучения ИЯ.

Психологами установлено, что способность к самостоятельной работе (в условиях ОЗО это особенно значимо) коррелирует с определенным типом исходной мотивации, под которой понимают структурные и содержательные характеристики мотивов, отношение к языку, сложившееся в условиях прошлого опыта, с которым студенты начинают обучение ИЯ в вузе, с целевыми установками, с определенными качествами личности, такими как инициативность, самостоятельность, независимость, уверенность в себе, работоспособность, эмоциональная устойчивость, низкий уровень социальной тревожности.

В связи с изложенным становится очевидным, что необходима индивидуализация самостоятельной работы студентов в решении методических проблем, что вполне естественно, поскольку процесс формирования ИКК у всех происходит по-разному. “В процессе самостоятельной работы происходит адекватное усвоение учебного материала, вырабатывается уверенность в себе на основе правильности выполнения действий и операций, умение правильно выходить из затруднительного положения, устойчивость к перегрузкам, умение сознательно оперировать познавательной деятельностью, корректно оценивать свои возможности, постоянно развивая свои способности” [23].

1.3.3. Средства обучения

Средства обучения на ОЗО также должны иметь отличия (от средств, используемых на дневных отделениях), к которым можно отнести:

- разработанные для условий ОЗО программы обучения (включая индивидуальные) и учебные планы;

- специальные учебники и пособия, содержащие различного рода инструментальные памятки, указания для студента с методическими разработками к их использованию;
- аудио- и видеозаписи для самостоятельной работы в МСП;
- различные формы и средства компьютерной, телефонной связи для организации четкого управления учебными действиями студента;
- памятки-рекомендации, методические указания по организации самообразования и психической саморегуляции.

Для обеспечения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на I курсе ОЗО представляется необходимым:

- четкое управление самостоятельной деятельностью студентов со стороны преподавателя;
- расстановка акцентов в обучении в зависимости от периода учебного процесса; (устная речь - письменная речь)
- (установочная сессия - сессия; межсессионный период - сессия)
- учет индивидуальных и личностных особенностей контингента обучаемых на ОЗО;
- учет мотивов, эмоциональных установок обучающегося;
- развитие самоконтроля студентов, под которым понимается умение регулировать свою деятельность;
- психологическая подготовка студентов к самостоятельной внеаудиторной работе путем целенаправленного обучения приемам самообучения, которые позволят увеличить объем, распределение, интенсивность и устойчивость внимания, улучшить характеристики памяти и логического мышления, управлять волевыми, эмоциональными качествами личности, мотивацией учения;
- создание адекватных средств обучения, учебников и учебных пособий, отражающих современную картину мира;
- широкое использование ИКТ.

Современные потребности обучения ИЯ, новые учебные планы, цели, особенности мотивации обучения данного контингента с точки зрения возможностей и мотивов обучения, позволяет расширить и обогатить содержание всех видов общения, совершенствовать ИКК студентов и достигнуть более высокого уровня обученности [20].

По нашему мнению, необходимо разработать пути и способы интенсификации учебного процесса на I курсе ОЗО языкового вуза с учетом всех перечисленных особенностей заочной формы обучения:

- 1) психологических особенностей обучаемых на ОЗО;
- 2) потребности практически владеть ИЯ для будущей специальности;
- 3) отличной от стационара структуры учебного процесса;
- 4) необходимости сформировать навыки самостоятельной учебной деятельности, индивидуальный стиль учения в ПУС;
- 5) переноса акцента в обучении в МСП на исключительно самостоятельную деятельность студентов;
- 6) потребности в специальных средствах обучения ОЗО.

1.3.4. Системно-деятельностный подход в обучении ИЯ

Рассмотрев особенности заочной формы обучения ИЯ, описав условия (реализация компетентностного и социокультурного подходов в обучении, использование метода активизации, средств ДО) эффективности формирования ИКК, мы пришли к выводу о необходимости разработки *целостной системы обучения ИЯ на ОЗО*, в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Разработка эффективной системы обучения требует системного подхода.

Системный подход - это направление методологии специального научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем [147].

Некоторые идеи системно-деятельностного подхода были сформулированы в отечественной науке известным физиологом П.К. Анохиным, который вы-

двинул теорию функциональных систем. Эта теория служит психологической основой коммуникативности и базируется на системном строении сложных психических процессов. В ней раскрывается понятие речевой функциональной системы, которая представляет собой единое целое и может функционировать лишь при сформированности всех ее основных звеньев:

- мотива, замысла, внутренней программы;
- звеньев синтагматического построения высказывания;
- звеньев парадигматического строения речевых процессов;
- звеньев, обеспечивающих звуковое оформление высказывания [2].

В понятие “системный подход” можно включить группу методов, с помощью которых объект описывается как совокупность взаимодействующих компонентов. Такие методы существуют в рамках отдельных наук. Системный подход — эффективный способ мыслительной деятельности, который обеспечил крупные открытия в науке во второй половине XX века. Владение этим методом обеспечивает творческую самореализацию в любой профессиональной деятельности [135].

Системный подход к исследованиям разрабатывался многими отечественными учеными: Б.Г. Ананьевым, Н.Н. Амосовым, И.В. Блаубергом, В.П. Кузьминым, В.Н. Садовским, А.И. Уемовым, Б.Г. Юдиным, А.В. Хуторским и др. [144, 152].

В настоящее время существует несколько десятков различных определений понятия «система», используемых в зависимости от области научных знаний и целей исследования. Главным критерием, влияющим на определение различий в определениях, является двойственность понятия системы: с одной стороны оно обозначает реально (объективно) существующие явления, а с другой стороны — является субъективной моделью реальности [72].

Поскольку организация коммуникативного процесса обучения ИЯ должна обеспечивать формирование полноценной речевой функциональной системы, необходимо создать условия, приближенные к условиям реального речевого общения. Такие условия создаются при реализации компетентностного и со-

циокультурного подходов в обучении ИЯ, использовании современных обучающих технологий (средств дистанционного обучения ИЯ), метода активизации. В дополнение к принципам метода активизации (личностно-ориентированного общения, ролевой организации учебно-воспитательного процесса, концентрированности в организации учебного процесса, группового взаимодействия, полифункциональности упражнений) для варианта обучения ИЯ на заочном отделении языкового вуза дидактико-методическими доминантами, на наш взгляд, являются также следующие принципы:

- сознательная основа овладения ИЯ;
- учет целей и задач обучения в языковом вузе;
- учет особенностей формы обучения (психологические особенности контингента, структура учебного процесса, средства обучения, дистантный характер обучения и контроля и пр.); *на этой основе:*
- усиление технизации, индивидуализации деятельности студентов;
- учет лингвопсихологических особенностей каждого ВРД;
- учет взаимодействия различных ВРД;
- учет основных качеств речевых навыков и умений и этапов их формирования;
- учет влияния родного языка.

Существует множество определений системы обучения, этой проблемой занимались многие отечественные исследователи в области психологии, педагогики и методики обучения ИЯ [4, 7, 9, 10, 65,78, 87,93, 144,150,152].

И.Л.Бим полагает, что понятие «методическая система» соотносится с понятием конкретной системы обучения (в тот или иной исторический период), реализующей некоторую концепцию, доминирующую идею, воплощенную в научных трудах или курсах обучения [10].

Отличительными для любой системы считаются три принципа:

- целостность (главный принцип);
- принцип связей (несет наибольшую смысловую нагрузку);

- структура (отображение состояния связей, их количественной и качественной сторон) [26].

Всякую систему отличает целеустремленность, направленность на решение определенных задач и наличие необходимых средств для их решения. Нормативный результат действия системы должен отражать общественные потребности, которые определяют качественные и количественные параметры этого результата, то есть - выполняют роль критериев оценки достижения цели. И.Л.Бим отмечала также еще одно важное свойство системы, связанное с ее целеустремленностью, - *управляемость*, так как под управлением понимается организация целенаправленного поведения [15].

Беря за основу метод активизации резервных возможностей личности и коллектива, т.е. опираясь на него как на концепцию в обучении ИЯ в данном исследовании, целесообразно привести определение методической системы, сформулированное Г.А.Китайгородской : «Для того чтобы отразить взаимосвязь методической системы как общего и частного, стратегии и тактики, целесообразно определить методическую систему как индивидуальную (авторскую) интерпретацию данной целостной стратегической модели обучения. Тогда методическая система рассматривается как частная теоретическая и методическая модель, которая реализуется в рамках определенной методологической концепции - метода-направления, но с учетом конкретных целей обучения, условий, контингента обучаемых и многих других факторов» [64].

Направления оптимизации системы обучения ИЯ определяется в психологическом плане деятельностной концепцией усвоения А.Н. Леонтьева, А.А Леонтьева и др.[82,83,84].

Для усвоения ИЯ особый интерес представляют следующие положения:

- речевая деятельность включена в различные виды человеческой деятельности вообще и мотивируется ими;
- процесс производства и восприятия текстов может быть представлен в виде определенной модели, отражающей определенные фазы речемыслительной деятельности; и др. [8].

Элементами системы обучения ИЯ в вузе являются цели обучения, содержание обучения, методы, средства и формы обучения. Эти элементы выступают по отношению друг к другу как органы управления разного уровня иерархии. Активный, деятельный характер системы проявляется в ее способности к “постоянному пересмотру и совершенствованию лежащих в ее основе программ, постоянному программированию” [159]. То есть система как деятельность постоянно преобразует себя.

Цели как элемент всей системы обучения на I курсе языкового вуза в содержательно- и процессуально-дидактическом плане тесно взаимодействуют с другими ее подсистемами, определяя содержание обучения.

В целях оптимизации процесса обучения ИЯ необходимо в полной мере учитывать условия формирования ИКК. В нашем случае – это условия заочного отделения языкового вуза. К необходимым условиям эффективности обучения ИЯ на I курсе ОЗО мы относим следующие:

- реализацию компетентностно и социокультурного подходов в обучении ИЯ;
- использование метода активизации резервных возможностей личности и коллектива;
- привлечение средств дистанционного обучения ИЯ.

Эффективная система обучения должна представлять собой своеобразную оптимизационную деятельность, основным качеством которой является стремление к постоянному совершенствованию всех ее элементов.

В качестве основных направлений оптимизации предлагаемой нами системы обучения ИЯ на заочном отделении языкового вуза можно определить следующие:

1. Современный подход к формированию ИКК студентов 1-го курса ОЗО языкового вуза, исходя из двух основных форм организации учебной деятельности: работа во время сессии в аудитории и самостоятельная работа в МСП, предполагает разработку целостной системы обучения с двумя самостоятель-

ными подсистемами при расстановке доминант в обучении ИЯ следующим образом:

- 1-я подсистема (период установочной сессии и последующие сессии) – обучение *преимущественно устной речи*;
- 2-я подсистема (межсессионный период) – обучение *преимущественно письменной речи*.

2. Содержание обучения ИЯ на I курсе ОЗО в языковом вузе составляет комплексное умение в *самостоятельном усвоении и применении ИЯ* в различных сферах коммуникативной деятельности студента.

3. С учетом специфики заочного обучения ИЯ особое значение приобретают *методы учения*.

4. Учебник как основное материальное средство для реализации системы обучения является ее информационной моделью, как в предметном, так и в социальном плане. По своему составу он многоаспектен и образует целый комплекс, состоящий из ряда подсистем (для обучения *под руководством преподавателя и самостоятельно*).

5. Организационные формы обучения задают контекст иноязычной речевой деятельности, при этом студент не только усваивает определенное содержание, но и воспитывается как *личность, способная к осуществлению межкультурной коммуникации*.

Выводы

- 1) На современном этапе развития общества наблюдается усиление социализирующих свойств иностранного языка как учебного предмета, расширяется содержание обучения ИЯ – *обучение межкультурному общению*.
- 2) Основными целями обучения ИЯ на I курсе ОЗО языкового вуза являются:
 - *коммуникативные* (формирование и развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: *языковой, речевой, дискурсивной, социокультурной, компенсаторной и учебной*);
 - *личностноформирующие* (воспитательные, образовательные и развивающие);

3) К основным условиям формирования ИКК относятся:

- *взаимосвязанное* обучение всем видам речевой деятельности при учете психологических *особенностей* каждого из них.
- доминирующая роль упражнений (*система упражнений*, базирующаяся на поэтапной организации речевого общения в учебном процессе);
- организация *ролевого общения* в сессионный период обучения ИЯ;

4) Как главные пути интенсификации процесса формирования ИКК рассматриваются следующие:

- *компетентностный подход* в обучении ИЯ (наряду с личностно ориентированным является «ведущей образовательной парадигмой в методологическом плане, оказывает влияние на основные компоненты системы филологического образования : цели, принципы, содержание» [69];
- *социокультурный подход* в обучении ИЯ (коммуникативно ориентированное обучение ИЯ как средству межкультурного общения, связанное с использованием его как инструмента познания мировой культуры, духовного наследия и историко-культурной памяти стран и народов мира, способ достижения межкультурного взаимопонимания, что позволяет успешно формировать *социокультурную* компетенцию как компонент иноязычной коммуникативной компетенции [126];
- *метод активизации резервных возможностей личности и коллектива*, базирующийся на *личностно-центрированном* подходе в обучении ИЯ и имеющий огромный потенциал *развивающего обучения*; ориентированный на большие объемы осваиваемого материала, что существенно повышает качество обучения ИЯ и обеспечивает высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых;
- *дистанционное обучение ИЯ* (форма заочного образования с широким использованием техники и технологии организации учебного процесса: аудио- и видеоматериалов, компьютерных файлов, обучающих программ, тестов, средств компьютерной связи, теле- и радиовещания), позволяющее максимально *индивидуализировать* процесс обучения ИЯ, предос-

тавляющее возможность студентам выбирать автономный режим познавательно-коммуникативной деятельности на ИЯ, обеспечивая высокую эффективность процесса языкового самообразования.

Необходимым условием оптимизации обучения ИЯ, позволяющим максимально индивидуализировать учебный процесс, является учет *специфических особенностей* характера и формы обучения (в нашем случае заочного отделения языкового вуза):

- психологических особенностей *контингента* обучаемых;
- потребности *практически владеть* ИЯ для будущей специальности;
- *структуры учебного процесса*;
- необходимости сформировать навыки автономной учебной деятельности, *индивидуальный стиль* учения уже на начальном этапе обучения (в период установочной сессии);
- переноса акцента в обучении (в период между сессиями) на *исключительно самостоятельную* познавательно-коммуникативную деятельность студентов;
- потребности в *специальных средствах обучения* на заочном отделении языкового вуза.

Метод активизации рассматривается как *концепция*, на базе которой необходимо разработать целостную систему обучения ИЯ (для условий ОЗО) с двумя автономными подсистемами при расстановке доминант в обучении ИЯ следующим образом:

- 1-я подсистема (установочная сессия, последующие сессии – работа под руководством преподавателя) – обучение преимущественно *устной речи*;
- 2-я подсистема (межсессия – самостоятельная работа дома) – обучение преимущественно *письменной речи*.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

2.1. КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ НА I КУРСЕ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

2.1.1. Цели и содержание обучения ИЯ

Построение курса обучения предполагает решение двух основных задач - чему и как учить [138,139]. Эта проблема состоит в определении цели и содержания обучения.

Комплексный подход к целям обучения, по мнению Е.И.Пассова, требует введения всех аспектов в качестве компонентов цели на равных правах (в плане значимости для формирования личности обучающегося) [105].

Представляется возможным описать коммуникативно-практические задачи, формирующие группу *коммуникативных целей* обучения ИЯ в терминах ИКК, а также коммуникативных способностей и качеств [122]. Иными словами, коммуникативные цели обучения ИЯ как специальности можно обозначить как формирование и развитие иноязычной компетенции [29], необходимой и достаточной для корректного решения обучаемыми коммуникативно-практических задач в изучаемых ситуациях бытового, педагогического, научного, делового, социально-политического общения, развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного и социокультурного саморазвития личности обучаемых [128].

Основная цель обучения английскому языку как иностранному на I курсе заочного отделения языкового вуза - овладение ИЯ как средством межкультурного общения. Эта цель предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами английского языка для подготовки их к использованию его в качестве средства самовыражения, самообразования, как "инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов". Оно направлено на:

- формирование и развитие билингвистической коммуникативной компетенции, необходимой для коммуникативно приемлемого общения на ИЯ с преподавателями, студентами, носителями языка и иностранцами, использующими английский в качестве иностранного языка в социально-бытовой, административной и учебно-педагогической сферах коммуникативной деятельности;
- развитие у студентов языковой культуры описания различных сторон жизни в России (быт, система образования, увлечения молодежи, знаменитые люди, праздники) на ИЯ;
- формирование и развитие у студентов представлений о диалоге культур, этнической, расовой и социальной терпимости, эмпатии, открытости; готовности к осмыслению социокультурного портрета других стран; умений использования средств ненасильственной коммуникации.

В условиях заочной формы обучения ИЯ решение вышеперечисленных задач необходимо осуществлять во взаимосвязи с обучением студентов-заочников технологии языкового самообразования, подразумевающего обучение технике работы с различными видами справочной литературы, развитие культуры работы с аутентичными материалами (Интернет ресурсами, газетами, журналами, книгами, учебниками, письмами, бланками, аудио- и видеопродукцией), обучение способам обобщения материала в виде схем, таблиц, правил, способам самоконтроля своей коммуникативной деятельности на ИЯ.

В виду того, что на I курсе в языковом педагогическом вузе процесс обучения направлен, прежде всего, на достижение коммуникативных и личностно-формирующих (образовательных, воспитательных, развивающих) целей, т.е. на общую языковую подготовку, *профессионально-ориентированная* (профессионально-педагогическая) цель не рассматривается в качестве основной и в полной мере она реализуется на последующих (более "педагогизированных") этапах обучения в вузе. На первом курсе эта цель находит воплощение при решении следующих задач:

а) формирование умений, ориентированных на познание обучаемых и самопознание себя как субъектов учебного процесса;

б) формирование умений, ориентированных на реализацию плана иноязычного общения, обеспечивающих включение обучаемого в это общение, психологическую целесообразность речевых и неречевых действий обучаемого, включая умения, необходимые для осуществления социального общения:

- установить контакт;
- слушать и слышать собеседника;
- корректно выразить просьбу, ответ, предложение;
- прокомментировать факт, точку зрения и пр. [122].

В контексте профессионально-педагогического общения языковую компетенцию (для целей 1-го года обучения в педвузе) можно трактовать как комплекс языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет обучаемому порождать грамматически и лексически правильную иноязычную речь, характерную для учебно-педагогической сферы общения (в пределах программного языкового материала).

"Профессионально-педагогическую речевую компетенцию можно рассматривать как комплекс речевых навыков, умений и коммуникативных знаний, овладение которыми позволяет обучаемому приемлемо строить свою иноязычную речь в зависимости от психологических факторов общения" [122].

В курсе обучения необходимо предусмотреть взаимосвязанное развитие умений во всех видах речевой деятельности. Но поскольку все они имеют кроме общих и отличительные для каждого из них черты и представляют для обучаемых значительные трудности в овладении ими, то последовательный процесс обучения предполагает доминирование определенных ВРД на каждом из этапов курса обучения.

Так, *начальный этап* курса обучения ИЯ на ОЗО предполагает *доминирование устных форм общения*, что обусловлено следующими его особенностями:

- высокой мотивацией студентов, приступивших к изучению ИЯ в вузе и как следствие, высокой продуктивностью деятельности;
- большой концентрацией учебных часов;
- отсутствием необходимости сдавать зачеты и экзамены по другим дисциплинам (в отличие от других сессионных периодов);
- фонетическим акцентом в обучении ИЯ в ПУС.

Так же как и цели, содержание обучения является одной из основных дидактических категорий и представляет собой “многоуровневую педагогическую модель социального заказа, представляющую в предмете дидактики содержательную сторону обучения” [140].

В силу того, что на ОЗО *учение* является неотъемлемым компонентом содержания иноязычного образования, актуальным становится поиск новых способов его реализации, разработки новой методики целенаправленного формирования всех компонентов ИКК в условиях самообразования.

Введение многоуровневой системы подготовки, предполагающей индивидуализацию обучения, увеличение доли самостоятельной работы студентов, повышение степени их ответственности и самостоятельности, создаёт, с одной стороны, благоприятный контекст для формирования культуры лингвосамообразования при изучении иностранного языка, с другой стороны, требует её формирования [105].

С учетом анализа федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, в которых для достижения цели обучения выпускник вуза должен овладеть рядом ключевых компетенций, обеспечивающих развитие умений учиться, стремление к саморазвитию, формирование личностных качеств, необходимых для повышения уровня интеллектуального и культурного развития, профессиональной компетенции, нами были выделены следующие компоненты содержания обучения ИЯ на I курсе ОЗО языкового вуза:

1. Предметное содержание (сферы коммуникативной деятельности: социально-бытовая, учебно-педагогическая, административно-правовая; темы, ситуации, коммуникативные и социальные роли).
2. Лингвистическое содержание (языковой и речевой материал).
3. Психологическое содержание (речевые навыки и умения для пользования ИЯ в коммуникативных целях).
4. Социокультурное содержание (страноведческие, содержательные, лингвокультуроведческие знания).
5. Общекультурное содержание (общеучебные умения).

Рассмотрим некоторые компоненты содержания обучения на I курсе ОЗО более подробно. Лингвистическое содержание обучения на I курсе заочного отделения представлено в таблице 2.

Таблица 2. Темы для изучения на 1-ом курсе ОЗО

Название полилога	Тема	Подтемы
- "Let's get to know each other"..	<i>Personality. Family</i>	Внешность, характер, привычки, таланты, занятия и профессии людей; англичане, американцы глазами русских; большие и маленькие семьи; взаимоотношения в семье; значение существования института семьи; воспитание детей в разных странах; степени родства; семейные ценности; личность в семье; семейные конфликты и их разрешение.
- "The early bird catches the worm".	<i>Day and Time. Daily Life. College Life</i>	Часы, время, распорядок дня, разумное распределение времени; приемы психической саморегуляции во избежание перегрузок; день из жизни знаменитых людей; система образования в Англии, США, России; поступление в высшее учебное заведение; расписание занятий, учебные предметы в школах Англии, США, России, в университетах; студенческая жизнь; трудности сочетания учебы и работы; преимущества обучения иностранным языкам в группе и самостоятельно; обучение и учение; работа над иностранным языком автономно; дистанционное обучение ИЯ; международный опыт в обучении английскому языку.
- "Men build houses, women make homes".	<i>House and Home. Weekend.</i>	Типы жилищ; городской и деревенский дом; помещения дома; интерьер; удобства; удаленность от транспортных развязок, бизнес и культурных центров; окрестности; обязанности по дому; создание личного пространства в собственном доме, квартире; дом-мечта; свободное время; хобби; досуг; развлечения; отдых в выходные дни в разных странах.

Окончание Таблицы 2

- "Help yourself".	<i>Meals. Food and Drink. Holidays.</i>	Здоровое питание; питание в семье; система общественного питания в разных странах; диета, пост; вегетарианство; способы приготовления пищи; названия продуктов; национальные блюда; кулинарные рецепты; сервировка стола; правила поведения за столом; праздники в разных странах.
"There's no bad weather...".	<i>Weather and Climate. Nature.</i>	Погода в России, Великобритании, Америке; влияние географического положения на климат; природа; отношение к природе; любимое время года; преимущества и недостатки жизни в крупных городах и сельской местности; природные катаклизмы; географические достопримечательности разных стран; экологические проблемы.

Тексты-полилоги охватывают всю тематику, но в общих чертах (глобально), можно сказать, что они заявляют тему, а детально материал разрабатывается в коммуникативных упражнениях в аудировании, говорении и чтении в различных сферах и ситуациях общения (преимущественно в устной форме в период сессии), при выполнении заданий к текстам для аудирования и чтения (преимущественно в письменной форме в межсессионный период).

Фонетический материал

Фонетический строй английского языка. Звуки в потоке речи. Ассимиляция. Редукция. Интонация. Основные разновидности тонов (Low Falling, Low Rising, High Falling, High Rising, Falling-Rising tones) и их употребление в различных типах фраз (в вопросах, утвердительных, отрицательных и побудительных предложениях). Фразовое ударение. Ритм. Придыхание. Палатализация. Гласные и согласные фонемы. Логическое ударение. Синтагматическое членение предложения. Словесное ударение (главное, сильное, второстепенное и слабое). Безударные слоги. Фразовое ударение. Влияние ритма на ударение. Правила чтения односложных и многосложных слов. Транскрипция. Соотношение орфографии и фонетической транскрипции.

Ритмическая организация диалогической и монологической речи, просодическое оформление вопросов и ответов, просьб, восклицаний и других типов эмфатических высказываний. Интонирование предложений. Принципы фрази-

ровки монологической речи, интонационно-синтаксическое оформление сложного предложения.

Лексический материал

К концу I курса ОЗО активный словарь студентов должен составить не менее 1200 - 1300 лексических единиц (980 ЛЕ из них усваивается в период установочной сессии) в дополнение к изученным в средней школе, часть из усвоенных ЛЕ повторяется.

Грамматический материал. Морфология

Имя существительное. Образование множественного числа. Особые случаи образования множественного числа. Общий и притяжательный падежи. Суффиксы существительных.

Артикль. Неопределенный и определенный (назывная, классифицирующая, обобщающая, указательная функции). Артикли с именами собственными. Артикли с существительными, перед которыми есть определение. Артикли с названиями стран, городов, улиц, рек, морей. Употребление и отсутствие артикля в некоторых обстоятельственных предложных сочетаниях. Артикль с названиями учебных предметов, приемов пищи.

Имя прилагательное. Место прилагательного в предложении. Степени сравнения прилагательных (аналитический и синтетический способы), as ... as, not as ... as, not so ... as. Суффиксы прилагательных.

Местоимение. Личные местоимения в именительном и объектном падежах. Притяжательные местоимения. Указательные местоимения в единственном и множественном числе. Вопросительные местоимения who, whose, whom, which, what. Возвратные местоимения. Местоимения all, both, either, neither. Количественные местоимения (many, much, few, a few, little, a little, a lot, plenty, several, a great deal of, a number of).

Наречие. Наречия времени, места, образа действия. Место наречий в предложении. Степени сравнения наречий. Вопросительные наречия where, how, how many, how much, why.

Имя числительное. Количественные и порядковые числительные. Образование числительных.

Глагол. Глаголы to be, to have. Спряжение глаголов в Present Simple. Повелительное наклонение. There is/are конструкции, to be going to.

Форма Present Continuous (для обозначения действия, совершающегося в момент речи, "around now", запланированного действия в будущем, повторяющихся действий в эмфатических предложениях). Present Simple для любых глаголов (для обозначения повторяющихся, привычных действий; фактов; универсальных истин; с глаголами, выражающими умственную деятельность, чувства или состояния; будущего действия в придаточных условия и времени). Past Simple. Past Continuous. Формы глаголов. Глаголы знаменательные и вспомогательные. Глаголы-связки to be, to become, to get. Present Perfect. Модальные глаголы (can, could, may, might, must, should, ought to, need, have to, be to, be able to). Future Simple со знаменательными глаголами. Придаточные условия и времени. Косвенная речь. Согласование времен. Past Perfect, Past Perfect Continuous.

Союзы. and, but, or, either...or, neither ... nor, so, that, if, when, because, along, in spite of. Предлоги места, направления, времени.

Синтаксис. Простое нераспространенное и распространенное предложения. Отрицательное предложение. Вопросительное предложение. Побудительное предложение. Порядок слов в английском предложении. Сложное предложение.

Лингвокультуроведение

Эквивалентная и безэквивалентная лексика (например, Derby, to come of age, principal, governing body, 'A' level, Oxbridge). Исторические реалии в безэквивалентной лексике (например, the Reformation, the Tories, Irish speaking grant, Guy Fawkes, trick or treat, Santa Klaus, Boxing Day, Thanksgiving, Speaker's Corner и др.). Географические реалии (например, Stonehenge, the Channel, Greenwich, Broadway), этнографические реалии (при обозначении типов жилищ, например: semi-detached house, bungallow, terraced house; учебных

заведений и предметов: Eton, nursery school, comprehensive school, grammar school, science, Maths/math и пр.; предметов быта: the grandfather clock, laundromat и пр.) Историзмы и неологизмы (например, phonaholic, odd-man-out, odd-word-out). Способы передачи значений безэквивалентной лексики на ИЯ: транслитерация (ноу хау, копи райт, блокбастер, бестселлер), транскрипция (Элизабет), калькирование (White House - Белый Дом, charter - чартер). трансформация (особенности перевода модальных глаголов, изменение порядка слов, замена частей речи и т.д.).

В таблице 3 представлен коммуникативно-функциональный репертуар устного общения на английском языке на 1-ом курсе ОЗО языкового вуза.

Таблица 3

Коммуникативно-функциональный репертуар устного общения на английском языке на 1-ом курсе ОЗО языкового вуза

Greeting	Hello there! Hi, everybody! Hi, how are you? Good morning. Nice to see you again. How're you doing? How are things? What's the news?
Introducing oneself and others	Let me introduce myself to you. Let's get to know each other. Let's get acquainted. Haven't we met before? I don't believe I know your name. Nice to meet you. It's a pleasure to meet you. I'm delighted to make your acquaintance.
Parting	Bye-bye. All the best. See you later. See you soon. Fare well. So long. Take care. Keep in touch. Must be going, I'm afraid. It was nice seeing you. Have a nice time. Come on. Let's get going.
Asking for information	Could you tell me... Can you tell me... I'd like to know.. Do you happen to know... Could you possibly tell me... when, why, where... I'd be interested to know
Agreeing. Disagreeing.	I agree. I can't agree. I'm afraid I disagree. You are right. True. I'm of the same opinion. I'm afraid you are not quite right. I can argue with that. I share your opinion.
Thanking.	Thank you. Thank you ever so much. Thanks a million/a lot. Many thanks for... I'm really very grateful to you. I appreciate it very much indeed. That is very nice of you. You are so considerate.
Responding to thanks	Don't mention it. It's a pleasure. The pleasure was all mine. You are welcome. Any time. That's all right. Delighted I could be of any help to you. You would do the same.

Окончание таблицы 3

Requesting	May I use your phone? Will you do it for me, please? Could I ask you for a favour? Do you mind fetching me...? Do you mind if I smoke here?
Inviting	Why don't we go ...? Would you like to join us? We are having a party next Saturday. Can you come?
Accepting	That's not a bad idea! I'd love to. I don't mind. It suits me perfectly. It'll be fine! We are all for it. I'm afraid I can't make it. I'm sorry, but I'm busy. Thanks for inviting me anyway.
Asking someone for help	Could you possibly help me? Please, help me. Could you be so kind to help me? Will you help me, please?
Expressing misunderstanding	Pardon? I'm afraid I don't follow you. Sorry, I didn't understand you. Could you say that again, please? Will you repeat it, please? I didn't get that. I'm afraid it doesn't make sense to me. I can't figure it out, I'm afraid.
Not knowing what to say	It's hard to say. I wish I knew. I've got no idea. I really don't know.
Expressing an opinion	In my opinion... To my mind... From my point of view... I think ... I suppose... I reckon,... It seems to me ... As far as I know ... On the one hand ..., on the other hand ... I doubt it. This is the way I look at it. What she is saying certainly deserves ...
Apologising. Expressing regret, sorrow.	I'm sorry I did it. I'm sorry about last night. I'm afraid I owe you an apology. I really must apologise. It's all my fault. I'm so sorry. I'm so sorry for him. That's too bad. It's a shame you are ill.
Accepting an apology	There's nothing to apologise for. That's OK. Forget it. Don't worry. No need to be sorry. It doesn't matter.
Expressing likes and dislikes	I like it. I like it a lot. That's to my liking. It suits me. I love it! That's absolutely fantastic! I'm afraid I don't quite like it. That's not just right. I can't say I like it very much. I'm afraid it's not in my line. It's not really what I wanted. I hate it. I can't stand/bear it.
Giving and receiving compliments	You look terrific/smart/fantastic/great. That's a nice hat. Is it new? That's a very nice dress you're wearing. I like your hairstyle. May I say how charming you look? If I may say so...
Active listening	Really? Me too. Go on. How interesting! Oh, I'm so sorry. That explains it. I know what you mean.

Психологическое содержание обучения

Языковые навыки. К концу 1-го года обучения на ОЗО языкового вуза студенты должны: (произносительные навыки)

- уметь произносить английские гласные и согласные звуки в соответствии с нормами английской речи;
- правильно произносить английские слова, словосочетания;
- соблюдать особенности ассимиляции английских звуков;
- уметь читать транскрипции и транскрибировать;
- уметь выразительно читать и воспроизводить наизусть тексты, предназначенные для этой цели;
- уметь интонировать незнакомые тексты;
- уметь озвучить диалогический и монологический текст по графическим интонационным знакам;
(грамматические навыки)
- уметь грамматически правильно оформлять иноязычную речь, практически не допуская ошибок (в пределах материала, предусмотренного программой);
- уметь сформулировать правило на английском языке.

Графика, орфография, пунктуация:

- - уметь исправлять типичные грамматические ошибки в устной и письменной речи (в рамках изученного грамматического материала);
- - узнавать и находить общие элементы в написании и звучании слов;
- - уметь сопоставлять и классифицировать слова, сходные по звучанию и написанию и различные по написанию;
- - уметь записывать слова по транскрипциям и звуковым моделям;
- - уметь писать со слуха диктанты, построенные на знакомом лексико-грамматическом материале с содержанием 2-3 % незнакомых слов.

Требования к уровню сформированности ИКК

По окончании 1-го курса студенты ОЗО должны уметь:

1. При выполнении заданий:

- понимать дидактическую речь преподавателя, диктора (если инструкция дается в аудиозаписи);
- понимать письменные задания и инструкции на английском языке;

2. При работе с текстом:

- использовать двуязычные и одноязычные толковые словари, справочники и другие пособия, интерактивные словари, такие как:

Longman Dictionary of Contemporary English Online:

<http://www.ldoceonline.com/>.

Oxford English Dictionaries Online:

<http://www.oxfordlanguagedictionaries.com/Public/PublicHome.html?url=%2Fapp%3Fservice%3Dexternal%26page%3DHome&failReason>.

Cambridge English Dictionaries Online: <http://dictionary.cambridge.org/>.

Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online:

<http://www.macmillandictionary.com/>.

Словарь «Мультитран»: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2>.

Словарь «АВВУ Lingvo»: <http://www.lingvo-online.ru/ru>.

- проигрывать диалоги, монологи, полилоги, взятые из оригинальных учебных и неучебных источников;
- переходить из формального в неформальный стиль общения в зависимости от ситуации; соблюдая социокультурные особенности общения;
- использовать различные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) в зависимости от цели чтения и функционального стиля текста;
- спрашивать о непонятных частях текста, не прибегая к родному языку;
- составлять план, аннотацию, резюме по прочитанному/прослушанному тексту;
- готовить небольшое публичное выступление на английском языке и сопровождать свои выступления мультимедиа-презентациями;
- выразительно читать короткие стихи;

- озвучивать видеофрагменты учебных и неучебных фильмов, просмотренных в неозвученном виде;
- составлять установки на английском языке для короткого сеанса аутотренинга;
- правильно диктовать (в произносительном, коммуникативном и дидактическом планах) орфографический диктант для студентов группы.

3. *В ролевом общении:*

- выбирать коммуникативно-приемлемые речевые стратегии и невербальные средства в различных ситуациях общения с носителями языка и с представителями неанглоязычных культур, использующими английский в качестве иностранного языка, в зависимости от их возраста и социального статуса (в рамках бытовой тематики);
- коммуникативно приемлемо описывать быт, культуру, систему образования, некоторые факты из истории и географии России на английском языке;
- выполнять индивидуально и в группах коммуникативно-ориентированные проекты различных типов (information and research projects, survey projects, production projects, performance and organizational projects);
- коммуникативно приемлемо и правильно в языковом отношении проигрывать подготовленные на занятии этюды, скетчи, "рекламные ролики для телевидения и радио";
- проводить, разработанный под руководством преподавателя или самостоятельно, фрагмент занятия по английскому языку;

4. *При выполнении письменных заданий:*

- писать диктанты разных видов (зрительный, слуховой, зрительно-слуховой, свободный, самодиктант);
- писать небольшие сочинения разных типов (описание, повествование, рассуждение);

- составлять и записывать план прочитанного/прослушанного текста и подготовленного устного высказывания по теме;
- реферировать текст (для подготовки к докладу, презентации);
- заполнять некоторые виды бланков (application form);
- составлять автобиографию (curriculum vitae, resume);
- составлять правила поведения в различных ситуациях (за столом, в музее, в гостях) для иностранцев, посещающих Россию;
- составлять рекомендации, полезные советы на темы "Как стать более организованным", "Как справиться с умственными перегрузками", "Как научиться читать быстро" и т.п. (Tips on.. Hints.., Stress Busters etc.) в виде тезисов, коллажей, стихов, юмористических зарисовок, с помощью подписей к рисункам и фотографиям и т.д;
- составлять учебные задания и формулировать установки к ним в зависимости от решаемой дидактической задачи;
- писать письма полуофициального и личного характера;
- исправлять коммуникативно неприемлемое оформление речи на ИЯ.

Социокультурное содержание обучения

Студенты 1-го курса ОЗО должны уметь:

- систематизировать и интерпретировать социокультурную информацию;
- пользоваться толковыми и двуязычными лингвострановедческими словарями, справочными изданиями (энциклопедиями, справочниками по истории и культуре англоязычных и других стран);
- запрашивать культуроведческую информацию у зарубежных знакомых и друзей по переписке (при личных контактах, с помощью компьютера);
- участвовать в учебных групповых и индивидуальных проектах;
- готовить и выступать с докладом по культуроведческой тематике.

Билингвистические умения

- - опознавать безэквивалентную лексику;
- - находить английские слова для описания русских реалий на английском языке (например, страноведение – the British Study, кандидат наук - PhD)

- объяснять значение безэквивалентных слов на английском или на родном языке;
- правильно употреблять безэквивалентную лексику в ситуациях речевого общения на ИЯ (в рамках изучаемых тем).

В межсессионный период особую важность для условий ОЗО приобретает чтение. Этой компетенции также необходимо уделять большое внимание и в период установочной сессии.

Если вести речь о развитии компетенции студентов-заочников в *чтении*, в предлагаемой системе обучения ИЯ богатый текстовый материал тесно связан с тематикой полилогов.

Важное значение придается развитию скорости чтения и рациональным приемам извлечения информации из текста (в пособии даются инструкции, как пользоваться тем или иным видом чтения, упражнения на определение скорости чтения).

Обобщение имеющихся в литературе данных о чтении зрелых чтецов позволяет считать достаточным для «студенческого уровня» развития чтения на английском языке следующих величин. Скорость: - для ознакомительного чтения - 300-500 слов/мин; для изучающего - 100-200 слов/мин; для просмотрового и поискового - 600-800 слов/мин. Индекс гибкости (ИГ) - 150-300 слов/мин; Диапазон гибкости (ДГ) - 500-900 слов/мин. Эти показатели рекомендуются [73] в качестве требований к уровню развития чтения на английском языке к концу второго курса. При этом задачей первого курса является достижение нижних пределов «студенческого» уровня чтения, а второго - стабилизация достигнутого уровня, повышение технических показателей до верхнего предела, расширение языковой базы до объема, которым владеет зрелый чтец на родном языке, и овладение основными видами работы с книгой.

В настоящем исследовании предлагается, наряду с существующей работой, ввести на первом курсе ОЗО целенаправленное обучение чтению как самостоятельному речевому умению, включив специально подобранные аутентичные тексты и задания к ним в пособие для студентов на МСП (II подсистема),

кроме того, увеличить объем обязательного индивидуального чтения художественной литературы до 900 стр. за первый год обучения.

Для достижения намеченной цели необходимо предусмотреть:

1) Осознание студентами цели чтения каждого конкретного текста на ИЯ, поскольку оно создает условия для стремления читающего получить тот же результат, что и при чтении на родном языке. А тем самым - использовать те же мыслительные операции. Для реализации этого требования рекомендуется параллельное обучение разным видам чтения.

2) Управление видом чтения в учебном процессе через содержательную сторону деятельности - через задание, отражающее ее цель, и оценку полученного результата. Адекватность результата заданию (смысловой задаче) свидетельствует о «правильном» наборе мыслительных операций, которыми пользуется студент.

3) Совершенствование базовых умений смысловой переработки воспринимаемого текста предполагает, с одной стороны, уточнение входящих в то или иное умение операций, а с другой - автоматизацию (ускорение) последних.

Считается [74], что наиболее рационально начинать с параллельной работы над изучающим и ознакомительным чтением, а затем дополнить ее новыми для первокурсников видами - просмотровым и поисковым.

Исходя из того, что по окончании вуза студенты должны уметь выражать устно и письменно свои мысли на ИЯ, используя стилистические оттенки речи, т.е. свободно владеть ИЯ, обучение *письму* студентов ОЗО требует серьезного внимания уже с 1-го этапа обучения в языковом вузе.

Приобретение сложного умения пользоваться письменной речью на ИЯ имеет большое значение для выпускника лингвистического вуза, несмотря на тот факт, что в средней общеобразовательной школе письмо долгое время являлось лишь средством обучения. Многие преподаватели еще не учитывают в достаточной мере важную роль письменной речи при формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и в силу объективных и субъективных причин игнорируют систематическое обучение этому ВРД, однако во-

преки укоренившемуся мнению полноценное включение студентов в сферу письменного продуцирования речи требует даже больших усилий, чем овладение устной речью.

Выделение *общекультурного компонента* в содержании обучения необходимо в силу того, что без вооружения студентов-заочников рациональными приемами учения уже в период установочной сессии, научиться пользоваться ИЯ не представляется возможным на уровне требований программы, так как студентам-заочникам необходимо уже на начальном этапе усвоить, что их успехи в овладении ИЯ будут определяться тем, как они будут работать над ним сами, в период сессий и в МСП, не испытывая при этом перегрузок [45].

Таким образом, *общекультурный компонент* содержания обучения на I курсе ОЗО языкового вуза предусматривает формирование общеучебных умений.

1. Учебно-организационные умения пользоваться:

- средствами изучения иноязычной культуры, явлений ИЯ;
- учебными пособиями (включая аутентичные);
- справочной литературой, словарями;
- Интернет ресурс; (официальный сайт издательства «Cambridge University Press»: http://www.cambridge.org/ru/elt/?site_locale=ru_RU – ресурсы для студентов и преподавателей английского языка (мультимедиа, упражнения, тесты, планы занятий; <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> – учебные ресурсы Британского совета: подкасты, мультимедиа, упражнения, тесты <http://www.english-test.net/> – ресурс с интерактивными тестами, книгами, словарями, аудиоматериалами).

2. Воспитание культуры умственного труда, овладение:

- навыками четкого планирования систематической самостоятельной работы;
- овладение техникой быстрого чтения;
- правилами выполнения контрольных заданий;

- приемами самоконтроля;
- навыками рационального распределения времени и усилий на выполнение больших по объему заданий;

3. Овладение приемами психической саморегуляции:

- психотренинг;
- аутотренинг.

Являясь подсистемой внутри системы обучения, содержание обучения реализуется в совместной деятельности преподавателя и студента и в самостоятельной деятельности студентов в МСП.

2.1.2. Методы обучения ИЯ

Реализуя принципы метода активизации, мы рассматриваем его как общий подход в обучении ИЯ. Учитывая специфику ОЗО, на наш взгляд, целесообразно выделить (в дидактическом плане) методы обучения (преподавания) и методы учения, причем методы учения на ОЗО приобретают особую значимость.

В настоящем исследовании методы деятельности учителя и учащихся рассматриваются как совокупность приемов преподавания и учения, то есть комплексы наиболее устойчивых, наиболее обобщенных, стандартизированных и повторяющихся действий, которые составляют методы деятельности учителя и учащихся [13].

В деятельности учителя мы выделяем следующие основные методы:

- а) показ;
- б) объяснение (выделение ориентиров или организация их поиска самим учащимся);
- в) организация тренировки;
- г) организация применения.

Сопутствующим каждому из данных основных методов является контроль, включающий коррекцию и оценку [13].

По мнению В.В. Краевского, конструктивный педагогический процесс, эффективное педагогическое взаимодействие в рамках учебного процесса представляют собой последовательное чередование предметной и рефлексивной деятельности педагога и учащихся [76].

В деятельности учащихся основными методами являются:

- а) ознакомление;
- б) размышление;
- в) осмысление;
- г) обобщение;
- д) тренировка;
- е) применение.

Сопутствующим каждому из них является самоконтроль, включающий самокоррекцию и самооценку.

В связи с тем, что система обучения иностранному языку на ОЗО имеет свои особенности, способы достижения цели обучения, то есть методы, также будут обладать своими особенностями. Специфика эта определяется тем, какие из приемов обучения выделяются в качестве доминирующих в каждой из двух подсистем. Первая подсистема соотносится с периодом установочной сессии, а также зимней и летней (2-й семестр) сессий, то есть когда управление иноязычным общением происходит непосредственно в контакте с преподавателем во время аудиторных занятий; вторая подсистема соотносится с межсессионным периодом, когда студенты работают самостоятельно. Акцент в обучении смещается в это время с обучения устной речи на обучение письменной речи.

Поскольку оптимальный метод есть система целенаправленных действий преподавателя и студентов, в том числе самостоятельная деятельность студентов, обеспечивающая усвоение содержания обучения оптимальным путем [8], в период действия первой подсистемы на I курсе ОЗО методы преподавания и учения будут доминировать по очереди (в порядке перечисления). Кроме того, во время установочной сессии при показе и ознакомлении исходными и доминирующими в свою очередь будут приемы, основанные на слухо-моторном

восприятию и направленные на предварительную устную обработку единиц учебного материала. В этот период доминирует обучение *устной речи*. В межсессионный период таковыми будут приемы, основанные на зрительно-моторном восприятии и направленные главным образом на обучение *письменной речи*.

Поскольку конечной целью обучения ИЯ на ОЗО языкового вуза является ИКК, то для выявления оптимальных методов усвоения ее содержания необходимо определить способы формирования знаний, навыков и умений студентов.

В этой связи рассмотрим особенности процесса управления иноязычным общением студентов-заочников в условиях установочной сессии (1-я подсистема).

Исходя из того, что управление учебным иноязычным общением студентов заключается в создании и реализации ситуации общения, необходимыми условиями этого нам представляются следующие:

- а) формирование мотивационной основы общения,
- б) обеспечение предметного содержания общения,
- в) организация коммуникативной обстановки на занятиях,
- г) создание иноязычной речевой установки.

Мотивированная основа общения может быть создана путем его мотивирования по образцу естественного (при условии создания общедеятельного фона общения).

Этим требованиям отвечает организация материала в форме развернутых актов общения, где участниками событий являются сами студенты. Предметное содержание общения задается также в этюдах при помощи стимулирующих речевых воздействий со стороны преподавателя, через предметные и беспредметные действия, путем введения предлагаемых обстоятельств [64].

Коммуникативная обстановка на занятиях также является одним из существенных факторов управления иноязычным общением. Это достигается специальными приемами и играми, учетом социально-личностных и социокультур-

ных факторов ситуативной ориентировки общения, поведением участников общения.

К специальным приемам мы относим:

1) особую форму введения нового учебного материала;

2) сеансы релаксации и аутогенной тренировки;

3) «игры на психотехнику» (адаптированные для целей обучения игры на развитие внимания, эмоциональной, образной, оперативной памяти, быстроты реакции, чувства ритма, внутренней собранности и организованности);

4) формы группового взаимодействия, формирующие адекватное самовыражение в общении.

Коммуникативная обстановка в процессе управляемого общения создается также поведением участников общения, в том числе и преподавателя.

В этом плане нами берутся на вооружение три базальных принципа гуманистической психологии:

- люди по своей природе свободны и добры;
- учащиеся - это прежде всего люди;
- обучающий эффект, конструктивное взаимодействие с людьми возможно только в том случае, если учителю удастся войти с ними в человеческие, а не педагогические отношения.

Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс наиболее полно адаптировал гуманистические идеи к процессу обучения. К принципам «центрированного на ученике» обучения можно отнести:

- открытость общения (самораскрытие как ученика так и учителя);
- проявление всех потенциалов человека, реализация того, что заложено в человеке как возможность;
- целостный подход к развитию и обучению (интеграция интеллектуального, телесного и духовного начал);
- акцент на обучение через опыт (имитация реальных жизненных ситуаций на уроке при сочетании развития эмоциональной и когнитивной сфер учащихся);

- индивидуальный подход, т.е. уникальный стиль обучения каждого человека (центрация на потребностях, интересах, эмоциях учащегося);
- изменение роли учителя (он фасилитатор обучения, т.е. создатель определенной атмосферы в обучении, при котором учащиеся ощущают внимательное и поддерживающее окружение);
- предельно активная роль учащегося (самостоятельность в выборе того, чему, как и сколько он будет учиться);
- введение понятия «свободы учения» (рассмотрение личных качеств и особенностей поведения учителя через призму того, насколько они способны обеспечить учащимся эту свободу) [67].

Совокупность этих принципов позволяет говорить о построении гуманистической модели обучения.

В методе активизации в наибольшей мере раскрывается гуманистический потенциал обучения ИЯ, поэтому мы взяли его за основу (концепцию).

Таким образом, преподаватель, как собеседник участвует в акте общения, тактично исправляет ошибки и стимулирует речевую деятельность студентов.

Одной из задач при создании ситуации общения является формирование иноязычной речевой установки, в основу которой нами положены следующие факторы:

1. Привычка к общению на занятии преимущественно на ИЯ.
2. Внешняя речевая ситуация, создаваемая специально оборудованной аудиторией.
3. Использование на занятиях аутентичных материалов (текстов, аудио- и видеозаписей, в которых наиболее ярко представлены особенности культуры страны изучаемого языка и других стран, а также поговорок, реприз, шуток и т.п.).
4. Игровая деятельность в условиях создания иноязычной речевой установки.

Поскольку условия обучения меняются в период между сессиями, процесс управления познавательной деятельностью студентов ОЗО также приобретает другие характеристики.

В это время дидактические процессы для студентов организуются при преимущественно опосредованном участии преподавателя. Для этого необходимо создать специальные средства (электронные пособия, компьютерные программы) для заочного обучения главным образом на базе идей ДО.

Создание высокой мотивации процесса учения в ПУС позволяет достичь быстрого включения студента в познавательную деятельность. Поддержание этой мотивации на необходимом уровне активности в МСП целиком зависит от способа организации деятельности, от того, насколько она будет сильна, интересна, понятна студентам и каковы ее результаты, то есть качество усвоения.

Учеными установлено, что не существует единственного и наилучшего способа усвоения знаний и действий для такой высокоорганизованной и высокоадаптивной системы, как человек.

В содержании деятельности, ее основных частей и состоят обычно те существенные расхождения, которыми различаются теории и гипотезы обучаемости. Построить эффективный процесс обучения невозможно без осознанного выбора и применения современной теории обучения и воспитания учащихся.

Особенности межсессионного периода на ОЗО позволяют максимально индивидуализировать учебный процесс, чему способствует использование современных технических и нетехнических средств обучения ИЯ.

2.1.3. Средства обучения иностранным языкам

К следующему компоненту системы, средствам обучения в современной методике относят материальные средства, в той или иной форме служащие внедрению целей и содержания учебного предмета в педагогический процесс. В первую очередь к ним относятся стандарты, учебные планы, программы, учебники, учебные пособия различного рода, ИКТ.

Основная функция средств обучения состоит в оптимизации учебно-воспитательного процесса, в приобщении, насколько это возможно, к языковой среде.

Поскольку в нашем случае мы имеем дело с двумя подсистемами в курсе обучения студентов-заочников ИЯ, то средства обучения можно разделить на те, что используются в период установочной сессии и последующих сессий (1-я подсистема) и те, что используются в МСП (2-я подсистема).

Учебник как основное материальное средство особого назначения, содержание которого отражает содержание обучения в целом, выполняет целый ряд дидактических функций:

- информационную;
- трансформационную;
- систематизирующую;
- контроля;
- самообразования;
- интегрирующую;
- координирующую;
- развивающе-воспитательную [54].

В. В. Краевский [76] считает, что в учебнике опредмечена, запрограммирована не только деятельность ученика, но и предполагаемая деятельность учителя.

Как отмечалось ранее, на 1-ом курсе ОЗО языкового вуза курс обучения можно разделить на 10 микроциклов. Введение учебного материала микроциклов проводится в период действия 1-й подсистемы, а разрабатывается частично в 1-й, частично во 2-й подсистемах.

Микроцикл (структурная единица учебного процесса и учебного пособия, полностью обладающая всеми свойствами и характеристиками целого, т.е. цикла обучения) учебного пособия для студентов-заочников I-го курса в ПУС может включать:

- основной учебный текст-полилог;
- аутентичные тексты для развития умений в чтении (в основном пособии и записанные на электронных носителях);

- задания для развития умений аудирования:
(<http://www.bbc.co.uk/iplayer/radio> – он-лайн радио и телевидение Би-би-си для тренировки навыков аудирования).
- - задания для совершенствования фонетических, лексических и грамматических навыков, имеющие коммуникативные установки творческого характера; - аудио-запись текстов-полилогов.

Перспективным представляется включение в учебник таких упражнений, которые обеспечивали бы максимальную повторяемость материала и стимулировали студентов к его использованию на всех этапах общения. Реализация данного положения требует не механического выполнения большого количества формальных подстановочных, трансформационных и других заданий, а смещения акцентов с языковых элементов на содержательные [32]. Необходимо, чтобы студенты понимали, *с какой целью и где, в какой ситуации* то или иное языковое явление может помочь им выразить свои мысли, намерения или понять другого человека.

Поскольку язык должен восприниматься обучаемыми не как совокупность неких формальных языковых элементов, а как *инструмент*, позволяющий взаимодействовать с окружающим миром на уровне текстовой деятельности, необходимо, чтобы упражнения стимулировали речевые действия студентов на продуктивном (креативном) уровне.

К основному учебному пособию для работы в МСП на 1-м курсе ОЗО прилагаются:

1) рекомендации по организации самостоятельной работы студентов-заочников с разделами:

- - психорегуляция собственной деятельности;
- - рекомендации по планированию и распределению времени и усилий при самостоятельной учебной деятельности (примерный график);
- - способы самоконтроля и самооценки (таблица для самоопределения уровня сформированности ИКК в различных видах коммуникативной деятельности);

- 2) аутентичные тексты для чтения и коммуникативные (в том числе социокультурные) задания к ним;
- 3) сборник аудиодиктантов (аудиозапись и транскрипты);
- 4) сборник контрольных письменных работ (to be sent for assessment);
- 5) задания по развитию навыков аудирования, включающие запись специальных релаксационных сеансов для эффективного усвоения учебного материала и снятия психического напряжения и чувства утомления.

Важное значение имеет обеспечение студентов ссылками на Интернет-ресурсы (<http://www.nonstopenglish.com/> – сайт для студентов и преподавателей английского языка: мультимедиа, упражнения; тесты;

<http://www.englishclub.com/> – сайт с упражнениями для самостоятельной тренировки всех видов речевой деятельности; <http://www.agendaweb.org/> – упражнения и материалы для изучающих английский язык всех уровней: грамматика, лексика, чтение, видео, подкасты, тесты, флэш-карточки, он-лайн словарь и др; флэш-карточки – учебник Language to Go: <http://quizlet.com/>, на страницах сайта можно делать ряд упражнений: тренинг орфографии и произношения, перевод, тесты, лексические игры; Vocabulary and Grammar practice tests and quizzes:

http://englishteststore.net/index.php?option=com_content&view=article&id=57:free-english-tests-and-exercises-online-for-esl-toefl-toeic-gre-sat-gmat&catid=1:latest

http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/quiz_list.htm

<http://www.visuwords.com/> ;<http://grammar.ccc.commnet.edu/>

Исходя из требований, предъявляемых социальным заказом к обучению ИЯ на современном этапе, можно выделить следующие методические принципы организации УМК по ИЯ для студентов-заочников языкового вуза:

1. Компетентностный подход, который предполагает создание новой образовательной модели специалиста, ориентируется на цели образования и оперирует такими понятиями как самоопределение, самоактуализация, социализация, индивидуализация обучаемого.
2. Системно-деятельностный подход к обучению ИЯ, находящий свое выражение:

- в комплексной реализации целей обучения;
- в моделировании ситуаций общения с соответствующими им коммуникативными задачами (коммуникативный минимум);
- в отборе языкового и речевого материала, выделении моделей-образцов диалогических и монологических текстов;
- в полной координации элементов системы обучения по содержанию, формам, методам, приемам учебной работы, скоординированность аудиторной (во время сессии) с внеаудиторными самостоятельными занятиями;
- в учете условий обучения (без отрыва от работы) во взрослой аудитории в языковом вузе: сознательное овладение языковым материалом, формирование механизма сознательного контроля самостоятельной деятельности.

3. Всемерная интенсификация учебного процесса, благодаря оптимальному сочетанию различных форм, видов и режимов работы, использованию резервов современных методов обучения. При этом особое внимание уделяется развитию автономности студентов в овладении ИЯ, обучению их рациональным приемам самостоятельной работы.

4. Социокультурная ориентация компонентов УМК, включающих страноведческую информацию (отражение современного образа жизни в различных странах), фоновую (сведения о нормах и традициях общения на данном языке, обеспечивающие устойчивость и бесконфликтность коммуникации).

5. Эксплицитность (открытость) целей и результатов работы над каждым тематическим блоком для студентов, проявляющаяся в формулировке коммуникативных заданий.

6. Учет родного языка, проявляющийся в учете формальных, смысловых и функциональных различий иностранного и родного языков при введении языкового и речевого материала и т.п.

7. Широкое, полифункциональное использование в учебном процессе современных ИКТ.

2.1.4. Организационные формы обучения иностранным языкам

Под организационными формами обучения ИЯ в языковом вузе мы понимаем способы организации общения преподавателя и студентов между собой в целях усвоения определенным образом организованного содержания и овладения социальным опытом осуществления речевой иноязычной деятельности в различных коммуникативных сферах [8].

В ПУС (1-я подсистема) обучение различным видам общения может осуществляться в курсе практики речи с помощью следующих организационных форм:

- психотренинг,
- аудиторные занятия (основная и ведущая форма),
- лабораторные занятия (в учебное время),
- занятия в компьютерном классе,
- домашние занятия,
- консультации,
- зачеты.

Исходя из закономерностей процесса обучения ИЯ на ОЗО специализированного вуза, можно выделить следующие требования к занятию по практике речи:

1. Комплексный характер решаемых задач (коммуникативной, образовательной, развивающей).
2. Реализация социокультурного компонента в обучении ИЯ.
3. Логика занятия, включающая его целенаправленность, целостность, динамику и связанность.
4. Оптимальная организация общения студентов и преподавателя при сочетании различных форм группового взаимодействия: фронтального, группового, триадного, парного, индивидуального, само- и взаимообучения.
5. Квалифицированное и уместное использование компьютера.

6. Планомерное развитие и обучение студентов рациональным приемам самостоятельной работы при постепенном увеличении ее объема.

7. Максимальная речевая активность студентов.

8. Использование метода активизации (для сессионных периодов), основными принципами которого являются:

- организация централизованного на студенте обучения на основе личностно-ориентированного общения;
- ролевая организация учебного материала и учебного процесса;
- поэтапно-концентрическая организация учебного материала и процесса обучения;
- групповая форма как основная форма учебно-воспитательного процесса;
- формирование ИКК в коммуникативных заданиях различного уровня.

Упорная, целенаправленная *самостоятельная работа* студентов на ОЗО языкового вуза является *ведущей формой и непременным условием* формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Достижение цели воспитания компетентной личности, ориентированной на решение задач на основе приобретенного учебного опыта, невозможно без осуществления самостоятельной работы студентов-заочников по усвоению материала, внедрения в учебный процесс учебных программ, активно способствующих модернизации учебного процесса.

Под *самостоятельной работой* мы понимаем различные виды познавательной деятельности студентов, предусмотренных программой обучения, специальным образом организованных и осуществляемых без непосредственного участия учителя.

В качестве психологической основы самостоятельности студентов выступает система осознанной саморегуляции деятельности.

Самостоятельной работе присущи следующие функции:

- развивающая (развитие творческих и интеллектуальных способностей студентов, повышение уровня культуры умственного труда);
- информационно-обучающая;

- стимулирующая;
- воспитывающая (формируются профессиональные компетенции);
- исследовательская [107].

Содержание внеаудиторной работы студентов определяется в соответствии с видами заданий, рекомендуемых рабочей программой учебной дисциплины. Виды заданий, их содержание и характер носят дифференцированный характер, учитывают специфику дисциплины ИЯ, а также индивидуальные особенности студента.

При разработке рабочей программы учебной дисциплины, планируя содержание внеаудиторной самостоятельной работы студентов, необходимо установить содержание и объем учебной информации и практические задания по каждой теме, определить формы и методы контроля результатов усвоения ИЯ.

Сущность самостоятельной работы студентов заключается в особенностях учебно-познавательных задач. Таким образом, это не сама по себе деятельность студентов по усвоению учебного материала, а специальная система условий обучения, организуемых преподавателем [101].

Для успешного самостоятельного управления учебно-познавательной деятельностью, в период между сессиями, студент-заочник должен освоить такие функции управления, как анализ, планирование, регулирование, оценка деятельности (критерии самоанализа и самооценки) в течение сессионных занятий через активное взаимодействие студентов с преподавателем и между собой - экстерииоризацию управляющих функций во внешней деятельности.

Особенно важным является при этом сформированность контрольно-оценочного аппарата [36], включающего умения:

- правильно определить меру своего знания - незнания по сравнению с эталоном;
- анализировать собственные знания с точки зрения их качества в целом и по отдельным параметрам.

Предлагаемая нами система обучения представлена на рис.1.

Система обучения ИЯ на 1-м курсе ОЗО языкового вуза

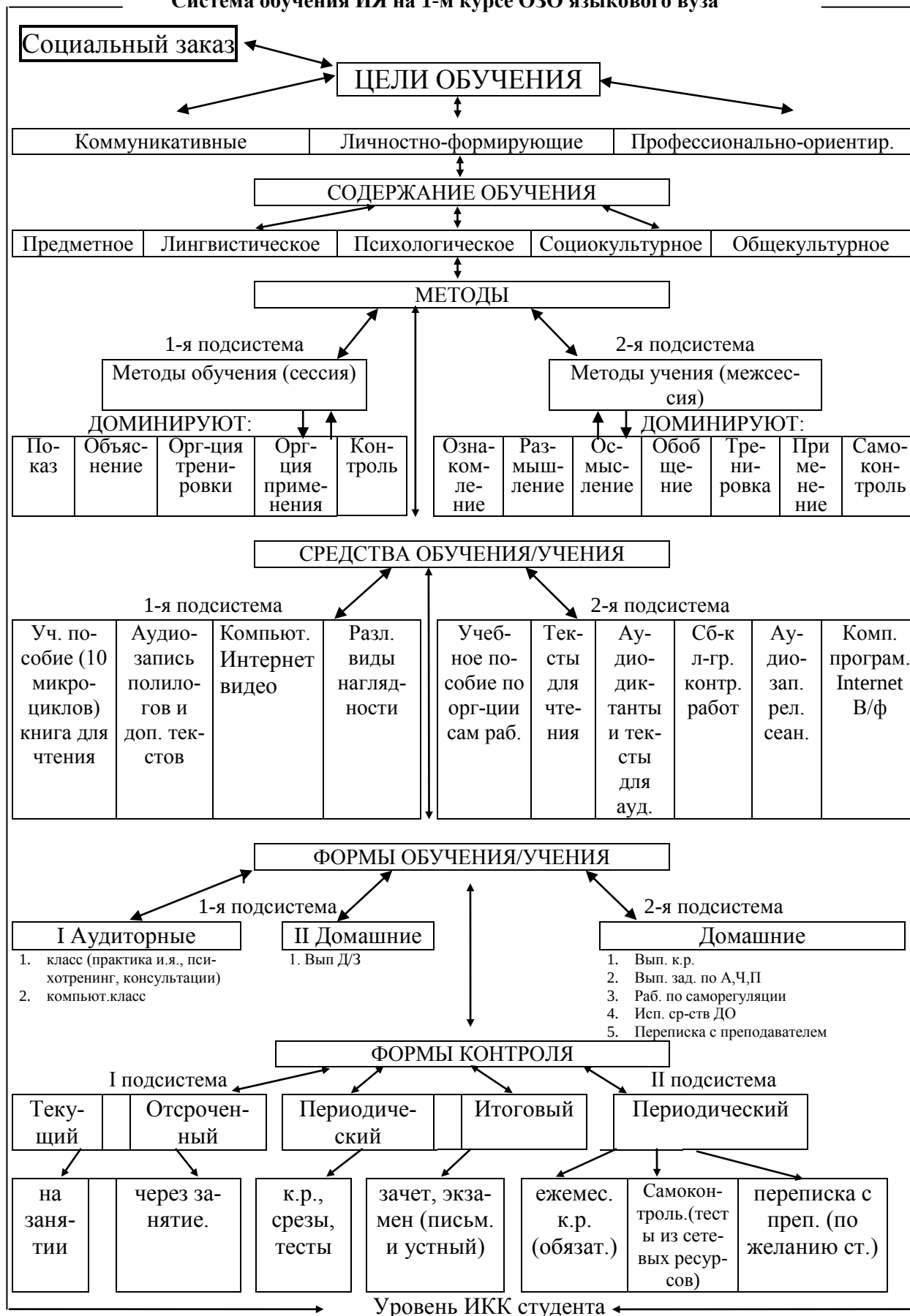


Рис.1 Система обучения ИЯ на 1-м курсе ОЗО языкового вуза

2.2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВРЕМЯ УСТАНОВОЧНОГО КУРСА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

2.2.1. Структура учебного процесса на I курсе ОЗО в период установочной сессии

На наш взгляд, создание методической системы *с учетом всей совокупности условий и целей* обучения на первом курсе ОЗО в языковом вузе может привести к успеху и значительному повышению эффективности в обучении ИЯ. Попытка разработать такую методическую систему на основе метода активизации была предпринята нами на первом курсе ОЗО факультета английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова.

В условиях ОЗО в период установочной сессии следует решить *три задачи*, связанные с рядом особенностей этого этапа обучения ИЯ:

1. Сформировать нормативное произношение студентов.
2. Сформировать умение общаться на ИЯ в ситуациях реальной действительности.
3. Достичь лексическую корректность и грамматическую правильность речи студентов.

Все это предполагает как интенсивную тренировку в общении, так и интенсивную самостоятельную работу студентов с использованием современных ИКТ. Кроме того, в ПУС необходимо подготовить студентов к индивидуальной самостоятельной учебной деятельности в МСП, научить их работать с TV и видеоматериалами, с компьютерными программами, а также пользоваться Интернет в учебных целях.

Кроме занятий по практике ИЯ в аудитории, проводимых преподавателем, занятий по развитию навыков устной речи в компьютерном классе включаются также психотренинг и выполнение заданий по фонетике, лексике, грамматике в аудиторное и внеаудиторное время.

Мы предлагаем вариант структуры учебного процесса в ПУС, представленный в виде таблицы (см. табл. 4).

Таблица 4 **Структура учебного процесса в ПУС**

[illegible]

Акцент в обучении смещается на личность студента, использование ее творческого потенциала за счет активизации резервных возможностей каждого обучаемого. Возможность общаться на ИЯ не только подразумевается как результат, но и прорабатывается как методическая цель, для реализации которой общение преподавателя со студентами и студентов между собой отходит от формальности, редуцированности, искусственности, строгих рамок и приближается к реальным жизненным ситуациям. Становятся более разнообразными формы организации учебного процесса, значительно расширяется использование новейших средств обучения.

В ПУС преподаватель по практике ИЯ может помочь студентам разобраться в пространстве МСП, спланировать свою самостоятельную работу, рационально распределить время на выполнение различных видов познавательно-коммуникативной деятельности. С этой целью проводятся консультации: 3 - общих и по 1-2 - индивидуальных в течение ПУС.

На этих консультациях обсуждаются вопросы:

- о рациональном распределении времени;
- о составлении плана на учебный год, исходя из задач, которые студент ставит перед собой (на основе этого плана составляются планы на семестр, месяц, неделю, каждый день);
- о контроле и самоконтроле самостоятельной работы студентов в МСП.

Преподаватель имеет возможность подсказать студенту как определить программу своих ближайших действий, поставить перед собой задачу и наметить последовательность ее выполнения по частям, создавая таким образом периодичность в ее решении. Уметь планировать свою работу и контролировать результаты также важно для дальнейшей профессиональной деятельности, как и усвоение учебного материала по предмету.

Преподаватель предлагает примерный график выполнения заданий (вариант), которым могут воспользоваться студенты, а могут составить свой собственный (график выполнения контрольных работ в 1-м семестре - таблица 5).

В результате проведенных консультаций, студент получает четкие представления о том, что, планируя и распределяя время на выполнение заданий в межсессионный период, ему необходимо учесть следующее:

а) для эффективного использования времени целесообразно составлять личный план этой работы на неделю. План организует, помогает работать сосредоточенно и целеустремленно;

б) при выполнении самостоятельной работы желание и способность работать определяют эффективность прилагаемых усилий.

Эффективность самостоятельной деятельности зависит от многих причин, в том числе:

- от наличия сложившегося индивидуального стиля работы и выработанных привычек;
- знания определенных методов работы для решения различных учебных задач;
- знания своих собственных психических особенностей умственной деятельности;
- создания необходимой рабочей атмосферы с помощью соответствующих активизирующих приемов (концентрации, расслабления).

1. Неусвоение по каким-либо причинам того или иного материала создает необходимость проработать его и восполнить пробел. После того, как установлен объем не усвоенных студентами знаний, составляется план доработки.

Примерный график выполнения контрольных работ представлен в таблице 5.

Таблица 5 Примерный график выполнения контрольных работ (1-й семестр) Biography. Daily life. College Life.

Октябрь	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Аудирование и письмо	Л.р.№1. Рел. сеанс (We all come...) Текст "Oxford closes..."				Видео - фильм №1 "Keeping up appearances"		Л.р.№2 Рел. сеанс (be aware of...)		По-лилог №2		Л.р.№3. Текст (about an English traveller in Sudan)			Видео - фильм №2 (An interview)				Лаб. Раб. №4 Рел. Сеанс Диалоги (on the phone)				По-лилог №2		Видео - фильм №3 (факкультативно) Художеств./ф. Hanna and her sisters (daily life of people)						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Чтение и письмо	Официальное письмо. (Fellowship) Составление e-mail message				Проект Project (Fellowship)		Текст (about an educator M.Cassidy) Написание биографии			Текст (dictionary of international biography) Заполнение бланка				Письмо офици. стиля (transactions) Написание оф. письма				Текст (about famous Russians)"In search of Shambala". Project (факкульт.)				Текст Stress busters Перевод на русский		Работа с дист. ср-вами (Internet) факкульт. инд. задания						
	Индивидуальное чтение по 25 стр в неделю (по 5 стр. в день и 2 дня на заполнение тетради по индивидуальному чтению)																													
Письмо (Вып. лексико-граммат. работы №2)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	Задание №1					Задание №2					Задание №3					Задание №4														
	Написание аудиодиктанта, проверка и работа над ошибками Portsmouth University					Аудиодиктант Leisure Time (Daily Life)					Аудиодиктант Children with Special Needs (Education)					Аудиодиктант Alexandra Wood (Biography, Education)														
Психорегуляция	Ежедневное выполнение упражнений по саморегуляции (15 - 30 минут)																													
Контроль	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ДО	Составление вопросов и отчетов по выполнению лаб. работ и выход на связь с преподавателем 1 раз в неделю (2 недели) по электронной почте/facebook																													
Чтение и ауд.	Заполнение контрольной тетради по ходу выполнения заданий. Тетрадь по индивидуальному чтению заполняется 1 раз в неделю																													
Письмо	Выполнение одной лексико-грамматической работы в месяц. Отправка ее на проверку. Выполнение работы над ошибками																													
Психорег-ция	Фиксирование своего состояния, работоспособности, настроения до и после выполнения упражнений по саморегуляции																													

2.2.2. Обучение общению на ИЯ в период установочной сессии (по методу активизации)

Организация процесса обучения ИЯ по методу активизации представляется возможной и необходимой именно в период установочной сессии на ОЗО. Как уже было отмечено ранее (гл.1), здесь имеются все необходимые для этого условия: высокая концентрация часов, высокий уровень мотивации студентов, отсутствие у них необходимости отвлекаться на другие предметы и пр.

Поскольку объектом обучения становится речевая деятельность в единстве всех ее фаз, компонентов и механизмов, то уже на установочной сессии обучение нужно организовать как целенаправленную и мотивированную познавательную деятельность с интересным личностно-значимым и личностно-ориентированным предметным планом [117].

Чтобы осуществить на практике обучение полноценному общению с первых дней занятий, необходима комплексная интегративная организация учебного процесса, в основе которой лежит понимание языка как трехсторонней сущности в системе язык - речь - речевая деятельность. Комплексный, интегральный характер курса проявляется в безаспектном преподавании, во взаимосвязанном обучении всем ВРД и комплексном формировании ИКК (языковой, речевой и социокультурной компетенций).

Осуществление полноценного общения с первых дней занятий возможно лишь при наличии достаточного объема речевого материала, который позволил бы варьировать ситуации общения и формировать таким образом гибкие и способные к переносу навыки, создавать интересный личностно-значимый план общения, реализовывать коммуникативно-познавательную потребность обучаемых и использовать язык в его основной функции - как средство общения.

Актуализация большого объема речевого материала возможна при глобальном его предъявлении и использовании на уровне “коммуникативно-оправданных речевых блоков” [50].

Реализация в учебном процессе в условиях ОЗО языкового вуза всех перечисленных положений способствует быстрому формированию ИКК на на-

чальной ступени и переходу на необходимый для данного этапа обучения минимальный коммуникативный уровень.

Характер и особенности начальной ступени обучения ИЯ определяются задачей овладения студентами-заочниками нормативным произношением (языковая компетенция), которая и обусловила выделение в общем контексте обучения иноязычному общению фонетического акцента как в отборе и организации учебного материала, так и в организации учебно-воспитательного процесса. Фонетический акцент в учебном материале реализуется:

1) в полилогах, которые содержат большое количество специально организованного фонетического материала. Особого внимания заслуживает первый полилог, в основе которого лежит оппозиция гласных и наиболее трудные для произнесения согласные звуки;

2) дополнительных текстах, скороговорках, песнях, в которых доминирует тот или иной звук;

3) дополнительных материалах, представленных в транскрипции с образцами основных интонационных моделей английского языка;

4) аудио-материалах для заучивания наизусть, подражая носителям языка (пьесы, английский и американский фольклор, монологические тексты).

В соответствии с выделением фонетического акцента в период установочной сессии, использованием метода активизации, работа над произношением начинается не на уровне отдельных звуков, слогов и слов, как в других вводно-коррективных курсах, а на уровне фраз и сверхфразовых единств в целостных актах деятельности, то есть в реальных условиях, в которых функционируют фонетические навыки. На этом этапе используются упражнения, управляющие речевой деятельностью студентов. Эти упражнения представляют собой решение коммуникативных задач в рамках ситуаций общения, задаваемых преподавателем и регламентирующих студентов в выборе языковых средств, линии поведения и иногда - модели будущего высказывания. Несмотря на комплексный характер этих упражнений, преобладает работа над фонетическим аспектом речи.

В этих упражнениях коррекция произношения происходит на основе имитации. На этом уровне студенты хотя и примитивно, но осуществляют речевую деятельность, так как происходит активный, целенаправленный, опосредованный языком и обусловливаемый ситуацией общения прием и выдача речевого сообщения во взаимодействии людей между собой [50].

Фонетический акцент не означает игнорирования работы над лексической и грамматической сторонами речи. На первом этапе обучения ИЯ используются упражнения *двух типов*:

- 1) с лексико-грамматической доминантой;
- 2) с фонетической доминантой, например, подтип А (на подстановку ЛЕ из полилога):

I.1. Our director is interested to know what the members of the club are good at and what they are weak in. Will you help him get to know it? Let's make a poll then.

Каждый получает карточку, на которой написана лексическая единица, обозначающая вид деятельности: reciting poems, painting, miming, singing, dancing.

В качестве опоры студенты используют выражения из текста полилога 1: Not at all ..., I'm weak in..., I'm strong in..., I'm good at...

Работа ведется в режиме "Каждый с каждым"

Model: - Are you good at painting?
 - No I'm not. Not at all.

I.2. Walt Hork, our director wants to put down (in his pad) how many students are good at painting (dancing, singing).

Model: - I've found out that 7 students in our group are good at painting. They are

I.3. Let us decide which the most popular activity among the students is.

Model: I think the most popular activity is ...
 I agree, that ...

При выполнении этих упражнений преподаватель, давая модель будущего речевого высказывания, предъявляет также тип интонации и закреплённый

за ней жест, акцентирует внимание обучаемых на произносительной и интонационной стороне речи, корректирует фонетические ошибки.

На этом этапе подключаются упражнения на распознавание и имитацию интонации, типичной для *формул вежливости*.

Так, студентам сообщается, что если говорящий хочет показать свое уважение к партнеру по общению, то он не должен быть *догматичным* (Politeness Conventions. Threshold Level 1990, CE, 1990). Это выражается в использовании фраз типа - "I think, I believe, I expect..." в начале или в конце предложения. Если они произносятся без ударения, это означает отсутствие неуверенности или неопределенности.

Использование нисходящего тона (falling intonation) в разделительных вопросах означает отсутствие неуверенности говорящего. Например, The weather is nasty today, isn't it? Использование восходящей интонации (rising intonation) означает, что задающий вопрос ожидает подтверждения (confirmation) в ответ на свой (разделительный) вопрос. Использование сочетания подъема и падения (falling-rising intonations) может означать *нежелание* (reluctance) сообщать неприятные известия, отказываться от приглашения, запрещать что-то (I'm sorry, but you can't leave right now.). Настойчивая просьба сопровождается обычно понижением интонации (Promise you will come to dinner with us.), использование вопросительных конструкций с восходящей интонацией означает отсутствие категоричности и не исключает возможности отказа от приглашения (Can you come to dinner next Sunday?).

Такого рода знания помогают студентам распознавать отношения и намерения говорящих на английском языке. Хотя использование формул вежливости в реальном общении может зависеть от разных факторов, таких как, например, социальная или региональная группа, к которой принадлежит говорящий, личностные характеристики (прямолинейность, сензитивность, открытость, замкнутость и пр.), особенности ситуации общения (конфликтная ситуация при столкновении интересов может заставить говорящего открыто протестовать). Студентам предлагается прослушать несколько фраз и определить интенции

говорящих, затем следуют упражнения в имитации (на этом этапе часто используется аудиозапись коротких аутентичных диалогов).

Необходимо знать, что вежливость является составной частью выбора языковых средств в процессе общения людей. Если рассмотреть две фразы, имеющие целью решить одну и ту же коммуникативную задачу: “Get me a glass of water mate!” и “I wonder if I could possibly have some water please?” - мы увидим, что прагматический эффект от них совершенно разный [163, 164].

Незнание национально-культурной специфики поведения, причин, лежащих в его основе, приводит к отрицательным оценкам и характеристикам, к появлению этнических стереотипов и предрассудков. Этнические стереотипы могут отражать те или иные реальности, но в целом они не тождественны ни национальному характеру, ни тому представлению, которое данный народ имеет о самом себе [81].

Упражнения второго типа характеризуются ярко выраженной фонетической доминантой. В этих упражнениях осуществляется работа над легендами членов группы, в которых доминирует тот или иной звук или оппозиция звуков. Например, (на имитацию и затем на подстановку):

звук [æ]

- My name is Max Claxton from Manchester. I’m not married. Actually, I’m a bachelor.
- Nice to meet you, Max. What languages do you speak?
- Arabic, Italian, Spanish.
- Absolutely fantastic!

Многократное употребление этих легенд в различных ситуациях общения является тренировкой доминирующих звуков в потоке речи.

На уровне анализа (следующий этап) речевые блоки членятся на единицы более низкого уровня (слова, звуки и их сочетания), на базе которых продолжается тренировка фонетических явлений и осуществляется анализ и осмысление различных языковых (фонетических, грамматических и лексических) закономерностей. На уровне анализа звуки вычленяются из потока речи и тренируют-

ся в изолированном виде в отдельных словах. Работа над отдельными звуками становится необходимой при постановке артикуляции (формирование языковой компетенции).

Студентам удобнее, легче найти для трудного звука нужное положение органов речи, предварительно вычленив его из звукового потока фразы, слова и данного слога, так как установлено, что в пределах слова действует явление упреждения, которое заключается в том, что последующий звук предопределяет артикуляцию предшествующего. Происходит как бы переходный процесс слияния звуков или взаимопроникновения информации об одном звуке в характеристику другого.

В упражнениях этого уровня, которые имеют преимущественно аналитический характер, ярче всего проявляется фонетическая доминанта. В этих упражнениях осуществляется кропотливая работа над интонационными моделями, звуками и фонетическими явлениями английского языка, транскрипцией и т.д. Это преимущественно фонетические игры, загадки, лингвистические задачи, кроссворды и т.д. Речевой материал, многократно употребляемый ранее, выводится на анализ, который помогает студентам осмыслить накопленный опыт употребления конкретного языкового явления.

В качестве примера можно привести игру-соревнование, которая обобщает опыт обучаемых в дифференциации произношения гласных [æ],[e],[i].

Подтип В:

And now a competition. We have two teams. Who is the quickest in organizing the cards with the words in the correct way. I pronounce 3 words at a time and each of you puts the cards with these words on the floor before you. Ready? Steady? Go!

Sacks - sex - six trick - red - rat

Pick - pat - pet fan - fit - fence

Преподавателю хорошо видно, кто из студентов сомневается, кто кладет карточку не с тем словом. По окончании такого диктанта подводятся итоги,

студенты читают хором и по одному слову на карточках, выводя правила чтения гласного звука в данном типе ударного слога.

Отработанный и осмысленный материал включается в речь и употребляется на более высоком уровне творческой речевой продукции (3-й этап). Работа над *речевым материалом* осуществляется в упражнениях, направляющих речевую деятельность студентов и представляющих собой, как правило, парные или групповые этюды, проводимые в курсе с учетом фонетического акцента в обучении английскому языку. Это обеспечивается сюжетной организацией, в частности наличием сюжетных линий пяти полилогов (прослушивание перед началом репетиции пьесы, начало репетиций, во время которых случаются неожиданные коллизии, происшествия, где студенты - герои полилогов ведут беседы на различные темы, ведь все полилоги политематичны, но каждый из них объединен единой сюжетной линией).

Так как будущим актерам (героям полилогов), пусть даже непрофессиональным, необходимо иметь поставленный голос, отличную дикцию, владение актерским мастерством (это входит в сюжетную линию), то задания по совершенствованию ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков делают возможным мотивировать речь студентов в процессе иноязычного общения. Студенты также занимаются самостоятельной подготовкой, разработкой и проведением различных упражнений по коррекции произношения, то есть, в конечном счете, развивают свои профессиональные навыки. Кроме этюдов, на этом этапе используются ролевые игры или мини-спектакли, завершающие каждый микроцикл.

Подтип С (репродуктивного или продуктивного характера):

2.1. Rudy is not coming. He's got offended because he's been given a small part in the play. Could you persuade him that there are no small parts, there are small actors. Don't you think he is too touchy?

2.2. Who knows Rudy well? What do you know about him?

2.3. Who will go to Rudy and calm him down? Why she/he? Is he/she a good psychologist?

Для достижения грамматически правильной речи необходимы многократные переходы от упражнений подтипа 'В' к упражнениям подтипа 'С' и вновь к упражнениям подтипа 'В'. Эти упражнения, как бы повторяясь на каждом занятии 2-го этапа (тренировки), отличаются от урока к уроку более высоким уровнем осмысления и системного обобщения учащимися какого-либо языкового или речевого явления [61].

В ходе “общения-обучения” в учебной группе происходит обмен личностными смыслами, и создаются условия для реализации личностных возможностей каждого обучаемого. Причем личностно-значимая информация не обязательно должна быть только учебной. Личностное общение может включать в сферу своего рассмотрения вопросы, затрагивающие другие аспекты жизнедеятельности студентов. Так как взаимодействие преподавателя с группой происходит ежедневно (по 4-6 учебных часов) в течение месяца, создается высокая плотность общения. Уже на начальной стадии регуляции (первые дни сессии) личностного общения закладывается база для равнопартнерских отношений между всеми его участниками. Когда один воспринимает другого как личность и относится к нему как к равному и подобному себе, каждый получает возможность быть услышанным и понятым [178].

Однако надо помнить, что при создании контекста личностного общения преподаватель в то же время не должен упускать из вида и чисто учебные цели. Необходимо уметь “вплетать” [65] учебный материал в контекст личностного общения, подавать и разрабатывать этот материал как личностно значимую *для всех* информацию. В наиболее концентрированном виде оно реализуется в момент до постановки группе коммуникативного задания, когда необходимо эмоционально положительно настроить и логически подвести учащихся к его выполнению. Компонентами такого речевого упражнения являются:

1. Установка преподавателя, направленная на сбор информации. Интересуясь мнением каждого, он провоцирует студентов на использование в речи (необходимого для данного упражнения) лексико-грамматического материала, например:

As for me, I do believe that Jenny has seen the UFO. It has neither been proven nor disproven scientifically. What do you think about her experience? Can you give any arguments in favour or against it?

2. Высказывания студентов, содержащие аргументы «за» и «против».

3. Общегрупповой контроль, при котором преподаватель выражает в более или менее развернутой форме свое отношение к содержанию услышанного, например: What Rudy is saying certainly deserves listening. Especially I like the idea of... What did he say about...? Will you say it again.

Основными формами группового взаимодействия, взятыми из практики метода активизации, на установочной сессии являются:

- одновременная работа в парах;
- единая или дифференцированная работа в тройках;
- одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах из четырех человек;
- работа в командах (две микрогруппы);
- студент - группа;
- преподаватель - группа;
- преподаватель - микрогруппа и т.д.

Поскольку формирование ИКК возможно лишь через непрерывное общение в ситуациях, моделирующих реальную коммуникативную деятельность, то подход к обучению ИЯ должен предполагать одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью. На основе такого подхода построена система упражнений на установочной сессии ОЗО.

Сжатые сроки обучения и концентрированность учебных часов обуславливают увеличение объема учебной информации в ПУС. С другой стороны, концентрированность учебного материала оказывает активизирующее воздействие на познавательные процессы. Студенты перестраиваются на новый для них, более активный режим деятельности, который способствует максимальным проявлениям их творческих возможностей, в частности возможности овладеть большими объемами материала без специального заучивания.

На первом этапе происходит усвоение студентами «коммуникативного ядра», практически обеспечивающего устные формы общения (около 1000 ЛЕ). Обильное слушание на первых 6-7 занятиях развивает фонематический слух обучаемых, языковую догадку, дает возможность опознать в речи языковые формы в их оппозиции, в сопоставлении и различном окружении, что одновременно активизирует аналитические процессы.

На этапе анализа (промежуточном) поступает меньшее количество учебной информации. Это этап перехода от репродукции речевых высказываний в данной ситуации для данных целей к их активной продукции и ситуативному варьированию. Следующий этап предполагает поступление больших объемов лексической информации при практическом отсутствии нового грамматического материала.

Коммуникативная связанность, которая понимается нами как интегрирующая функция коммуникативного взаимодействия позволяет обеспечивать усвоение учащимися больших объемов материала, создавая легкость в восприятии новых текстов, поддерживая высокий уровень мотивации учения. Понятие коммуникативной связанности дополняет понятие концентрированности в организации материала в процессе обучения [66].

Тексты для аудирования и чтения связаны с тематикой полилога и позволяют выполнять различные типы и виды коммуникативных заданий в русле заявленных в полилоге тем, что позволяет прочно усвоить языковой и речевой материал цикла. На базе этих аутентичных текстов выполняются ролевые игры, проекты (чаще групповые), упражнения типа "опрос общественного мнения", "рекламные ролики, " обсуждения, конференции.

Организуя работу в командах, преподаватель распределяет в каждую из них равное количество наиболее подготовленных и наименее подготовленных студентов с тем, чтобы каждая команда имела примерно одинаковый потенциал и каждый студент смог выполнить посильное для него задание, работая на общий результат и получить необходимую помощь и поддержку со стороны чле-

нов команды, осознать свой вклад, свою причастность к решению общих проблем.

Что касается письменного общения, обучение *элементам письменной иноязычной речи* начинается в ПУС. Сначала происходит освоение английской каллиграфии и орфографии. Письменные задания выполняются ежедневно и в больших объемах (от 4 до 10 упражнений в день). Преподаватель постепенно начинает готовить студентов к переписке, которая будет осуществляться в МСП, когда они будут готовы к ней психологически и уметь достаточно грамотно выражать свои мысли на ИЯ в пределах программы 1-го курса.

Как правило, предлагается написать письмо преподавателю. Например, с такой установкой: «Наверняка вам хочется чем-то со мной поделиться, о чем-то спросить, посоветоваться, рассказать. Возникает интимно-доверительный план общения, степень открытости и глубина которого задаются самими студентами.

Перед написанием первого письма рекомендуется использовать некоторые стандартные выражения, обязательные для эпистолярного жанра, принятые в стране изучаемого языка.

В зависимости от изучаемого материала можно предлагать писать и на общие темы, например: Write about your friends, What are your interests in life? Your ideal of a man or a woman .

Интересный прием - написание писем другим членам группы, преподаватель выступает в роли почтальона. Ошибки в письмах исправляются в обязательном порядке, при этом обращается внимание не только на языковое оформление высказываний, но и на умение выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения.

В последнее время методисты много говорят о необходимости обучения речевому этикету на занятиях по иностранному языку. Чаще всего это касается устной речи, а область выражения вежливости в письменной речи незаслуженно игнорируется.

В Мюнхенском университете ученым-филологом Паулой Майер был проведен экспериментальный анализ деловых писем на английском языке, ав-

торами которых были как носители языка, так и иностранцы. Результат поразил исследователя отличием выбора стратегий вежливости представителями английской культуры от выбора таковых представителями другой культуры. Хотя в целом, содержание писем неносителей языка указывало на их осведомленность о различных типах стратегий вежливости, их формулировки были менее формальными и более прямолинейными, чем в группе носителей языка. Неносители языка избегали тех формул вежливости, которые активно использовали носители языка и, наоборот, употребляли те формы, которые не использовались англичанами.

Эти данные убедительно показывают, что письма в деловой сфере, даже если в них отсутствуют грамматические ошибки, могут восприниматься негативно по причине неверно выбранных стратегий вежливости.

Необходимо довести до сознания студентов, что в стратегиях вежливости язык и культура демонстрируют свое неразрывное единство. Например, наиболее важными англо-американскими стратегиями вежливости, отличными от русских, представляются способы выражения просьб и так называемый ‘Tentative Discourse.’ Безусловно, весьма важны и другие навыки: приветствовать, благодарить, поздравлять, делать комплименты, прощаться, извиняться и т.п., но, как показывает практика межкультурного общения, их отсутствие не столь разрушительно для коммуникативного процесса, поскольку прямой перевод соответствующих русских выражений не производит впечатление грубости или самоуверенности [35].

Затем подключается обмен письмами, который предполагает овладение письменным способом формулирования мыслей. В самом начале в письмах могут употребляться готовые блоки из полилогов, что позволяет закреплять усвоение материала.

В силу того, что грамматические навыки требуют особого внимания, контроль за процессом их формирования осуществляется постоянно в форме проверки текущих *письменных* заданий-срезов, которые составляются, исходя из следующих принципов:

1) задание формулируется максимально четко;

2) они могут составляться в форме подстановки, трансформации, множественного выбора;

3) задание базируется на знакомом лексическом материале. С помощью таких срезов можно контролировать уровень сформированности лексических навыков, умений чтения и письма. Обработку полученных данных можно доверить компьютеру.

В устной форме контроль осуществляется ежедневно на занятиях (может быть через день), а также на специально отведенных для этой цели зачетных занятиях в виде прослушивания диалогов или монологов студентов в рамках заданной ситуации общения по изученной тематике. Это план преподавателя; а для студентов это может быть участие в ярмарке, конференции, беседе, съемках фильма, радиопередаче и т.д. При этом студентам выставляются оценки по пятибальной системе («гонорар»).

Можно также выполнять задания на развитие умений *чтения*, связанные с выделением информации, организацией фактов, установлением логических связей, обобщением и интерпретацией информации и *письма* (заполнение форм, бланков, написание сообщений). В отличие от традиционных (в графическом исполнении) заданий такого типа, программные средства дают возможность обучаемому немедленно узнать результат (количество набранных баллов и пожелания поощрительного характера, типа: "-You're doing fine! - Keep it up! - You are getting better every time! - You are sure to be a success if you try it again now!") и сразу выполнить работу над ошибками, воспользовавшись ключами, при необходимости выполнить работу еще раз, затрачивая на это минимум времени и усилий. В программе помещается справочный материал или ссылка на необходимые источники, к которым обращается студент в случае затруднения при выполнении заданий.

Таким образом, за счет мгновенной обратной связи совершенствование навыков и умений студентов происходит гораздо скорее, чем при отсроченном контроле, при этом реализуется возможность максимально индивидуализиро-

вать учебный процесс. Работа с компьютером значительно активизирует деятельность студентов, формирует навыки самостоятельной работы, экономит время преподавателя и студента.

Итак, каждый микроцикл учебного процесса на первом курсе ОЗО в ПУС можно разделить на четыре этапа. Цель 1-го и 2-го этапов - формирование навыков владения языковым материалом (языковой ИКК) в основных ВРД. Цель 3-го этапа - совершенствование этих навыков; цель IV-го этапа - развитие речевых умений с привлечением речевого материала не только данного микроцикла, но и предыдущих. Общей для всех этапов целью является также формирование социокультурной ИКК студентов.

1-й этап. Основной полилогический текст первично предъявляется преподавателем с соблюдением особого ритуала (проигрывая его за всех действующих лиц). На введение 1-го полилога отводится до двух часов, последующих - 0,5 ч.

Семантизацию нового материала, в соответствии с особенностями языкового вуза, следует осуществлять разными способами: помимо перевода - с помощью изобразительной и динамической наглядности, использования известных синонимов и антонимов, словообразующих элементов; дефиниций на английском языке и пр.

Второе предъявление текста полилога осуществляется по частям - законченными смысловыми отрезками, проигрываемыми студентами вслед за преподавателем. После этого каждый смысловой отрезок читается студентами по учебнику с одновременным слушанием. Таким образом, второе и третье предъявление перемежаются.

Четвертое предъявление полилога, которое называется в суггестопедическом методе Г.Лозанова “музыкальным сеансом” [86], преподаватель проводит на фоне специально подобранной для данной аудитории релаксационной музыки с установкой на расслабление, отдых, прослушивание музыки и текста, мысленно представить себе ситуацию, в которой употребляется воспринимаемый материал. Вариантов установок может быть несколько. Материал доводится до

уровня так называемого “имитативного употребления”. Именно во время музыкальных сеансов студенты обучаются технике аутогенной тренировки, чтобы впоследствии использовать этот опыт в МСП.

Во время установочной сессии студенты дома или в лаборатории слушают и читают текст полилога, выполняют коммуникативные задания в аудировании и говорении, выполняют работу по отработке ориентировочной основы речевых действий, выполняют упражнения в чтении и письме репродуктивного характера.

2-й этап (8-10 ч). Продолжается формирование речевых навыков и выполнение упражнений, где перед учащимися ставятся речевые задачи, но в то же время их речь детерминирована в интересах создания динамических стереотипов.

Коммуникативные задания построены таким образом, чтобы обеспечить повторение языкового материала предыдущих уроков [85].

На этом этапе тренировки для обеспечения максимально автоматизированного пользования речевыми образцами, система управления учебно-познавательной деятельностью студентов представляет собой тренинг [131], который включает:

- предваряющее слушание речи;
- имитацию;
- механизм аналогии;
- непроизвольное запоминание;
- многообразие ситуативных условий;
- однотипность речевых образцов на определенном отрезке усвоения и регулярность их употребления;
- комплексность усвоения; т.е. сочетание слухового, двигательного и зрительного образцов;
- управляемость со стороны педагога процессом формирования ИКК.

3-й этап (8 ч.). Совершенствование речевых навыков идет параллельно с развитием речевых умений. Высказывания студентов расширяются до сверхфразовых единств, микродиалогов и макродиалогов.

Разделение во времени 2-го и 3-го этапов условно, так как на каждом занятии различный материал проходит различные этапы отработки. На данном этапе используются упражнения, направленные на развитие речевых умений устной и письменной форм общения. При минимальном управлении коммуникативное задание никогда не сопровождается моделью выполнения. Для этих упражнений возможно выделение дополнительного времени (до трех минут) на подготовку решения коммуникативной задачи.

При выполнении коммуникативных заданий студенты имеют свободу в выборе языковых средств. Именно на этом этапе возникает спонтанная речь [64]. Это комбинация уже известных языковых единиц, самостоятельное использование грамматического и лексического материала, перенесенного в новые ситуативные условия.

На основе сформированных навыков развиваются речевые умения. Речевой продукт студентов - монолог, диалог, полилог.

Преподаватель намечает только общую линию коммуникативного поведения участников общения. Задания составляются так, чтобы дать студентам возможность применять речевой материал не только данного микроцикла, но и предыдущих.

4-й этап (2-4 ч.). В течение этого этапа уместно выполнение (в аудиторное время) лабораторных работ с анализом текстов монологов и диалогов, различных видов контрольных работ.

На этом этапе также уместно заняться анализом и коррекцией типичных ошибок в письменной речи студентов, систематизацией языкового материала. Следует еще раз отметить, что анализ языковых явлений носит в методе активизации отсроченный характер по отношению к их введению и закреплению в памяти, ибо «грамматика», выученная заранее, до практического использования языка, остается мертвой и плохо усваивается

В конце каждого микроцикла проводится занятие, посвященное прочитанным самостоятельно художественным книгам (так называемые “книжные базары”).

Таким образом, разработка одного микроцикла занимает 20 аудиторных часов, что и составляет недельную сетку часов в ПУС.

2.2.3. Социокультурные задания в языковом развитии студентов-заочников

Опыт внедрения проблемно-коммуникативных форм обучения ИЯ в учебном процессе, показывает, что это надо делать с учетом диапазона дидактико-методической приемлемости каждой из них как средств коммуникативного и общекультурного развития обучаемых в конкретных учебных условиях. К числу наименее сложных проблемных форм обучения студентов иноязычному общению можно отнести проблемные иноязычные задачи, основные функции которых В.В.Сафонова определяет следующим образом:

- обеспечение условий для интеллектуального тренинга, развития коммуникативно-познавательной активности и самостоятельности студентов в условиях иноязычного учебного общения;
- формирование представлений о культуре мышления;
- обучение основам индивидуального интеллектуального труда.

Для начального этапа обучения проблемно-коммуникативные формы обучения межкультурному общению могут быть следующими:

- поисково-игровые задания;
- коммуникативно-поисковые задания;
- ролевые игры [122].

Выбор типов социокультурных заданий обуславливается задачами этапа развития социокультурной компетенции студентов. Среди этапов социокультурного развития студентов 1-го курса, на наш взгляд, можно выделить следующие:

1. Ввод студентов в тематику и проблематику общения в предлагаемой для изучения сфере общения.

2. Выполнение заданий по социокультурной интерпретации изучаемых типов текстов.

3. Выполнение индивидуальных дифференцированных познавательных поисковых задач (проектов). Например, по темам: "English spoken here", "Famous Russians", "Nonverbal means of communication in English and Russian culture", "How others see us", "Otherness as recognition of difference between cultures" и т.д.

При выполнении подобных заданий студенты выступают как субъекты коммуникативно-ориентированной социокультурной деятельности при разработке программы их выполнения, реализации программы, обсуждения промежуточных результатов выполняемой работы и обобщения работы в сообщениях-отчетах [122].

В раздел пособия для студентов 1-го курса ОЗО, который называется "Crosscultural awareness" включены проблемные задания, при выполнении которых студенты обучаются самовыражению средствами ИЯ в новом культурном контексте, учатся с уважением относиться к "чужой" культуре, быть толерантным к собеседнику, придерживающемуся противоположной точки зрения, не бояться быть другим. Например, задание из пособия (микроцикл 2) содержит текст, прочитав который студенты узнают какие психологические барьеры испытывают люди, находясь в чужой стране и используя в общении иностранный язык. Студенты обсуждают эту проблему в (групповом режиме), находят сходства со своим опытом, и в конце предлагают пути к решению подобных проблем. Могут предлагаться варианты различных способов оказания помощи иностранцам чувствовать себя достаточно уверенно, находясь в нашей стране (чужой для них культуре). Например, высказывается такое мнение: "First of all you should know the foreigner's culture and so you will be able to explain the differences in your cultures better and you will be able to foresee a possible cultural shock and to prevent it".

Выполняя познавательно-поисковые задачи, студенты включаются в междисциплинарную деятельность по социокультурному освоению реалий со-

временного мира [122]. Причем качество решения этих задач находится в прямой зависимости от эффективности индивидуального самостоятельного учебного труда студентов-заочников в МСП.

Страноведчески ориентированные задачи целесообразно дополнять заданиями на интерпретацию образной социокультурной информации. Она может оказывать существенное воздействие на чувственно-эмоциональную сферу социального сознания студентов [122].

Среди познавательно-поисковых заданий на интерпретацию образной социокультурной информации для 1-го курса ОЗО языкового вуза можно выделить:

- задания на подбор надписи или комментария к фотографии, рисунку, карикатуре, иллюстрации;
- задания на вербальное озвучивание фотографии, рисунка, видеофрагмента;
- ролевое воспроизведение мыслей и чувств людей как участников определенных событий в воображаемых речевых репликах, диалогах, монологах.

Для современных аутентичных УМК характерно интенсивное использование в качестве вербальных стимулов для коммуникативной деятельности студентов тематических анкет, которые построены на материалах исследований в области социологии (социологии семьи, социологии труда, социологии быта, социологии массовой коммуникации, социологии личности, социологии молодежи, социальной психологии и социальной статистики общественного устройства, социальной структуры общества, уровня обслуживания, качества жизни) [161,162,167,172,179,180,194]. Примером включения материалов социологического характера в контекст учебной деятельности может служить следующий фрагмент из микроцикла 2. Задание состоит в организации «опроса общественного мнения» на уроке под рубрикой "Education - Comparison and Contrast". Студенты пользуются данным в учебнике вопросником, записывают ответы, затем докладывают о своих результатах.

По теме "Leisure Habits" можно провести такое упражнение. Дается следующая установка: Collect all the answers to the questions about cinema-going in the survey and express them in percentages, e.g. 20% of the class go to the cinema once a week. Затем студенты читают текст о привычках англичан и сравнивают полученную информацию. Установка: Read the text about British cinema-going habits and complete the chart below. How do the percentages in your class compare with those in Britain [173].

Следующим видом социокультурных проблемных заданий являются страноведчески-ориентированные ролевые игры. Ролевая игра проводится не для последующей демонстрации подготовленного речевого высказывания, ее цель - не подготовленное выступление, а творчество, создание возможности для студентов проверить свою способность в выборе собственных языковых средств для решения коммуникативной задачи. Четкая постановка цели и определение темы и ситуации общения позволяют студентам почувствовать, что они достигли определенного умения общаться на ИЯ, хотя и в рамках изученной тематики.

При всех различиях между элементарными и усложненными ролевыми играми в степени проявления их социализирующих свойств, все они являются средством подготовки обучаемого к осуществлению изучаемых разновидностей речевого иноязычного взаимодействия.

По мнению В.В.Сафоновой, минимально, ролевая игра выступает как средство речевого тренинга в варьировании вербального поведения участников диалога в зависимости от психологических факторов общения. Максимально, ролевая игра как средство вторичной социализации способствует культуроведческому погружению обучаемого в ролевые позиции, соответствующие принятым социальным нормам поведения в человеческом обществе [123].

Структурно ролевая игра может включать следующие компоненты:

1. Модель общения, мотивированного ситуацией и ролью, в которой речевое и неречевое поведение тесно переплетаются.
2. Воплощение речевого опыта, знаний, установок.

3. Способ развития ИКК студентов.

4. Коммуникативное упражнение, в котором студенты попеременно исполняют социальные и межличностные роли.

5. Средство организации учебной деятельности, в которой мотив находится в его содержании.

6. Методический прием, относящийся к активным способам обучения.

7. Демонстрация творческих умений.

Индивидуализация социокультурного самообразования студентов-заочников в межсессионный период (как элемента их подготовки к ролевой игре на занятиях во время сессионного периода) предполагает использование серии страноведчески-ориентированных заданий или компьютерных игр, позволяющих создать методические условия:

- для индивидуальной практики студентов в варьировании речевого поведения в изучаемых сферах иноязычного общения;
- социокультурного самообразования в рамках определенного тематического блока;
- повышения культуры общеинтеллектуального труда [122].

Кроме ролевых игр, в ПУС предусматривается обучение студентов работать с аутентичными документами: бланками, письмами, рекламными проспектами. В пособие включаются упражнения, обучающие *написанию* различных типов писем (полу-формальных, личных), заполнению бланков, составлению автобиографии (CV, resume), отчетов о проведенных исследованиях (project work), докладов (written reports).

Решать проблемы социокультурного образования студентов, индивидуализации обучения, обеспечения активности обучаемых, повышения наглядности, улучшения обратной связи, а также формирования целостной системы представлений о реалиях, обычаях страны изучаемого языка, что ведет, в конечном счете, к полноценной коммуникации на ИЯ, позволяет использование видео на занятиях и во внеаудиторной деятельности студентов.

Управление рецепцией обучаемых на речевом этапе осуществляется с помощью речевых упражнений, отличительной чертой которых является их связь с речевой ситуацией [97,98].

Студентам задается познавательная проблемная ситуация, обеспечивающая актуализацию уже имеющихся потребностей обучаемых и создающая установку на целенаправленное восприятие конкретной информации в фильме с опорой на эту потребность.

Преимуществом видео в данном случае является то, что информация поступает через зрительный и слуховой каналы одновременно, что позволяет студентам извлекать и невербальный план поведения участников общения (жесты, мимика, действия), а также обстановку (предметы, местонахождение героев, их внешний вид) [171].

Перед просмотром учебного фильма (длительностью 5-15 мин.) преподаватель формулирует коммуникативную задачу, определяющую роль студента как участника общения, намечает конкретную цель восприятия и понимания, моделирует дальнейшие действия студента.

Поскольку в нашем случае ситуация - модель поведения, то моделируются условия и отношения, в которых совершается речевое действие. В качестве мотивирующего приема используется т.н. «проблемная ситуация». Например, мы приглашены на новоселье к англичанину (одному из героев полилогов), но мы не знаем, как принято себя вести в подобной ситуации, как вообще выглядит дом англичанина изнутри, какие подарки принято дарить, какие разговоры вести и пр. После просмотра в/ф студентам предстоит участвовать в ролевой игре, до которой проходит подготовительная работа по активизации речевого материала, распределение ролей и т.п.

Таким образом, студенты испытывают нужду в том, чтобы получить все необходимые сведения о ситуации, вот почему они ждут эту информацию, она приобрела для них личностный смысл.

Последовательность работы с в/ф предусматривает:

1. Создание проблемной ситуации до просмотра в/ф.

2. Установка на просмотр в/ф и участие студентов в ролевой игре.

3. Демонстрация в/ф.

4. Контроль понимания с помощью вопросов по содержанию в/ф (с коммуникативной установкой).

5. Вторичный просмотр студентами в/ф с целью запоминания материала и поиска дополнительных деталей.

6. Организация и проведение ролевой игры.

Кроме ролевой игры в ПУС могут использоваться другие виды работы с в/ф:

- драматизация (работа в группах);
- обсуждение (в парах или группах);
- беседа (преподаватель - группа);
- реклама (работа в группах);
- составление карт, графиков, проектов, планов (индивидуально и коллективно);
- описание аналогичных ситуаций (монологи) и пр.

В силу того, что целью ПУС является обучение преимущественно устной речи, приведенные виды работ с в/ф проводятся в устной форме и направлены на развитие речевой и социокультурной компетенции студентов.

2.3. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В МЕЖСЕССИОННЫЙ ПЕРИОД

2.3.1. Особенности организации учебного процесса на I курсе ОЗО языкового вуза в межсессионный период

В предлагаемой нами системе обучения студентов-заочников первого курса языкового вуза в период между сессиями работа направлена преимущественно на развитие коммуникативных умений в аудировании, чтении и письме.

Структурно этот процесс представлен в таблице 6.

Таблица 6

Структура учебного процесса в МСП

Познавательная деятельность студентов			Управление познавательной деятельностью	
Кол-во ауд. часов	Типы занятий	Задания, выполняемые студентами	Виды контроля	Формы контроля
Межсессионный период (1 сент. - 1 янв.)				
0 для иногородних 20 для жителей Н. Новгорода (24 часа в неделю)	1. Сам. раб. дома (вып.письм.работ) 2. Консультации преподават. или вечерние практ. занятия.	1.Письменные контрольные задания 2.Коммуникативные (в том числе социокульт.) задания к текстам для аудирования и чтения (письм.). 3.Социокульт.зад. к видео/ф (письм.) 4.Инд проект по материалам на дискете (письм. факульт.) 5.Аудиодиктанты 6. Индивид. чтение (300 стр.) 7.Коррекция ошибок в контр. работах.	периодический связь со студентами по эл.почте (1 раз в неделю)	<u>Письм.:</u> рецензирование контрольных работ связь со студентами по эл. почте
Межсессионный период (1 февр. - 1 июня.)				
0 для иногородних 40 для жителей Нижнего Новгорода (44 часа в неделю)	1. Сам. раб. дома 2.Вечерние практ. занятия.	1.Письменные контрольн. работы 2.Коммуникативные е зад. к текстам для ауд., чтения, к в/ф (в том числе социокульт.) 3.Компьютерные тесты (лексикограмм и по чтению) 4.Индивидуальное. чтение(400 стр.) 5.Коррекция ошибок в контр. работах. 6.Обр.связь с преп.	периодический связь со студентами (1раз в неделю)	<u>Письм.:</u> -рецензирование контрольных работ; -связь со студентами по эл. почте

В МСП самостоятельная работа студентов делится:

- на саморегуляцию психической деятельности;
- выполнение письменных заданий (фонетических, лексических, грамматических) из контрольных работ;

- ведение переписки с преподавателем;
- работа с книгой (чтение аутентичных текстов различных функциональных стилей и выполнение заданий к ним);
- работа с аудио- и видеоматериалами, предусматривающая как устный, так и письменный виды деятельности;
- выполнение лексико-грамматических заданий, чтение текстов, реферирование, подготовка доклада, проекта с использованием ИКТ.

Таким образом, практически без увеличения аудиторных часов (124 уч. часа - I семестр, 100 уч. часа - II семестр), за счет использования возможностей современных обучающих технологий, структура учебного процесса становится более разнообразной по форме и содержанию, что не может не сказаться на повышении эффективности обучения в целом.

Что касается количества времени, отводимого на самостоятельную работу студентов I-го курса в МСП, нам представляется целесообразным рекомендовать студентам (о причинах см. в гл.1 п.3.1.) заниматься по 3 - 4 академических часа в день, то есть от 15 до 18 часов в неделю. Получается следующее временное соотношение:

- сессия - 224 учебных часа в год,
- межсессия - 500 часов самостоятельной работы в год.

Мы предлагаем включение в учебный процесс спецкурса «Основы организации самостоятельной деятельности студентов-заочников», который помогает студентам сориентироваться в пространстве межсессионного периода с целью разумно и максимально эффективно организовать свою самостоятельную коммуникативно-познавательную деятельность на ИЯ в автономном режиме. Организационно курс состоит из трех блоков:

1) *психотренинга* «Познай свои возможности». Главное, на что нацелен спецкурс по психологии - это открытие каждым студентом самого себя, своих неиспользуемых резервов, развитие умений общаться. Тренинг направлен на решение задач внутренней перестройки на личностно-ориентированное взаи-

модействие, на диалоговое общение, что предполагает преодоление стереотипов, центраций, установок, развитие рефлексии, накопление опыта безоценочного общения.

Курс состоит из 10 академических часов занятий, проводимых в ПУС в режиме по 3 часа 2 раза в неделю и проводится преподавателями кафедры психологии, работающими в русле гуманистической теории.

2) *консультирование студентов* по следующей проблематике: режим и планирование самостоятельной работы, основные виды познавательно-коммуникативной деятельности на ИЯ, работа с учебной и справочной литературой, подготовка и написание контрольных работ, проектов, формы контроля и самоконтроля и другим возникающим вопросам;

3) *работа с пособием «Организация самостоятельной работы студентов 1-го курса ОЗО в межсессионный период»* по разъяснению студентам целей, задач, содержания, а также методики самостоятельной работы. Пособие включает разделы:

- как научиться быстро читать;
- как снять психическое напряжение, накопившееся за день (неделю, месяц);
- как распределять время на выполнение заданий.

В МСП развитие ИКК происходит с помощью следующих средств обучения:

- аудиотекстов (для развития компетенции в аудировании, частично в говорении и письме);
- аудиодиктантов;
- аудиозаписи текстов-полилогов и релаксационных сеансов;
- видеофильмов (для развития всех компонентов ИКК);
- книг и текстов (для развития компетенции в чтении и письме);
- тестов (для контроля и оценки уровня усвоения учебного материала).

В МСП присутствуют два вида контроля: периодический и итоговый. Периодический контроль предусматривает ежемесячное письменное рецензирова-

ние (лично-ориентированное) работ студентов; переписка с преподавателем, корни которой уходят в ПУС (1-я подсистема); обмен сообщениями по электронной почте и/или через социальные сети (Face book) по желанию студентов (примерно 1 раз в неделю).

Особой, новой формой контроля является беседа преподавателя со студентами по выполнению заданий из пособия по психорегуляции, где студенты фиксируют свое состояние в момент работы над ИЯ, степень работоспособности в течение МСП, смену настроения, усвоение рекомендаций по овладению техникой динамичного чтения. Обратная связь осуществляется в доверительной форме.

Таким образом, преподаватель получает массу необходимой информации о том, как проходит процесс учения, какие трудности встречаются у студентов во время их самостоятельной деятельности; он имеет возможность продумать эффективные пути и способы их преодоления.

Целью *итогового контроля* является установление соответствия между уровнем ИКК (языковой, речевой и социокультурной) и требованиями учебной программы по дисциплине для студентов 1-го курса ОЗО языкового вуза. Итоговый контроль проводится два раза в год. По окончании 1-го семестра зачет складывается из положительной оценки за выполнение контрольных заданий в межсессионный период, отчета по индивидуальному чтению и выполнения социокультурного задания (в форме монологического высказывания по заданной ситуации). По окончании 2-го семестра студенты представляют выполненное в межсессионный период задание культуроведческого характера (реферат или индивидуальный проект). Экзамен, предусматривающий контроль уровня сформированности ИКК имеет комплексный характер и состоит из коммуниктивно-ориентированных контрольных заданий, включающих (за 1-й семестр): задания на определение уровня сформированности навыков фонетического и лексико-грамматического оформления иноязычной речи

Контроль уровня сформированности языковой компетенции студентов ОЗО проводимый в конце 1-го семестра включает три письменные работы:

1) *фонетическая*, включающая транскрибирование 25 односложных и двусложных слов (по общим правилам чтения), интонирование короткого монологического или диалогического текста;

2) *орфографический диктант*, проверяющий правильность написания студентами слов лексического минимума по темам *Family, Day and Time, Daily Life, Education, College Life* и незнакомых слов, которые подчиняются изученным правилам и корректного членения звукового потока иноязычной речи; объем диктанта - 850-950 печатных знаков; продолжительность выполнения работы - 45 мин.; критерии оценки:

оценка "неудовлетворительно" ставится при наличии 6 и более ошибок

"удовлетворительно" - 4 - 5 ошибок

"хорошо" 2 - 3 ошибок

"отлично" 0 - 1 ошибки

3) *лексико-грамматическая* работа включает задания на множественный выбор, лексико-грамматические трансформации, перевод короткого связного монологического или диалогического текста с русского на английский язык, заполнение пропусков.

После 1-го семестра контролю подлежит усвоение образования и правильного употребления видовременных форм глагола (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Simple, образование степеней сравнения прилагательных и наречий, употребление артиклей, предлогов, слов количества *some, any, no, much, many, little, a little, few, a few, a lot of, plenty of, a great deal of, a number of*). Объем работы - 100 пунктов заданий. Критерии оценки: работа оценивается положительно при условии выполнения 70 пунктов заданий правильно. Продолжительность работы - 90 мин.

Задания на определение уровня сформированности умений слушать и понимать иноязычный текст

Контроль уровня сформированности коммуникативных умений аудировать иноязычный текст включает предъявление студентам аудиозаписи аутентичного текста на английском языке с целью проверки умений студентов

понимать устную моно- и диалогическую речь в нормальном темпе в пределах изученной тематики, передавать содержание прослушанного текста в устной форме, при этом давать социокультурный портрет говорящих (определить возраст, род занятий, национальную принадлежность, привычки и пр.), давать толкование реалий на ИЯ, отвечать на дополнительные вопросы экзаменаторов по тексту. Для этого используются задания на полное понимание прослушанного фабульного рассказа/короткого интервью/отрывка из теле или радио передачи по известной проблематике. Нормативы: время звучания 2 - 2,5 мин. со скоростью 120 слов в мин., содержание незнакомых слов до 1,5-2 %, количество предъявлений - двукратное. Контроль понимания речевого сообщения осуществляется после каждого прослушивания. После первого прослушивания используются задания типа multiple choice.

Критерии оценки: работа оценивается положительно при условии выполнения 70 пунктов заданий правильно. Продолжительность работы - 5 мин. на 10 пунктов заданий. После второго прослушивания используются вопросы по тексту, включающие проверку понимания социокультурных особенностей информации, заложенной в тексте.

*Задания на определение уровня сформированности коммуникативных умений
читать аутентичные тексты на ИЯ*

Контроль уровня сформированности коммуникативных умений чтения включает выполнение студентами заданий на изучающее чтение. При этом используются газетные, журнальные тексты, отрывки из художественных произведений. Студентам предлагается прочитать и передать содержание текста, сформулировать основную мысль, идею текста, дать краткую характеристику действующих лиц, найти определенную социокультурную информацию в тексте и интерпретировать ее (например, подобрать надпись к рисунку, иллюстрации из текста; найти и дать толкование некоторых реалий на английском языке; расшифровать рекламу; объяснить ошибку социокультурного плана в линии поведения героя; определить стиль общения персонажей и дать объяснения по этому поводу и др.).

По окончании 1-го семестра проверяется умение студентов понимать смысловое содержание текста без словаря. Время, отводимое на подготовку - 30 мин. В таблице 7 представлены критерии оценок.

Таблица 7

Критерии оценки

Параметры	Оценка
Студент делает полное сообщение о содержании текста и главных персонажах, формулирует идею и основные мысли автора, высказывает свое мнение о содержании, демонстрирует полное понимание социолингвистических особенностей текста.	Отлично
Студент выполняет все описанное выше, но при этом допускает ряд ошибок формального, содержательного, социокультурного планов.	Хорошо
Студент выполняет с той или иной степенью полноты все задания, демонстрирует непонимание тех или иных моментов, не может объяснить поведение героев.	Удовлетворительно

Задания на определение уровня сформированности коммуникативных умений участвовать в устном иноязычном общении

По окончании 1-го семестра студентам предлагается принять участие в проигрывании ситуации диалогического общения по одной или нескольким из пройденных тем. На карточках сформулирована коммуникативная задача для каждого из участников общения. Время для обдумывания ответа не выделяется.

Критерии оценки уровня сформированности коммуникативных умений участия в иноязычном общении представлены в таблице 8.

Таблица 8

Критерии оценки

Параметры	Оценка
Студент без труда взаимодействует с партнером по общению и адекватно реагирует на его реплики, выражая свое мнение по данной проблеме, владеет техникой ведения беседы (умеет начать, поддержать и закончить разговор, запросить информацию, следует социокультурным нормам общения: неофициальному стилю речи - в разговоре с друзьями, официальному стилю - в общественных местах, на официальных приемах, в беседе с незнакомыми людьми); адекватно использует языковые средства, почти не допускает отклонений от языковых норм в ритмико-интонационном и лексико-грамматическом аспектах, демонстрирует владение богатым речевым репертуаром и умение отбирать коммуникативно-приемлемое языковое оформление своего высказывания для решения поставленных задач общения.	Отлично
Студент легко ведет беседу, без особых трудностей выражает свое мнение по обсуждаемой проблеме, однако не совсем внимательно слушает собеседника, не всегда быстро и адекватно реагирует на реплики собеседника, избегает уточняющих вопросов, затрудняется в выборе средств для выхода из затруднительного положения; допускает ошибки в интонационном оформлении фраз, коммуникативные ошибки в выборе лексико-грамматических средств, хотя в целом его поведение коммуникативно оправдано.	Хорошо
студент с некоторыми затруднениями выражает свою точку зрения, демонстрирует потребность в пояснениях реплик собеседника, дает упрощенные нерешительные ответы на вопросы, делает продолжительные паузы, не проявляет инициативы в общении, допускает ошибки, затрудняющие общение, демонстрирует небольшой лексический запас, использует примитивные языковые средства, не в полной мере решает коммуникативную задачу.	Удовлетворительно

Задания на проверку умений описывать некоторые особенности жизни в США, Великобритании, России

По окончании 1-го семестра студентам ОЗО предлагается подготовить монологическое высказывание по предложенной ситуации, которое предполагает проверку способности представить свою страну, город, университет, традиции и быт россиян или рассказать об особенностях жизни в англоязычных странах (в рамках изученной тематики). Формулировки таких заданий могут быть следующими: Look at the pictures and say a few words about the places and whether you would like to visit any of these places and why./ An American being on

a short visit in Russia is interested what your home town is famous for. Объем высказывания: 15-20 распространенных предложений. Время на подготовку: 5-10 минут. За выполнение задания ставится "зачтено"/"незачтено".

Во 2-м семестре формат и содержание экзамена имеют отличия:

- отсутствует задание на проверку умений описывать некоторые особенности жизни в США, Великобритании, России, вместо него ставится зачет за выполненное в МСП культуроведческое задание (реферат, проект);
- меняется материал письменных контрольных работ (диктант и лексико-грамматическая работа включают лексику по темам 2-го семестра *House and Home. Weekend. Meals. Weather. Climate. Nature*; лексико-грамматическая работа включает контроль правильности употребления (в контекстуальных заданиях: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Simple, Past Continuous, Future Simple, Simple Present in Clauses of Time and Condition, modals: can, could, may, might, must, should, ought to, need and their equivalents, Reported Speech);
- транскрибирование включает многосложные слова, читающиеся по общим и частным правилам английского языка;
- меняется объем и содержание текстов для аудирования (до 5 минут звучания);
- для чтения предлагаются тексты трех функциональных стилей, содержащих более сложный лексический, фактический материал.

Студенты имеют возможность получить зачет "автоматом" до наступления сессионного периода, отчитавшись по всем заданиям в период между сессиями, присылая по частям (порциями) выполненные контрольные задания по электронной почте, что значительно сокращает время на получение рецензии от преподавателя и дает возможность студенту оперативно осуществить анализ своей работы, коррекцию допущенных ошибок, учитывая этот опыт в своей последующей самостоятельной коммуникативно-познавательной деятельности и быстрее совершенствоваться в английском языке, а также позволяет высвободить время (в том числе время преподавателя) в условиях чрезвычайно плотного

расписания занятий во время сессии для непосредственной подготовки к сдаче экзаменов, а также избежать перегрузок.

Модель итогового контроля представлена на рис. 2.

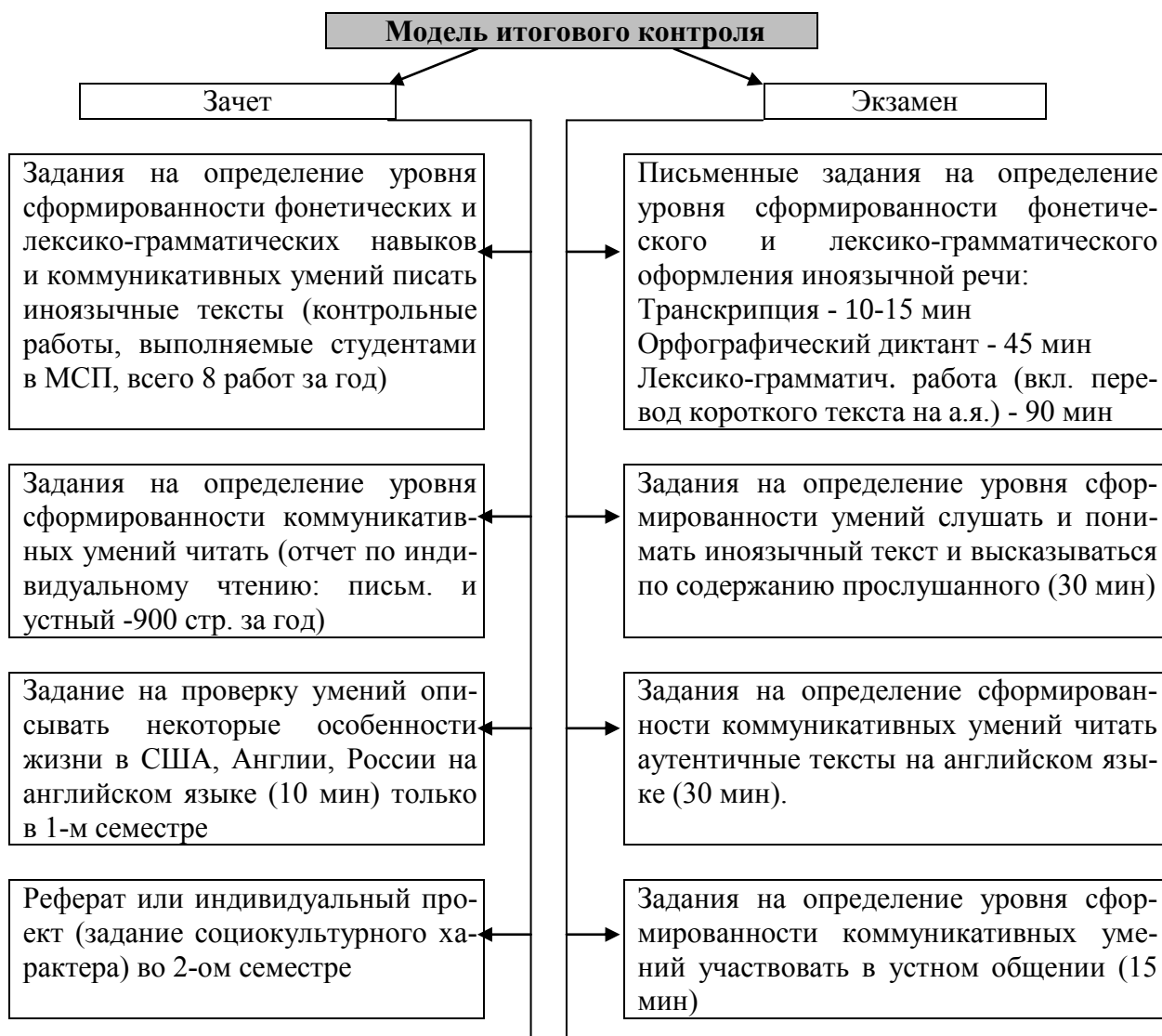


Рис. 2

2.3.2. Развитие компетенции студентов в аудировании и письме.

Система упражнений в слушании в 1-й и 2-й подсистемах обучения отвечает следующим требованиям:

- учет психологических и лингвистических особенностей слушания;
- коммуникативная направленность;
- учет возрастных особенностей студентов;

- многократность и вариативность выполнения различных типов упражнений;
- обратная связь;
- создание нужной мотивации;
- лингвострановедческое и социолингвистическое наполнение текстов.

Отличительной особенностью упражнений в аудировании является то, что они: создаются на базе прослушанных текстов разных объемов, связаны с решением не только языковых, речевых, но и социокультурных сложностей аудиотекстов и имеют коммуникативную направленность.

Упражнения в аудировании связаны с расширением воспринимаемой на слух информации, с сопоставлением и обобщением, с постановкой узловых вопросов. Они направлены на выработку умений, связанных со смысловой обработкой текста, переработкой и фиксацией информации, языковым оформлением текста, осуществлением социокультурного анализа аутентичных текстов, характерных для бытовой и педагогической сфер общения, созданием социокультурных портретов участников межкультурной коммуникации.

В рамках данного исследования упражнения в аудировании делятся:

- на упражнения для устранения психологических сложностей слушания (1-я группа);
- упражнения для устранения лингвистических сложностей слушания (2-я группа).

Первая группа упражнений направлена на формирование навыков и умений, связанных с функционированием психологических механизмов. Это такие упражнения, как:

- заполнение пропусков в тексте;
- запись имен героев по памяти;
- фиксация дат;
- соотнесение картинок с содержанием прочитанного;
- определение места событий;
- восстановление порядка следования событий с помощью картинок; и др.

- определение принадлежности участников общения к культуре той или иной страны.

Вторая группа упражнений направлена на формирование навыков и умений, связанных с лингвистическими, лингвострановедческими и социолингвистическими особенностями материала и состоит из двух вариантов выполнения. Вариант а) включает упражнения, предназначенные для активизации языкового материала, содержащегося в аудиотексте. Например:

- замена данных слов словами из аудиотекста;
- изменение времени событий рассказа (с настоящего на прошедшее);
- завершение незаконченного рассказа;
- заполнение пропусков в тексте словами, подходящими по смыслу;
- перевод отдельных слов-реалий.

Вариант б) предполагает наличие упражнений, которые делают возможным сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, с одной стороны, и мнемической деятельности с логико-смысловой, с другой.

Форма и степень управления самостоятельной деятельностью обучаемых, заложенная в аудиозадании, способствует свертыванию элементарных операций и расширению более сложных. Например:

- описание характеров героев, используя записанные со слуха прилагательные за ограниченное время (10 мин.);
- запись по памяти разговорных формул, клише, используемых героями рассказа;
- замена данных речевых формул синонимичными;
- перевод речевых формул на родной язык.

Эти упражнения позволяют научить не только полноте понимания, но и более глубокому осмыслению содержания. Они отличаются критической направленностью и установкой на избирательное запоминание необходимых фактов и сведений, что требует высокой степени умственной активности студентов, хорошего знания реалий и общей эрудиции.

В подгруппу а) входят следующие упражнения:

- прослушивание разговора, подготовка к заполнению пауз сначала от имени одного персонажа, потом другого;
- прослушивание диалога; реагирование в паузы, расширение реплик;
- прослушивание текста, комментирование событий, происходящих в тексте,
- комментирование поведения участников общения с точки зрения социокультурной приемлемости и целесообразности ситуации общения;
- прослушивание истории о.....; характеристика героев, ситуации общения, места и времени действия; запись в контрольной тетради (речь о ведении контрольных тетрадей пойдет дальше);
- объяснение сути конфликта (причины);
- прослушивание рассказа о..; запись основных фактов в контрольной тетради.

Вторая группа упражнений также направлена на обучение письму как цели обучения. Она учитывает основные характеристики письменной речи, которые выражаются в опоре на память и разнообразные ассоциации, на правила и формальные опоры, аудиозапись.

- Упражнения этого типа обучают студентов информировать, убеждать, выражать свое отношение к фактам и событиям, например:
- прослушивание текста; запись собственного варианта диалога;
- прослушивание диалога; написание письма другу по переписке;
- прослушивание диалога, описание подобного случая из собственного опыта (варьирование коммуникативной тактики).

В связи с появившейся для студентов возможностью пользоваться различными компьютерными средствами, в МСП даются задания с опорой на видео-фильм. В 1-ом семестре для студентов (на их собственные носители) записывают три фильма:

- "Keeping up appearances" (15 min., written by Roy Clarke, 1st Channel BBC, 1997), по теме "Daily Life of Englishmen";

- "An Interview" (5 min., about an Englishman, applying for a job abroad and having difficulties in cross-cultural communication);
- "Hanna and her sisters" (4 parts, 30 min. each, a feature film about everyday life of a family).

Все фильмы насыщены лингвострановедческой информацией, подобраны по тематике 1-го семестра, посильны в языковом отношении для студентов.

Упражнения второй группы обладают значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач, то есть обучать соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимать отношения между коммуникантами, организовывать свое речевое поведение на ИЯ с учетом межкультурных норм поведения, развивать лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую наблюдательность.

В МСП используются упражнения, предполагающие индивидуальную форму самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Это упражнения продуктивного характера по развитию навыков письменной речи (так как отсутствует партнер в устном общении). Например:

- просмотр фильма № 1, формулирование основного содержания в пяти предложениях; запись ответа в контрольной тетради;
- просмотр фильма № 2, комментирование особенностей речевого и неречевого поведения участников общения с точки зрения приемлемости и целесообразности ситуации общения, запись в контрольной тетради;
- просмотр фильма № 3, запись собственного варианта диалога с установкой типа: Каким мог бы быть разговор, если бы на месте главного героя были бы вы? (Если бы действие происходило в вашей стране?) Запишите ваш диалог.

Упражнения с опорой на неозвученный фильм позволяет студентам самостоятельно выбирать языковые средства для выражения своих мыслей, которые возникают под воздействием происходящего на экране. Подготовленная речь

по своим характеристикам в этом виде упражнений приближается к спонтанной. Например:

- просмотр неозвученного фильма; составление аннотации; запись в контрольной тетради (время 5 мин.);
просмотр неозвученного фильма; подготовка описания места, времени происходящих событий;
- просмотр неозвученного фильма; характеристика действующих лиц;
- просмотр неозвученного фильма; формулирование его основного содержания в пяти предложениях; запись ответа в контрольной тетради (время 3 минуты);
- просмотр неозвученного фильма; подготовка пересказа его содержания с опорой на ключевые слова и выражения, предложенные в инструкции;
- просмотр неозвученного фильма; подготовка к озвучиванию фильма с опорой на предложенные слова (это упражнение контролируется во время сессии в устной форме);
- просмотр в/ф, подготовка к участию в ролевой игре (во время сессии).

В качестве примера можно привести работу с видеофильмом "Pallas. The First Royal Soap Opera"(Channel 4, BBC). В фильме члены Королевской семьи появляются в самых неожиданных, курьезных ситуациях (принц Чарльз падает с лошади и пачкается в грязи, у королевы Елизаветы ветер сдувает с головы шляпу, когда она разговаривает с Папой Римским и т.д.). Сначала фильм демонстрируется со звуковым сопровождением, но голоса принадлежат актерам, озвучивающим сцены на экране в стиле передачи российского телевидения "Сам себе режиссер". Студентам предлагается объяснить, в чем заключается комический эффект. К ситуации, когда две принцессы, стоя на праздничной трибуне, разговаривают о том, где они покупают шляпы и одна из них показывает пальцем на один из магазинов на площади с надписью "Charity shop", может даваться, например, такое объяснение:

- It is funny and ridiculous, because it is incredible for the members of the Royal Family to go shopping at all, to say nothing of doing the shopping at "charity shops".

Затем студенты придумывают свой вариант разговора и производят аудиозапись и запись в контрольной тетради. Предлагается также провести параллели с нашей действительностью. Такое упражнение развивает воображение, стимулирует творчество студентов в самостоятельной иноязычной деятельности.

Заключая характеристику системы упражнений, следует отметить, что она побуждает студентов к творческой мотивированной и посильной самостоятельной деятельности, позволяет варьировать коммуникативные задачи, условия применения учебного материала, удачно методически сращивается с диалогами.

Описываемая система упражнений способствует эффективному развитию ИКК студентов-заочников, интенсификации их самостоятельной деятельности на ИЯ за счет:

- направленности на взаимосвязанное обучение слушанию, частично говорению и письму;
- использования различных видов опор (аудио и видеозаписей);
- наличия речевых упражнений, которые носят характер ситуативно-обусловленного общения;
- наличия социокультурных заданий.

Конечный результат своей самостоятельной деятельности студенты фиксируют в тетради для выполнения контрольных работ, которые присылаются преподавателю на проверку один раз в месяц.

2.3.3. Развитие компетенции студентов в чтении и письме

Целью обучения чтению на первом курсе ОЗО языкового вуза является формирование “самостоятельного речевого умения” [97], обеспечивающего понимание читаемого на основе сознательного овладения студентами его опера-

ционным механизмом, который выступает в качестве ориентировочной основы рассматриваемого вида деятельности.

В УМК для ОЗО помещаются задания, управляющие процессом обучения студентов самостоятельному чтению, которые не приводили бы к большому количеству ненужных действий, часто ошибочных, что отрицательно сказывается на понимании читаемого в целом. Такими действиями являются, например, предварительное выписывание незнакомых и знакомых, но забытых слов, сплошной перевод, озвучивание текста [98].

Мы согласны с мнением, что уже на 1-м курсе необходимо учить грамматике творческого процесса, тренировать память обучаемых и активизировать их интеллектуальную деятельность, вооружить их новыми методиками освоения динамического чтения с целью научить их читать быстрее и с лучшим пониманием [170].

Студенты получают сведения о пяти основных особенностях традиционных методов чтения, которые мешают развитию быстрого (динамического) чтения. К ним относятся:

- регрессии (та или иная скорость и техника чтения подчиняются целям и задачам чтеца);
- отсутствие гибкой программы чтения;
- артикуляция во время чтения;
- малое поле зрения;
- отсутствие умения управлять вниманием во время чтения [180].

Управление процессом чтения через содержательную сторону деятельности понимается как целенаправленное воздействие на процессы смысловой переработки читаемого через постановку определенной цели чтения и оценку его результата под этим углом зрения, что предполагается осуществлять с помощью смысловых задач (заданий), отражающих реальные цели деятельности, и последующей проверки преподавателем результата чтения. Последнее осуществляется частично в МСП, при получении выполненных студентом (в письменном виде) контрольных заданий а также во время сессии.

Подавляющее большинство исследователей чтения (С.К.Фоломкина, Н.Ф.Коряковцева и др.) относят к числу базовых умений смысловой переработки информации следующие: выделение фактов/мыслей; их организация, предвосхищение содержания, обобщение отдельных фактов, смысловая интерпретация и оценка прочитанного.

Поскольку совершенствование операций того или иного умения достигается в результате многократного выполнения однотипных задач, требующих его применения, соответствующую тренировку рекомендуется проводить на материале отдельных абзацев/фрагментов текста или коротких текстов. Этой цели служат *упражнения 1-й группы*, которые сосредоточивают внимание читающего на использовании того или иного отдельного умения, что достигается формулировкой соответствующей смысловой задачи.

Таковыми заданиями могут быть:

Выделение информации - определить рассматриваемые в тексте проблемы; найти выводы автора; выделить факты, относящиеся к какой-либо теме (особое внимание уделяется лингвострановедческой насыщенности текстов).

Например:

1. You're going to read part of a story called Mean Street. First, answer the questions.
2. Find 6 facts, which prove that the author was not right.
 - Would you do the same if you were the writer? If not, at what point in the story would you do things in another way?
3. The article "How to be an American" is about the national characteristics of North Americans. Read it and decide whether the writer is an American or not.
4. Write down some facts that might help you describe the characteristics of Americans.
5. Read what Ben Noakes says about his interest in buying ancient things in different countries from the text "A real bargain". Which of these sentences explains why buying an old map of Paris was a bargain? Tick (✓) in the box.
 - Ben was interested in the map and got it at a very low price ☐

- Ben found a suitable present for his friend ☐
 - The map appeared to be priceless ☐
6. Which of these places is most important in the story? What happened at these places?
- The thrift store _____
- The Geographical Museum _____
- His friend's house _____
6. Do you think the author will sell the map at \$ 20000 or wait till somebody offers more? What would you do?

Организация фактов - установить связь событий/фактов; сгруппировать факты по степени их значимости. Например:

1. You're going to read about St. Valentine's Day. What is the connection between St. Valentine's Day and the following?

- anonymous cards;
- fertility festival;
- Saint of lovers;
- third century;
- 14th February.

2. You are going to read a passage about shopping for food. Do people in the US like or dislike shopping? Can you say why? Do you like shopping for food? Why? What do you think is the most interesting piece of information?

3. You are going to read about teatime in England. Do you have tea at around 5 p.m. in your country?

4. Look at the map and find the teashops mentioned. Put the number of the tea-shop by its name in the text.

5. Read "Teatime" again and note down things you eat and drink at a typical English tea. (You can use a dictionary to find out what they mean).

6. Look quickly at the newspaper articles and match them to the titles below.

a. Put these sentences in the correct order and number them 1 to 6.

b. Look again at the parts of the story, which are underlined. Can you say why they are strange?

Предвосхищение содержания - изложить предполагаемое развитие темы; привести возможный в данном контексте аргумент/контраргумент. Например:

1. You're going to read some advice for road users on foot. Which of these words do you expect to find in the text?

2. Read the advice. Underline the words from activity 1 in the text.

3. Read the title. What do you think the story is about?

4. Decide where the action took place?

5. Look at the title of a newspaper article "Getting a real education from 'The Boys N the Hood' and guess what the words 'the boys n the hood' might mean?

- a movie
- Afro-American boys
- uneducated people

Read the story and write a detailed explanation why the text is titled so.

6. Look at the picture and make predictions about the story and what it is about. Write a few sentences.

7. Read the story and see if your predictions are correct.

Обобщение информации - обобщить изложенные факты; определить основную идею/замысел автора. Например:

1. The passages are about two people's holiday experience. Read them and find out if the writers enjoyed their holidays.

2. Look back at the passages and underline the adjectives the writers use to describe their experiences.

3. Give a summary of each of the passages.

4. The passage describes the plot of a well-known film classic. Read the passage and decide which of these opinions matches the film.

5. Look back at the story and underline four things that the stranger thinks his fellow passenger might do.

6. Do you think the man will do these things? Write several sentences.

7. Why does the writer say he is the notorious Night Express Strangler? Choose the best statement.

8. What would you do or say in a similar situation?

9. Read the article. What country does the author come from? What makes you think so? Do you agree with his idea that all people must hold hands and stick together?

10. Summarize each paragraph in one or two sentences.

Интерпретация информации - сопоставить факты; сделать выводы и т.п.

Например:

1. Read the first paragraph of the story “The Corridor” and find out where the person is and why he is there.

2. What do you think happened to the man as he was walking down the corridor? Who do you think came out of the house? Write as many possible explanations as you can using modals.

3. Now read the rest of the story and check your answers.

4. Read the short story “Reflection” and find out who Frank Todd is and why he decides to change his job.

5. How did Frank’s dream predict the future? Put a tick (✓) by the correct sentence.

6. Read the story again and decide where these sentences go. The sentences are in the order in which they appear in the story.

1. The passage consists of two texts about two well-known cartoon characters. The texts have been mixed up. Look quickly at the passage and decide who the two characters are.

a. Read the passage and separate the two texts by underlining the sentences, which belong to the same text.

b. Are you familiar with these characters? Why do many children like them?

Оценка информации - установить цель сообщения; определить важность, убедительность фактов/аргументов, выразить собственное мнение. Например:

1. Read "What's in a name?" What do you think is the most important piece of advice in the text? Do you think you'll succeed if you behave like this?

2. Read the story. What is the message of the author?

a. What can you say about the main character's behaviour? Is it against moral rules?

b. Prove that it is not important to be tolerant?

3. Read the article. Is the problem of it acute in your country?

a. Do you think the girl's arguments against killing animals for food logical?

b. Who do you think is unhappy in the family? The mother or her daughter?

Why do you think so? Ground your opinion.

Упражнения этой группы являются подготовительными по отношению к *упражнениям второй группы*, которые представляют собой практику в том или ином конкретном виде чтения и требуют от читающего комплексного применения соответствующих умений. Эти упражнения всегда строятся только на материале текстов. Чтение текста рассматривается всегда как практика в речевой деятельности, поэтому его организация должна воспроизводить трехкомпонентную структуру акта деятельности: *мотив - исполнение - контроль*. Побуждением к деятельности (мотивом) в учебном процессе на ОЗО является задание-инструкция, а имеющий место в реальном чтении самоконтроль дополняется контролем преподавателя. Таким образом, работа с текстом проходит каждый раз по следующей схеме:

1. Инструкция, в которой сообщается смысловая задача, подсказывается рациональный вид чтения и время выполнения задания.

2. Чтение текста.

3. Самоконтроль читающего, который дополняется отсроченным контролем преподавателя.

Инструкция создает у студента установку на необходимый характер смысловой переработки читаемого и тем самым - на достижение нужной степени

полноты и точности понимания. Проверка понимания, которая осуществляется при получении контрольных заданий один раз в месяц в МСП, выполняет двойную функцию - контролирующую и обучающую [181]. Контрольные задания составляются таким образом, чтобы одновременно с проверкой результата чтения “подсказать” студенту опорные точки для самоконтроля, указывая на ту информацию в тексте, понимание которой требуется в соответствии с конкретной целью чтения.

Отобранные нами из аутентичных источников (книг, журналов, газет, рекламных проспектов, писем) тексты относятся к различным функциональным стилям, предполагают использование различных видов чтения (*skimming, scanning, reading for detailed comprehension*), охватывают проблемы, интересующие данный контингент студентов, посильны, содержат богатый лингвострановедческий материал, некоторые отличаются специфическим английским юмором.

Схематично организация самостоятельного чтения студентов-заочников в МСП представлена на рис. 3.

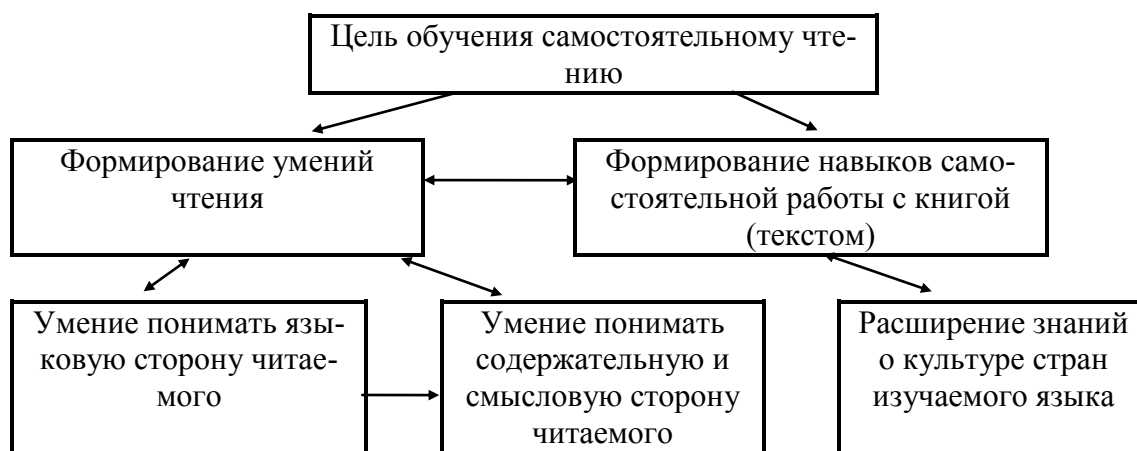


Рис.3. Обучение самостоятельному чтению

Работа над письменной речью продолжается в МСП. Задания, выполняемые студентами в МСП сформулированы с учетом развития навыков и умений письменной речи и направлены:

- на расширение объема оперативной памяти студентов;
- формирование умения грамотной логико-смысловой организации письменного высказывания;

- формирование умения:
 - а) формулировать замысел своего высказывания вскрывать причинно-следственные отношения в тексте;
 - б) логично связывать части высказывания соответствующими языковыми средствами;
 - в) грамматически и стилистически правильно оформлять свою речь;
 - г) проводить социокультурный анализ текста и выбирать адекватные в социокультурном плане формы поведения и средства выражения своих мыслей.

При этом необходимо на 1-м курсе обучать студентов:

- писать небольшие сочинения разных типов (описание, повествование, рассуждение);
- составлять и записывать план прочитанного/прослушанного текста и подготовленного устного высказывания по теме;
- составлять и записывать аннотацию, резюме по прочитанному/прослушанному тексту;
- реферировать текст (для подготовки к докладу, публичному выступлению);
- заполнять некоторые виды бланков (application form);
- составлять автобиографию (curriculum vitae, resume);
- составлять правила поведения в различных ситуациях (за столом, в музее, в гостях) для иностранцев, посещающих Россию;
- составлять рекомендации, полезные советы на темы "Как стать более организованным", "Как справиться с умственными перегрузками", "Как научиться читать быстро" и т.п. (Tips on ..., Hints ..., Stress Busters etc.) в виде тезисов, коллажей, стихов, юмористических зарисовок, с помощью подписей к рисункам и фотографиям и т.д;
- составлять учебные задания и формулировать установки к ним в зависимости от решаемой дидактической задачи;
- писать письма официального, полуофициального и личного характера;
- исправлять коммуникативно неприемлемое оформление речи на английском языке.

Выводы

1. Формирование ИКК студентов первого курса ОЗО языкового вуза осуществляется в ходе комплексной реализации коммуникативных, личностно формирующих целей обучения ИЯ, где основное внимание уделяется самостоятельному усвоению и применению ИЯ в различных сферах коммуникативной деятельности студента. В составе содержания обучения на I-м курсе ОЗО выделяются следующие компоненты: предметный

- лингвистический;
- психологический;
- социокультурный;
- общекультурный.

2. С учетом специфики заочного обучения ИЯ выделяются методы *обучения* и методы *учения*, особое значение приобретают методы учения. К методам *обучения (преподавания)* относятся:

- показ;
- объяснение;
- организация тренировки;
- организация применения;
- контроль;

К методам учения относятся:

- ознакомление;
- размышление;
- осмысление;
- обобщение;
- тренировка;
- применение;
- самоконтроль.

3. К основным средствам обучения ИЯ, разработанным для двух периодов учебного процесса на ОЗО, относятся пособия для ПУС и МСП.

Учебное пособие для ПУС включает:

- тексты-полилоги (в графическом и звуковом вариантах);
- аутентичные тексты для развития компетенции в чтении и коммуникативные задания к ним (в том числе социокультурные);
- аудиотексты и видеофильмы для развития компетенции в аудировании и задания к ним;
- упражнения, направленные на формирование компетенции в говорении.
- фонетические, лексические и грамматические тесты, в т.ч. из Интернет ресурсов

Пособие для работы в межсессионный период включает:

- а) таблицу для самоопределения уровня владения иностранным языком;
- б) аутентичные тексты для чтения различных функциональных стилей и задания к ним (в том числе социокультурные);
- в) аудиотексты и задания по аудированию;
- г) сборник аудиодиктантов;
- д) сборник контрольных лексико-грамматических работ;
- е) дополнительные материалы для подготовки докладов, проектов, рефератов;
- ж) тесты, в т.ч. из Интернет-ресурсов.

4. Организационные формы обучения (практические занятия с преподавателем в аудитории, психотренинг, работа в компьютерном классе, самостоятельная работа дома) задают разнообразный контекст иноязычной речевой деятельности. При этом студент не только усваивает определенное содержание, но и воспитывается как *личность, способная к осуществлению межкультурной коммуникации.*

5. Большой объем материала, усваиваемый в период установочной сессии за счет использования метода активизации, создает базу для последующей са-

мостоятельной аналитической деятельности студентов в межсессионный период и обеспечивает сравнительную легкость ее протекания.

6. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-заочников в период между сессиями связано с организацией проведения самостоятельной работы студентов, направленной преимущественно на развитие компетенции в аудировании, чтении (на базе аутентичных текстов, подобранных из английских и американских источников) и письме.

7. Среди этапов социокультурного развития студентов 1-го курса выделяются:

1. Ознакомление с тематикой и проблематикой обиходно-бытовой сферы общения.

2. Выполнение заданий по социокультурной интерпретации изучаемых типов текстов.

3. Решение индивидуальных познавательных-поисковых задач (проектов).

8. Система обучения ИЯ, максимально отвечающая специфике заочного отделения языкового вуза, базирующаяся на компетентностном подходе в обучении и реализующая принципы метода активизации резервных возможностей личности и коллектива позволяет успешно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов 1-го курса ОЗО специализированного вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях реформы российского образования и с учетом современных международных требований к подготовке специалистов в высших учебных заведениях компетентностный подход выступает в качестве методологического базиса модернизации заочного языкового образования.

Анализ литературы по психологическим, социолингвистическим, методическим исследованиям показал, что овладение иностранным языком как средством межкультурного общения предполагает параллельное усвоение языка и соответствующей этнокультуры и, следовательно, язык должен изучаться как феномен культуры.

В силу специфики заочного обучения ИЯ (меньшее, по сравнению с дневной формой обучения, количество аудиторных занятий; больший объем самостоятельной коммуникативно-познавательной деятельности студентов в МСП; психологические особенности контингента ОЗО; структура учебного процесса; средства обучения; отсроченный характер контроля) процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной) у студентов заочного отделения языкового вуза имеет свои особенности, в связи с чем необходимо:

- на практике осуществлять компетентностный подход в обучении ИЯ;
- активно включать социокультурный компонент в процесс обучения иностранным языкам;
- создать условия для эффективного языкового самообразования студентов-заочников;
- интегрировать в систему обучения на ОЗО наиболее отвечающие условиям заочного отделения языкового вуза современные обучающие технологии.

В нашей книге мы постарались показать, что практическая ценность предложенной системы обучения студентов заочного отделения лингвистиче-

ского вуза заключается в том, что она с самого начала, на этапе, когда закладываются основы владения иностранным языком:

- мобилизует рече-мыслительную активность студентов;
- позволяет выбрать оптимальный автономный режим коммуникативно-познавательной деятельности студентов в межсессионный период с широким применением ИКТ и средств дистанционного обучения;
- стимулирует интерес к выполнению индивидуальных заданий;
- значительно повышает мотивацию учения в целом.

При этом повышение эффективности обучения можно отнести за счет:

- использования метода активизации резервных возможностей личности и коллектива на начальном этапе обучения;
- расширения использования диапазона различных ИКТ;
- привлечения средств дистанционного обучения для работы над иностранным языком в межсессионный период;
- овладения студентами приемами психологической саморегуляции (ауто-тренинг).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова, Н. И. Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам / Н.И. Алмазова // Текст – Дискурс – Стил ь коммуникации в экономике: Сб. научн. ст. СПб. 2003 – С 7-12.
2. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной связи. М., 1980. - 532 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // ЛЭС.- М., 1990.- С.136-137.
4. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.,1977 -. .62 с.
5. Барышникова, Н. Г. Психологическая характеристика эффективности игровых форм и методов при об учении взрослых иностранному языку // Проблемы обучения иностранным языкам дипломированных специалистов. -М., 1990.- С.23-29.
6. Беляев, Б. В. Методика и психология. // ИЯШ.-1963,-N.6. С.3-6.
7. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения ИЯ. М.,1989. - 98 с.
8. Бердичевский, А. Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности Текст. / А.Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. — 2004. № 2.
9. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. С. 25.
10. Бим, И. Л. Еще раз о системном подходе к проблеме методов. // РЯНШ. 1981. - N 5. С.39-42.
11. Бим, И. Л. К вопросу о методах обучения ИЯ. // ИЯШ.-1974.- N 2. С.3-6.
12. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А.В.Хуторского. - М., 2007. – С. 156 – 163.
13. Бим, И. Л. Методика обучения ИЯ как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977. С. 228.
14. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 2007. С. 7 – 47; 62 – 64.

15. Бим, И. Л. Система обучения иностранному языку в школе и учебник как модель ее реализации. М., 1974. 389 с.
16. Бим, И. Л. Цели обучения ИЯ в рамках базового курса//ИЯШ. 1996. № 1.С.4-8.
17. Бим, И. Л., Поляков О.Г. Аттестационные требования к владению ИЯ учащихся к концу базового курса обучения//ИЯШ-1995.-№5.-С.2-8.
18. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
19. Бим, И. Л. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка// Методическая мозаика приложение "Иностр. языки в школе". - 2003. - № 1. - С. 86.
20. Бим И. Л. Личностно-ориентированная парадигма образования. Что это означает? // Задачи языкового образования на современном этапе: Материалы научно-практической конференции 5-6 апреля 2004 года.— М.: МПГУ, 2004.— С. 3-9.
21. Бобыкина, И. А. Концепция формирования культуры лингвосамобразования при обучении иностранному языку в высшей школе Автореф. Дис...доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания/ И.А. Бобыкина. - Нижний Новгород, 2012 - 38С.
22. Бондаренко, О. Р. «Индивидуальная психология и гуманистическая психология: созвучия и расхождения между психотерапевтическими подходами Альфреда Адлера и Карла Роджерса». // Консультативная психология и психотерапия, 2010. № 4. С. 175—190.
23. Букарева, М. М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. С.89
24. Буркитбаева, Г. Г. Деловой дискурс: онтология и жанры /. Г.Г. Буркитбаева - Алматы, 005,230 с.
25. Вербицкий, А. А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. Логос, 2011, 336 с.
26. Викторова, Л. Г. О педагогических системах. Красноярск, 1983 - С.24.
27. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах//Русский язык за рубежом, 1977 № 6. С.11-15.
28. Вятютнев, М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков//ИЯШ 1975 № 6.С.55-64.

29. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка иностранного. М.: Русский язык, 1984. - 144 с.
30. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
31. Гальскова, Н. Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
32. Гальскова, Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по ИЯ. Дис. ... доктора пед. наук, М., 1999, 447 с.
33. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // ИЯШ №2, 1985, С. 17-23.
34. Гейхман, Л. К. Искусство быть и общаться с Другим. (Интерактивное обучение) / Л.К. Гейхман: Монография. Пермь, 2001 - 233 с.
35. Гейхман, Л. К. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: учеб. пособие [Текст] / Л.К. Гейхман, И.И. Зуев. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2006. – 211 с.
36. Городецкая, Л. А. Стратегии вежливости в английском языке в сопоставлении с русским// Россия и Запад. Диалог культур. – М.: МГУ, 1996. – С.301.
37. Гришенкова, Г. А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров ИЯ (интенсивный курс, нем.язык): Дис. ... канд. пед. наук.-М., 1995 - 256 с.
38. Гром, Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением ИЯ. Автореферат дис. ...канд. пед. наук.-М., 1999 - 24 с.
39. Девтерова, З. Р. Дидактические основы использования Интернет-технологий в обучении ИЯ студентов неязыкового вуза : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / З.Р.Девтерова ; Майкопский государственный технологический университет. – Майкоп, 2007. – 197 с.
40. Дмитриева, Е. И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet. //- М. : «Иностранные языки в школе», 1998, N 1.- с. 6-11.
41. Европейский Языковой Портфель: М., МГЛУ, 1998
42. Евстигнеев, М. Н. Содержание обучения информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранного языка // Инновации в преподавании иностранных языков студентам-юристам / Материалы межвуз.

науч.-практ. конф. Москва: Изд-во РПА Минюста России, 2011. С. 36-39. – 0,3 п.л.2011, 2012;

43. Жоглина, Г. Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (фр. яз. яз. вуз). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998 - 14 с.

44. Забродина, И. К. Алгоритм развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Перевод и переводоведение» посредством современных Интернет-технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки., 2012. № 9 – С. 34-40.

45. Забродина, И. К. Социокультурный компонент содержания обучения как одно из средств повышения мотивации изучения иностранных языков // Вестник науки Сибири. 2011. № 1. С. 630-634.

46. Зимаков, И., Мельник Б., Семина Н.. Заочное образование в современной России. // Высшее образование в России, 1994, № 2. С.73-79

47. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 48 с.

48. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. М.: Логос. 2004 – 384 с.

49. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.– 221 с.

50. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. С. 133.

51. Зимняя, И.А.. Психологические аспекты обучения говорению на ИЯ. М., 1985. 125 с.

52. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования. «Проблемы качества образования». М.-Уфа, 2003.

53. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» / URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

54. Зуев, Д. Д. Гуманно-личностная педагогика, ее классические истоки и современный «момент истины» // Развитие личности. 2002. № 4. Стр.6-21.

55. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. // Русский язык за рубежом, № 4, 1990, С 54-60.

56. Ишханян, Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранным языкам.(а.я. в неязыковом вузе). Дис. ... канд. пед. наук. М.,1996. 242 с.
57. Кабардов, М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. М.,1983 - 57 с.
58. Кабардов, М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Индивидуально-типологический подход : дис. . д-ра псих. наук. М, 2001 - 450 с.
59. Карасик, В. И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. - С.5-20.
60. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов - М., 1987. 360 с.
61. Китайгородская, Г. А., Гольдштейн, Я. В., Смородинская, Т. Э. Мосты доверия. Интенсивный курс русского языка. Книга для преподавателя. М., 1993. 120 с.
62. Китайгородская, Г. А. Вместо предисловия или различные мысли об образовании вообще и обучении ИЯ в частности. // Интенсивное обучение ИЯ сегодня. 1 часть. Научно-образовательный центр. Школа Г.А.Китайгородской. М., 1997. С.5-13
63. Китагородская, Г. А. Метод активизации: актуальные проблемы развития / Сборник статей. Отв. редактор Г.А.Китайгородская. Изд. НОЦ «Школа Китайгородской». – М., 2008. 189 с
64. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения ИЯ, М.,1986. 280 с.
65. Китайгородская, Г.А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам./Метод активизации возможностей личности и коллектива/: Дис. ... доктора пед. наук. М.,1987. 510 с.
66. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Изд. «Высшая школа» (2 издание, переработанное и дополненное). Монография. 2010. - 330 с.
67. Ковальчук, М. А. Психологический анализ гуманистической направленности обучения (на материале ИО ИЯ). Автореферат дис....канд. пед.наук. Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов - М., 1993 - 20 с.

68. Кокорева, А. А., Методика обучения студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов (английский язык, направление подготовки «Экономика»)13.00.02 – дис. ... канд. пед. наук. – МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. - 28 с.

69. Колесников, А. А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе. Иностранные языки в школе. – 2011. - №10. – С. 11-18

70. Колосовская, Е. В. Дискурсивная компетенция как фактор успешного диалога с иноязычным информационно-коммуникативным пространством / Е.В. Колосовская // Иностранный язык в национальном исследовательском университете: новые задачи и ценностные ориентации. Нижний Новгород, 2011. С. 310.

71. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. Утв. Правит. РФ от 17 ноября 2008 № 1662-р

72. Корилов, А. М., Павлов, С.Н. Теория систем и системный анализ:учеб. Пособие. – 2. – Томск: Томс. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2008. – 264 с.

73. Коряковцева, Н. Ф. // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: Вестник МГЛУ. — М., 2001.-Вып. 461.-С. 12-29.

74. Коряковцева, Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Коряковцева Наталия Федоровна. М., 2003. - 426 с.

75. Кошеляева, Е. Д. Поликультурный подход к преподаванию родной культуры на занятиях по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 9. С.284-288.

76. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика./В.В. Краевский, А.В.Хуторской. – 2-е изд.,стер.- М.,2008.- С.289.

77. Кудлаева, А. Н. Типы текстов в структуре дискурса / А.Н. Кудлаева. Автореф. дис... канд. филол. : - 10.02.19. – теория языка. Наук. Пермь, 2006.

78. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 274 с.

79. Лазебникова, А. Ю. Современное школьное обществознание. Вопросы теории и методики. М.: Школа-пресс, 2000.

80. Ланкин, В. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы [Текст] / В.Ланкин, О.Григорьева// Высшее образование в России. 2008 №2 С.90

81. Ларина, Т. В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации : на материале английской и русской коммуникативных культур. Автореферат дисс.... док. филол.. наук. М., 2010.

82. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. М.,1979, 327 с.

83. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.,1969, 367с.

84. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. М.,1959, 411 с.

85. Лидерс, А. Г. Потребности ведущей деятельности и мотивация формирования новых способов деятельности. // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1981. 149 с.

86. Лозанов, Г. Суггестопедия в преподавании иностранных языков. // Методы интенсивного обучения ИЯ. Вып.5. М., 1979. С.53-62.

87. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания ин. языков. М.,1981. 431 с.

88. Мазурик, Г. Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка. // Активизация учебной деятельности. Сб. ст. Вып.2. МГУ,1984. С.7-10.

89. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров - М.: ИТДГК "Гнозис", 2003.

90. Макушкина, Л. А. Электронный учебник как знаковое средство построения и организации обучения [Текст] /Л.А.Макушкина, А.А.Рыбанов, Е.А.Приходько// Известия ВолгТУ.2009. Т.10.№6.

91. Малушко, Е. Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык)13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки; уровень высшего профессионального образования): автореф. дис.... канд. пед. наук: М., 2013.

92. Маркова, Ю. Ю. Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2011. № 5. С. 180-183.

93. Марон, А. В. Методы системного педагогического исследования./ п/ред. Кузьминой Н.В. Л.,1980. 305 с.

94. Мекеко, Н. М. Теория и практика заочного обучения ИЯ: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.М.Мекеко ; Москва, 2009. – 417 с.
95. Миролюбов, А. А. Методика обучения ИЯ как педагогическая наука. М., 1983. 578 с.
96. Михалкина, И. В. Лингвометодические основы системы стандартизированного тестирования по русскому языку как средству делового общения. М., 1998.
97. Москальская, О. И. Грамматика текста М. Высшая школа, 1981 - 183 с.
98. Москальская, О. И. Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе.// ИЯШ № 1. 1971. С5-9.
99. Невмержицкая, Е. В. Теория и практика этнокультурного образования в условиях среднего профессионального образования/ Е.В. Невмержицкая. – М.: Граница, 2011. – 382 с.
100. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирихановой.— М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
101. Организация и контроль сам.раб. студентов. Метод.рек. составитель Соловова Н.В. п/р В.П.Гарькина. Самара «Универс-групп» 2006 – 15с.
102. Орлов, А. Б. Карл Роджерс и современный гуманизм. // Вестник МГУ. Психология. № 2. 1990. С. 56-58.
103. Павельева, Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз) 13.00.02: автореф.....канд. пед. наук. М., 2010 - 29 с.
104. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.,1985. 353 с.
105. Пассов, Е. И..Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е. И. Пассов // Ин. яз. в шк. — 2007. — № 6 – С8.
106. Петрищева, Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных интернет-проектов (английский язык): автореф. На .соиск. уч.ст.канд.пед.н. / Н.С.Петрищева. – Москва, 2011. – 26 с.
107. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М. Педагогическое общество России, 2005.

108. Полат, Е. С. Дистанционное обучение на базе компьютерных телекоммуникаций // Дистанционное обучение МЭСИ, М, 1998.
109. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006. - 400 с. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-zaochnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku#ixzz2jZnFeAs7>
110. Поршнева, Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : дис... докт. пед. наук – Казань, 2004.
111. Поршнева, Е. Р. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта [Текст] = New state standard and professional Translators and Interpreters in Nizhny Novgorod State Dobrolyubov Linguistic University / Е. Р. Поршнева, И. Ю. Зиновьева // Высшее образование в России. - 2011. - № 3. - С. 63-69.
112. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения. М.: МГЛУ, 2000.
113. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. Минск.: ТетраСистемс, 2002. - 544 с.
114. Попова, Т. П. Необходимость использования компетентностного подхода в процессе обучения иноязычному общению // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 - С. 93-99.
115. Попова, Т. П. Дискурс как речевое произведение в обучении иноязычному общению // Приволжский научный журнал. 2013. № 3(27). С. 138-143.
116. Раицкая, Л. К. Информационная компетенция преподавателя иностранного языка в высшей школе: сущность, пути формирования / Л.К. Раицкая // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. - М.: МГИМО-Университет, 2008. - С. 142-152.
117. Роджерс, К. Взгляд на психологию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 480 с.
118. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009.

119. Руденко, А. П. Дискурсивная компетенция как основа обучения иностранному языку в вузе / А. П. Руденко // Вестник Новгородского государственного университета Серия Педагогика и филология - Великий Новгород, 2007 -№41-С 81-85.
120. Савельева, Э. Н. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (на материале интенсивного обучения взрослых). М.,1991. С.17-21.
121. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
122. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж : Истоки, 1996, 238 с.
123. Сафонова, В. В. Иностранные языки в двуязычном образовании российских школьников. // ИЯШ № 1.1997 - С.2-7.
124. Сафонова, В. В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. - Воронеж: Истоки,1992, 160 с.
125. Сафонова, В. В. Программа по английскому языку для Российских Еврошкол. М., 1995. 84с.
126. Сафонова, В. В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. 10-11 классы с углубленным изучением ИЯ. - М.: Еврошкола.1999. 175 с.
127. Сафонова, В. В., Соловова, Е. Н. Программы для общеобразовательных учреждений. Английский язык. 5-9 классы школ с углубленным изучением ИЯ. - М.:Просвещение, 1997.62 с.
128. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению ИЯ. М.: В.шк., Амскорт интернэшнл,1991, 311с.
129. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов - М., 2004.
130. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин - М., 2000.
131. Соловьева, Н. И. Какими средствами обеспечить нормативность речи за короткие сроки курса интенсивного обучения? // 33 ответа на 33 вопроса. МГУ, 1993, С. 71-80.
132. Соломатина, А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов/ Язык и культура. 2011. №2. С.130-13

133. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / координатор группы – А.А. Пинский // Минобразования России и Национальный Фонд подготовки кадров «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и тестирования» – М.:2001.
134. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
135. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. — К.:МАУП, 2003. — 368 с.
136. Сушкова, Н. А. Технология формирования межкультурной компетенции в условиях погружения / Н.А. Сушкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. - № 6. – С. 130-135.
137. Сысоев, П. В., Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. - 2012. -№ 6. - С. 12-21.
138. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программируемого обучения. МГУ, 1969. 476 с.
139. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983. 354 с.
140. Теоретические основы методики. М., 1983. 549 с.
141. Тихонов, А.Н., Иванников, А.Д. Технология дистанционного обучения в России. // Высшее образование в России. №3, 1994. С.22-25.
142. Турбина, Л. В. Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий при обучении иностранным языкам : На примере студентов-менеджеров : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.08 Москва, 2002 - 174 с.
143. Угольников, В. В. Компьютерные технологии как средство обучения ИЯ в вузе: дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В.Угольников , Москва, 2004. – 201 с.
144. Уемов, А. И., Философия науки: системный аспект. Учебное пособие для преподавателей, аспирантов, магистров философских и нефилологических специальностей (В соавторстве с Л.Н. Терентьевой, А.В. Чайковским, Ф.А. Тихомировой). – Одесса: Астропринт, 2010. – 360 с.

145. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис.... канд.пед.наук :13.00.02 / О.Н.Федорова; Санкт-Петербургский торгово-экономический институт. – Санкт-Петербург, 2007.
146. Филатова, А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий :для студентов языковых специальностей вузов 13.00.02, кандидат педагогических наук ,197с., 2009 Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/optimizatsiya-prepodavaniya-inostrannykh-yazykov-posredstvom-blog-tekhnologii-dlya-studentov#ixzz2jYpMEBIx>)
147. Философский энциклопедический словарь, М., 1989, С.587.
148. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая практика преподавания иностранных языков. Автореферат дис. ... докт. пед. наук, М., 1994.
149. Харченкова, Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Рос.пед.университет им. Герцена, Л.,1997. 32 с.
150. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
151. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А.В.Хуторского. - М., 2007. – С. 12 – 21.
152. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 63 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).
153. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
154. Черкасов, А. К. Алгоритм формирования социокультурной компетенции посредством веб-форума // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 79-81.
155. Чернякова, Т. А. Методические условия формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 102-108.

156. Чичиланова, С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы: Дис. ...канд. пед. наук. - Челябинск, 2010 – 195 с.
157. Шамов, А. Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи Текст. : монография / А.Н. Шамов. — Н.Новгород: изд-во НГЛУ им. Добролюбова, 2003 .238 с.
158. Шамсутдинова, И. Г. Теоретические основы высшего заочного образования. Дис. ... докт. пед. наук. М.,1993. 403 с.
159. Швырев, В. С. Научное познание как деятельность. М.,1984. .198 с.
160. Ястребова, Л. Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // Вестник ТГПУ 2012 №4 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-struktury-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-lingvista-prepodavatelya> (дата обращения: 19.03.2013)
161. Alexander, L.G. Longman English Grammar. 1997, 374 p.
162. Atkinson, D. «Humanistic» approaches in the adult classroom: an affective reaction. ELT Journal 43|4, 1989 24 p.
163. Cameron, D. (Ed.) Working with spoken discourse / D. Cameron - London: Sage 2001.
164. Cameron, D. (Ed.) Working with spoken discourse. London: Sage. 2001.
165. Canale, M., Swain, M. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». Applied Linguistics. 1980 - 1|1, 210 p.
166. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, M.A.: M.I.T. Press. 1965,470 p. с.23
167. Collins, Cobuild Student's Grammar. Practice Material by Willis. Harper Collins Publishers, 1991, 262 p.
168. Council of Europe (2011).[Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment](#). Council of Europe.
169. Council of Europe Conseil de L'Europe.Cambridge University Press, 1999 <http://www.mon.gov.ru/pro/pnpn/> – министерство образования РФ.
170. Giblin, K. and Spalding, E. Setting up a course involving self-directed learning. The Bell Education Trust Academic Reports, 1988, 89 p.

171. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Longman, London and New York. 1996, 296 p.
172. Hashemi, L. With Murphy R. English Grammar in Use. Supplementary Exercises. Cambridge University Press, 1996, 126 p.
173. Heaton J.B. Writing English Language Tests. Longman and New York, 1996, 192 p.
174. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
175. Hymes, D. On Communicative Competence.//Sociolinguistics/ Ed.by J.B. Pride and J.Holmes, Penguin Books Ltd., 1972 - pp.269-293.
176. Hymes, D.H. Über Linguistische Theorien und kommunikative Kompetenz. - In: Kochan D.C. Sprache und Kommunikative Kompetenz. Stuttgart, 1973, S. 109-130.
177. Kurata, N. Foreign Language Learning and Use / N. Kurata :Interaction in Informal Social Networks :Continuum International Publishing Group, 2011. 208 p.
178. Maslow, A. H. Toward a Psychology of Being. Litton Education Publishing, Inc., 1968, 420 p.
179. Murphy, R. English Grammar in Use.2-nd edition. A self-study reference and practice book for intermediate students, Cambridge University Press, 1995, 350 p.
180. O'Dell, F. English as a Foreign Language. Intermediate Examinations. Longman Exam Guides, 1996, 246 p.
181. O'Malley, J.M., Pierce, L.V. Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers. Addison-Wesley Publishing Company,1996,268p.
182. Piepho, H. E. Kommunikative Didakt des Englischunterrichts. Limburg, 1979.
183. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison Wesley Publishing Company, 1983, 310 p.
184. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997.

185. Ter-Minasova, S. Language, Linguistics and Life: (A view from Russia), M.: MSU, etc., 1996, 155 p.
186. Ulrich, W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kiel, 1979
187. Van Ek, J.A. Objectives for Foreign Language Learning (Vol. 2: Levels). - Strasbourg: CCC|CE, 1992.
188. Van Ek, J.A. Objectives for Foreign Language Learning (Vol.1: Scope). - Strasbourg: CCC|CE, 1993.
189. Van Ek, J.A. The Threshold Level. - Strasbourg: Council of Europe, 1980. - Oxford.: Pergamon Press, 1980. 253 p.
190. Van Ek J.A. Vantage Level. - Strasbourg: council of Europe|Council for Cultural Cooperation, Education Comittee. - CUP, 1998.
191. Van Ek, J.A., Alexander L.G. Waystage English. - Oxford: Pergamon Press, 1980, 101 p.
192. Van Ek , J.A., Trim, L.M. Threshold Level 1990. - Strasbourg: Council of Europe, 1990.
193. Van Ek, J. A. Waystage 1990:
194. Watson, Ch. E. Management Development Through Training, 1979. - 500 p.
195. Wunderlich, D. Pragmatik, Sprech situation Deixis. - In: Zeitschrift fur Literaturwissenschaft und Linguistik, 1971, S. 153-190.