

ВАЖНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Т.В. КУДИНОВА, И.Ш. КАППУШЕВА, Д.И. ЭРКЕНОВА, Н.В. УДАЛОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва*

Для успешного современного специалиста навыки хорошего владения иностранным языком выступают как одно из ключевых условий построения успешной карьеры и личной эффективности. В данной статье раскрываются особенности существующих подходов в преподавании иностранного языка для студентов непрофильных вузов. В итоге проведенный анализ позволил выявить педагогические факторы, влияющие на эффективность обучения иностранному языку, в частности, показать достоинства и недостатки рекомендуемого в последние годы коммуникативного метода для студентов с разным уровнем подготовки.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, непрофильный вуз, языковая подготовка, эффективность обучения, коммуникативный метод, языковая требожность.

IMPORTANT PEDAGOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE PROCESS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES IN NONSPECIALIZED HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Т.В. КУДИНОВА, И.Ш. КАППУШЕВА, Д. И. ЭРКЕНОВА, Н.В. УДАЛОВА

A good command of foreign languages is one of the key factors for professional and personal growth opportunities. This paper describes the features of existing approaches into teaching foreign languages for non-specialized students of higher education institutions. The analysis has resulted in defining pedagogical factors influencing the efficiency of foreign language learning, thus demonstrating advantages and disadvantages of communicative approach recommended for training students with different levels of knowledge.

Key words: *foreign languages training methodology, non-specialized higher education institution, language training, learning efficiency, communicative approach, language “uneasiness”.*

Необходимость успешного овладения иностранным языком в неязыковом вузе выступает одним из важных компонентов формирования специалистов любого профиля. Глобализация привела к тому, что знание иностранного языка следует рассматривать как условие профессиональной состоятельности и эффективности, в связи с чем студенты неязыковых вузов также проходят обучение деловому и профессиональному общению на иностранном языке. Однако, анализируя процесс обучения для студентов не связанных с языком специальностей, стоит отметить его некоторую специфичность. Например, низкие показатели эффективности при овладении иностранным языком можно связать с рядом объективных причин, не связанных с методикой преподавания либо с личностными особенностями преподавателей. Так, Б.А. Тавасиева отмечает в качестве таковых ограниченное количество занятий по времени, разный уровень языковой подготовки среди студентов, большую численность обучающихся.

Чаще всего у студентов неязыковых вузов наблюдается низкий уровень заинтересованности в изучении иностранного языка, отношение к нему как к «обязаловке», которая не будет использоваться в дальнейшей профессиональной деятельности. Благодаря применению комплексного подхода, основанного на знании индивидуальных возможностей обучающихся, возможно повысить степень владения иностранным языком в неязыковом вузе [6].

В преподавании иностранного языка в непрофильном вузе существует определенный круг проблем и противоречий, которые затрагивают следующие аспекты обучения:

- В процессе преподавания субъектная позиция участников должна быть раскрыта через изменения, касающиеся его структурных и содержательных сторон;
- Содержание процесса преподавания существует без изменений, хотя назрела острая необходимость внесения таковых как со стороны социума, так и методики преподавания;
- Традиционная модель обучения, опирающаяся на постулат об овладении формальной стороной изучаемого языка, противоречит современным реалиям, настаивающим на необходимости повышать уровень социокультурной компетентности среди молодых специалистов [9].

Как показывает практика, в неязыковых вузах иностранный язык является дисциплиной общеобразовательного характера, что позволяет выделить два основных фактора, влияющих на качество обучения иностранному языку: связанные со временем и уровнем подготовки студентов.

Отмечая роль *временного* фактора, заметим, что, к примеру, в РТУ МИР-ЭА на изучение иностранного языка выделено 360 часов. Половина из них посвящена практическим занятиям, а оставшееся время – самостоятельной работе студентов (СРС) [3]. Студенты должны уметь читать, писать, говорить, распознавать и воспроизводить иноязычную речь как письменно, так и устно. Помимо этого, от них также требуется уметь вступать в контакт с представителем иноязычной общности, используя иностранную речь как средство межкультурного общения, выражения собственных мыслей и чувств. Студенты также должны демонстрировать готовность к повышению собственного образовательного и культурного уровня, что подразумевает способность вступать в коммуникацию с представителями другой этнокультурной общности с познанием ее особенностей.

Говоря об уровне подготовки студентов, изучающих иностранных языков, предполагается, что при достаточном владении языком обучающиеся владеют общеразговорной речью и профессиональной лексикой, понимают различия в их структуре и осведомлены об основных культурных особенностях страны изучаемого языка. Будущий профессионал также должен уметь вести переписку на личные и деловые темы, владеть основами письменного делового этикета, навыками работы с текстами на профессиональную и бытовую тематику, уметь выступать перед иноязычной аудиторией, др.

Для выполнения обучению вышеперечисленным навыкам выделяется довольно ограниченное по времени количество аудиторных занятий, в связи с чем задача по их реализации может быть выполнена только при условии наличия определенного уровня подготовки студентов-первокурсников. Чаще всего, уровень довузовской языковой подготовки абитуриентов оставляет желать лучшего и при этом отличается неравномерностью: пока одна часть студентов может свободно читать, писать и говорить на изучаемом языке, другие изучают его практически с нуля. Поэтому одна из базовых важных задач для преподавателя состоит в том, чтобы углубить и улучшить имеющиеся знания, умения и навыки студентов. Однако и эта задача отличается высоким риском невыполнения, поскольку вышеуказанные языковые навыки у аудитории могут просто отсутствовать.

В подобной ситуации преподаватель оказывается перед сложной дилеммой: как построить процесс обучения таким образом, чтобы в условиях ограниченного времени «вписать» формирование и развитие языковых студентов с разным уровнем подготовки в заданную программу курса, чтобы профессиональный и разговорный языки получали равномерное внимание в его рамках.

Как отмечают практики, работающие непосредственно в системе преподавания иностранного языка для неязыковых специальностей, можно выделить следующие основные причины, которые препятствуют успешному овладению языком:

- Отсутствие уверенности в том, что студенты могут выучить язык либо уверенность в том, что их профессиональное будущее не будет иметь с ним никакой связи. Во время обучения в школе студенты не могли похвастать хорошими результатами, поэтому у них нет интереса к тому, что они не понимают.
- Излишняя теоретизация обучения, когда язык преподается не теми, кто им действительно владеет, а теми, кто, зная теорию языка, преподает его как науку. Такие преподаватели сами не могут похвастать тем, что могут свободно вступить в разговор с иноязычным собеседником. Иначе говоря, причиной низкой результативности в обучении иностранным языкам являются заблуждения и преподавателей, и обучающихся, нацеленных на изучение языка как теоретической, а не практической дисциплины [5].
- Отсутствие индивидуализированного подхода, когда студенты с низким уровнем языковой подготовки выполняют одинаковые по сложности задания с сокурсниками, отличающимися более высоким уровнем языковых знаний, что вкупе со специфической лексикой мешает усвоить учебный материал и способствует снижению познавательного интереса.

Перечисленные проблемы очень характерны для российских неязыковых вузов, когда работа с текстами предполагает использовать их исключительно как источник академической информации. При этом неважно, какого рода лексическую группу они представляют – узкопрофильную или общеобразовательную, главный акцент делается на извлечении информации и выполнении упражнений, направленных на освоение специальной терминологии и словарного запаса. Чтобы овладеть навыками устной и письменной речи, студенты

выполняют различные виды работ с текстом, практически не погружаясь в процесс коммуникации. Они выступают активной стороной в одностороннем порядке, без получения обратной связи от объекта изучения, что рассматривается специалистами как главный недостаток традиционной системы обучения.

Эксперты в области языкового образования предлагают применять коммуникативный метод, позволяющий использовать общение как основной инструмент для обучения языкам. Вышеназванный метод опирается на ситуативность общения, его направленность на достижение определенной цели. Дети и взрослые, обучающиеся по коммуникативному методу, быстрее и прочнее осваивают бытовой и профессиональный лексикон, чувствуют себя свободнее и раскованнее при общении с представителями иноязычной культуры. Однако, несмотря на все преимущества, данный метод отличает существенное ограничение возможностей использования при обучении узкопрофессиональной речи и терминологии.

Коммуникативные методики, предложенные в 1980-е гг. профессором университета Торонто Джимом Камминсом BICS (Basic Interpersonal Communicative Skill) – базовые коммуникативные навыки повседневного общения – и CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) – когнитивно-академическая языковая компетенция, а также CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) условно можно отнести к когнитивно-коммуникативным методам, поскольку они ориентированы на студентов с достаточно высоким уровнем академической языковой компетенции на родном языке. Это связано с тем, что студенты применяют уже имеющиеся навыки и понятия на родном языке при их переносе в изучаемую языковую среду.

В вузовской системе обучение иностранному языку строится с учетом психолого-педагогических факторов, которые должны быть сформированы и развиты в процессе обучения студентов. В состав системы обучения входят следующие основные компоненты:

- содержание формируемых познавательных и мотивационных аспектов (восприятие на слух, слуховая и зрительная память, словесно-логическое мышление, интеллектуальная деятельность, мотивация изучения языка);
- уровень сложности упражнений, т.е. какие аспекты иноязычного общения отрабатываются в процессе обучения (связанные с расширением словарного запаса, речевых навыков, правильностью построения высказываний);
- способ выполнения упражнений (индивидуально, в паре или группе);
- используемые источники информации (печатный материал, медиафайлы аудио-, видеозаписи, песни на изучаемом языке, лингвистические упражнения);
- активность участников учебного процесса, методы обучения (личностно-значимый индивидуализированный, игровой и дискуссионный метод, коммуникативный) [7].

Отдельно стоит отметить такой фактор, как языковая тревожность, оказывающий отрицательное влияние на успешность обучения иностранным языкам. Проблема «языковой тревожности» привлекла внимание исследователей в области обучения иностранным языкам в 70-е годы XX века, когда специалистами в области когнитивной психологии было замечено, что при изучении

иностранных языков некоторые субъекты обнаруживают высокий уровень ситуативной тревожности. Если студенты не очень хорошо владели иностранным языком, то при попытке высказываться на нем они испытывали выраженную напряженность и беспокойство. У студентов с высоким уровнем тревожности выявлен более низкий уровень академических достижений. Несмотря на количество прилагаемых усилий при изучении иностранного языка, их низкая эффективность ведет к усилению неудовлетворенности, в результате чего следует отказ от изучения языка. Состояние языковой тревожности возникает у субъектов, воспринимающих ситуацию овладения иностранного языка как эмоциогенную [1].

Обучение иностранным языкам в системе неязыкового вуза является обязательным компонентом непрерывного профессионального образования, ориентированного на процесс коммуникации и формирует в конечном итоге профессиональную компетенцию.

Для современных специалистов особое значение имеет межкультурная компетенция, позволяющая прийти к взаимопониманию в процессе профессионального и личного общения. Формирование межкультурной компетенции возможно при условии повышения осведомленности специалистов о культурной специфике страны изучаемого языка, развитии их профессиональных и индивидуально-личностных качеств, способствующих высокой профессиональной эффективности в рамках выполнения поставленных перед ними задач [10].

Прежний структурный подход, использовавшийся для обучения студентов неязыковых вузов, рассматривал язык как грамматическую и лексическую системы. При таком подходе обучаемые были ориентированы на понимание языка с формальной точки зрения, когда оценивалась правильность составления заданных языковых форм и структур. Как результат, студенты не могли вступать в свободную беседу на конкретную или абстрактную темы, оперировать своими аргументами при дискуссии, донести до собеседника свои мысли и чувства, что характерно для живого спонтанного общения.

Однако, говоря о преимуществах коммуникативного метода, необходимо отметить следующие ключевые аспекты:

1. При обучении коммуникации на иностранном языке система языка, выполняющая функцию познавательных ориентиров, не должна быть подменена только общением. Когда обучающийся создает в своем сознании психический эквивалент системы изучаемого языка, это больше относится к сфере коммуникативно-когнитивной деятельности, нежели коммуникации в чистом виде.

2. Личностный и коммуникативный подходы одинаково важны для развития языковой компетентности: первый обеспечивает развитие личности обучаемого, второй – способствует развитию коммуникативных навыков.

3. Если речь идет о тренировке или оттачивании определенных языковых навыков, то под этим подразумевается так называемая псевдокоммуникативность. При подлинной коммуникативности на первое место выходит обучение логике языка в процессе общения.

Педагогическое осмысление проблемы обучения иностранным языкам в русле коммуникативного метода связано с такими противоречиями, как:

- высшая школа не может реализовать социальный заказ относительно формирования культурной и профессиональной компетенции у будущих специалистов по причине существующей малоэффективной системы обучения иностранным языкам
- в вузах отсутствует целостный подход и методическая работа в рамках формирования языковой и культурной компетенции выпускников
- проблема формирования языковой компетенции студентов недостаточно проработана с педагогической точки зрения, наблюдается явный «провал» в практике преподавания – преобладание формально-грамматического подхода в сравнении с живым общением
- уровень развития языковой и профессиональной компетенции студентов существенно ниже, чем их потребности в таковых.

Университетское образование позволяет формировать личность посредством языковой компетенции, понятие которой введено М. Хомским в 50-е годы XX в. Языковая компетенция состоит в семантической оппозиции термину «использование языка». Последователи М. Хомского в конце 60-х-начале 70-х гг. ввели такие понятия, как «языковая способность», означавшее потенциальное знание языка у реального носителя, и «языковая активность», применяемое для обозначения реальной речи в условиях живого общения. М. Хомский в основе языковой компетенции усматривал врожденный характер знаний основных лингвистических универсалий и эмпирические правила описания предложений, воспринимаемых в конкретной языковой среде. Врожденные языковые знания представляют собой лингвистическую интуицию как внутренние представления о языке и языковую интроспекцию – самонаблюдение носителей языка, тогда как языковая способность с образованием обусловлена социумом и природой [2].

Проведенный Б.А. Тавасиевой констатирующий экспериментставил своей задачей изучить влияние уровня развития и сформированности индивидуальных особенностей обучаемых, в частности, языковых способностей, интеллектуальной активности и мотивации на успешность овладения иностранным языком. Б. Тавасиева рассматривала ядро языковых способностей как комплекс из компонентов мышления, слухового восприятия и памяти. В итоге были получены следующие результаты по каждому из перечисленных компонентов:

- **Слуховое восприятие.** Студенты с высокими способностями отличались от сокурсников с низкими способностями более высоким уровнем развития восприятия языка на слух.
- **Речемыслительная деятельность.** Студенты с разным уровнем языковой подготовки не имели различий по указанному компоненту.
- **Слуховая и зрительная память механического типа.** Выявлено преобладание зрительной памяти над слуховой во всех экспериментальных группах студентов, однако высокий уровень слуховой памяти выявлен лишь у способных студентов.

- **Интеллектуальная активность.** Интеллектуальную активность определяли по академической успеваемости студентов по иностранному языку и другим учебным дисциплинам. Выявлено, что среди студентов с низкой успеваемостью преобладают лица с низким уровнем интеллектуальной активности.

- **Мотивационный фактор.** У 90% способных студентов выявлена положительная внутренняя мотивация при изучении иностранного языка. У студентов со средним и низким уровнем способностей преобладает пассивное и индифферентное отношение к изучению иностранного языка, им присуща выраженная мотивация «боязни неудачи» [8].

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что для развития учебного интереса и общей творческой активности студентов неязыковых вузов необходимо разнообразие форм и методов работы с аудиторией в зависимости от уровня подготовки студентов.

Заинтересовать студентов изучением иностранного языка можно посредством осознания связи предмета «Иностранный язык» с будущей профессиональной деятельностью, что требует фокусирования не только на содержании учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения. Интерес студентов к предмету повышается при условии четкого, ясного понимания перспектив использования полученных знаний и возможности применять их с целью повышения своих шансов на успех в том или ином виде деятельности.

Как отмечает Ю.В. Бутина, при профессиональной направленности обучения иностранному языку необходима интеграция данного учебного курса с профильными дисциплинами, тщательный отбор содержания обучающих материалов. Последние должны быть ориентированы на достижения в определенной сфере деятельности, научные открытия, затрагивающие профессиональные интересы студентов, что дало им бы возможность для профессионального роста. Использование современных текстов и разных форм работы с ними позволяют показать студентам уровень экономико-технического, культурного, политического развития страны изучаемого языка, практическую значимость знания иностранного языка для своей будущей профессиональной деятельности. Преподавание части профильных дисциплин на иностранном языке позволило бы – повысить уровень владения иностранным языком не только у студентов, но и у преподавателей, ведущих профильные курсы [4].

Использование преимуществ коммуникативного метода позволяет увеличить эффективность обучения иностранному языку у студентов непрофильных вузов, но он имеет определенные недостатки, обусловленные высокой ресурсо-затратностью в плане приобретения специального оборудования, подготовки преподавательского состава, ограниченностью в учебных часах на освоение указанной дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршава И.Ф., Пономарева Л.Ф. К вопросу о негативном влиянии языковой тревожности на процесс овладения и использования иностранного языка ///Материалы II Все-

украинской научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения». 2012. Том.3. http://confcontact.com/2012edu/tom3/1_Arshava.htm

2. Блиева Ж. М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Владикавказ, 2007 166 с., Библиогр.: с. 140-156 РГБ ОД, 61:07-13/2905

3. Бутина Ю.В. Повышение эффективности обучения иностранному языку в вузе //Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. <http://jurnal.org/articles/2014/ped39.html>

4. Курчаткина Г.П., Курчаткина О.А. Некоторые аспекты обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №5. С. 116-119.

5. Мерхелевич Г.В. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку в профильном вузе //Материалы II Всеукраинской научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания

6. Тавасиева Б.А. Роль и учёт личностных факторов в процессе обучения иностранному языку студентов в нефилологическом вузе / Б.А. Тавасиева //Российский психологический журнал. 2007. Том 4, №2. С.64-67.

7. Тавасиева Б.А. Психолого-педагогические факторы успешности освоения иностранного языка в условиях университетского образования. Автореф. диссертации канд. пед. наук. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им К.Л. Хетагурова. С. 23.

8. Тавасиева Б.А. Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза //Сибирский педагогический журнал. 2007

9. Тишулин П.Б. Организационно-педагогические условия обучения студентов иностранному языку в непрофильном вузе: автореферат диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / П.Б. Тишулин; Место защиты: Нижегор. гос. архитектур. - строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с.: ил.

10. Федорова О. В. Условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (На материале обучения иностранному языку): Диссертация канд. пед. наук: 13.00.01: – Саратов, 2003. 228 с. РГБ ОД, 61:03-13/2405-9