

ал, настолько же хорошо он справится с подобным материалом в предстоящем учебном курсе» [3].

Школьное оценивание, как неотъемлемая часть образовательного процесса, имеет как минимум две функции: поощрение действий обучающегося и обратная связь в ходе процесса обучения. Весьма своевременным является обсуждение вопроса оценивания с самими обучающимися, для чего целесообразно обсуждать и устанавливать совместно параметры оценивания. Это полезно для формирования у школьников универсальных способов деятельности, так как контрольно-оценочную деятельность следует считать одним из самостоятельных элементов содержания образования.

Создание измерительных материалов требует постоянной работы по уточнению критериев оценки учебных достижений школьников, усовершенствованию измерительных средств [4]. Следует понимать, что одними критериально-ориентированными тестами невозможно объективно оценить достижения школьников. Метод тестирования имеет определенные границы применения. Есть такие характеристики обученности школьника, которые настолько сложны и многоплановы, что тестовые методики для их выявления не могут быть применены. Их предназначение – оценить степень овладения учащимися определенными знаниями, способами деятельности, необходимыми для дальнейшего непрерывного образования. Пока не найден тестовый эквивалент того, что можно было назвать общей подготовленностью или образованностью ученика. Н.Г. Чернышевский в свое время заметил, что «три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств необходимы для

того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова». И хотя критериально-ориентированные тесты, при всей их конкретности предмета измерения, обладают возможностью представлять только отдельные составляющие сложного процесса, анализ результатов выполнения критериально-ориентированных тестов позволяет осуществить прогноз об уровне обучаемости школьника. Такие тесты, при всей их критике, обладают и достоинствами: их содержание адекватно изучаемому предмету, они выявляют недостатки прошлого обучения, подсказывают направления последующего, обеспечивают мотивацию учащихся.

Настало время разработок разного инструментария, позволяющего в мониторинговом режиме собирать информацию об учебных достижениях школьника. Это могут быть не только тесты, но и анкеты, позволяющие осуществить самооценку умений овладения учащегося навыками учебного труда. Это могут быть матрицы наблюдений педагога за формированием умений школьника осуществлять самоконтроль, самооценку. В целом при компетентностном подходе они позволят многое сделать для позитивного развития ребенка. Анализ полученной информации позволит педагогу контролировать собственную педагогическую деятельность, спрогнозировать конечные уровни учебных достижений школьников. Мониторинг в контуре «ученик – учитель» не отрицает нормативно-ориентированного подхода. В процессе обучения всегда есть необходимость оценивания *результатов* ученика на основании *сравнения достигнутых результатов с выполнением нормы* в прошлом.

Литература

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М., 2003.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. М., 1981.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 2. М., 1982.
4. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М., 2001.

Н.А. Качалов

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УМЕНИЯМ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ

Томский политехнический университет

Успешность процесса обучения иноязычному общению как в устной, так и в письменной форме во многом определяется научно обоснованной и

адекватной методической организацией содержания обучения [1]. Представляется необходимым еще раз обратить внимание на то, что, говоря о «со-

держании обучения», мы прежде всего понимаем обучение собственно иностранному языку, в нашем случае – умениям говорения и письменной коммуникации. Информационно-содержательная же часть обучения (например основы банковского дела) является лишь тем тематическим вектором, который соответствует сути профессиональной подготовки обучаемых – банковскому делу в экономике. Именно методической организации содержания обучения профессионально-ориентированному иностранному (английскому) языку в указанном тематическом поле и посвящена данная статья.

Эффективность методики обучения иноязычному общению во многом зависит от структуры языкового и речевого материала, а также от обоснованности отбора и организации ситуаций профессионального общения, отражающих потребности специалистов экономического профиля. Поэтому при отборе содержания для обучения устным и письменным формам профессионально-ориентированного общения студентов данного профиля мы выделяем следующие основополагающие принципы:

1. Коммуникативная значимость и достаточность информации для осуществления специалистами профессионального общения. В дальнейшем, на практике, данный принцип найдет свое отражение в том, что мы отбираем только тот языковой материал, который является типичным для порождения высказывания в определенных ситуациях профессиональной деятельности как в устной, так и в письменной форме.

2. Принцип учета взаимодействия методических функций говорения и письменной речи в процессе совершенствования соответствующих умений речевой деятельности. В дальнейшем данный принцип находит свое отражение как при формировании комплекса тематически детерминированных текстов, так и при отборе лексико-грамматических единиц (языковой материал), построении комплекса упражнений.

3. Принцип доминирования аутентичных материалов в качестве основы для формирования комплекса профессионально детерминированных текстов, составляющих информационно-содержательную часть курса.

Анализ своеобразия письменного и устного профессионально-ориентированного общения [2] специалистов экономического профиля позволил сделать вывод о том, что развитие умений в продуктивных видах речевой деятельности возможно лишь на базе определенного комплекса текстов, каждый из которых выполняет соответствующую коммуникативную и методическую функцию.

Эта группа текстов должна, во-первых, составить основу для получения обучающимися содержательной информации по теме курса, во-вторых,

быть опорой для методической организации языкового материала (языкового минимума), в-третьих, определить последовательность и характер взаимосвязи материала.

Чтобы построить такой комплекс текстов, мы считаем необходимым решить ряд задач:

1. Выделить структурные компоненты блоков курса.

2. Определить типы текстов (согласно их методической функции), соответствующих каждому из структурных компонентов курса.

3. Определить характер взаимосвязи между типами текстов комплекса.

4. Определить последовательность их использования с учетом дидактических возможностей.

Далее следует подробнее остановиться на проблеме определения структурных компонентов нашего курса. Главным (базовым) структурным компонентом организации учебного курса следует считать информационный блок, являющийся самой крупной единицей каждого из уроков разрабатываемого курса. Сегодня все больше методистов выступают за блочное, а не традиционное тематическое планирование работы [3, 4].

Данное положение на практике означает, что каждый урок состоит, во-первых, из блока, представляющего теоретическую (фактическую) основу курса, и, во-вторых, из практического блока, в котором содержатся упражнения на отработку и закрепление материала теоретической части. В данный момент нас интересует структура теоретического (фактического) блока, поскольку именно в ней представлен комплекс текстов, выступающий в качестве основы для отбора и организации учебного материала с целью обучения языку специальности.

Теперь представляется необходимым определить, что мы будем принимать в качестве текста, как основы организации обучения. Для этого прежде всего важно выделить варианты текстовой информации, соответствующей лекционному (теоретическому) блоку по основам банковского дела.

Затем представляется возможным выделить их методический потенциал в качестве основы для развития тех или иных продуктивных умений речевой деятельности. Выдвигаемые ниже положения определяют наполнение всех структурных блоков разрабатываемого учебного курса.

Мы считаем, что методический потенциал каждого лекционного блока будет более эффективен, если в его структуру включить два варианта текстовой информации, составляющей основу обучения говорению и письменной речи.

Первая часть текстовой информации, раскрывающей тематику отдельного структурного блока, должна быть представлена в тезисном изложении базовых положений лекции. Данный факт означает,

что в этой части блока нет собственно логически выстроенного и законченного текста в традиционном понимании в учебном пособии по курсу. Такой текст продуцируется в ходе лекции-обсуждения обучающимися. В данной ситуации потенциально существует вероятность того, что конечный текст, составленный обучающимся в ходе восприятия лекции, не будет в полной мере соответствовать изначальной информации, предложенной преподавателем в силу естественных личностных особенностей каждого студента. К числу таких «фильтров», приводящих к искажению или даже потере первичной информации, можно отнести индивидуальность психологического типа обучающегося [5–7] и его общеязыковой уровень подготовки. Хотя и предполагается, что к третьему курсу у студентов уже имеется некоторый достаточный минимум подготовки, отвечающий требованиям программы, все же практический уровень владения языком в рамках одной группы, как правило, очень разнится.

В силу данных факторов представляется целесообразным определение четких требований к лекции на иностранном языке и к конспектно-тезисному изложению информации лекции во избежание таких проблем. Собственно говоря, главным требованием здесь будет строгая идентичность иерархической структуры и фактической информации лекции структуре ее конспектно-тезисного дублирования в имеющихся у студентов учебных пособиях по курсу. Это предполагает, что каждый ключевой аспект лекции, предьявляемый преподавателем, находит свое отражение в той же последовательности, в рамках той же терминологии, с включением тех же основных грамматических структур в конспектно-тезисном изложении учебного пособия по данному курсу.

Второй вариант текстовой информации по тематике лекционного блока представлен собственно небольшим логически выстроенным законченным текстом. Данная текстовая часть имеет свою специфику. Во-первых, этот текст представляет собой образец какой-либо документации или формы. А во-вторых, он обязательно соответствует тематике первой текстовой части лекционного блока, о которой мы только что говорили.

Остановимся подробнее на типах предлагаемых текстов с точки зрения их методического потенциала. Теперь, когда мы выделили структурные компоненты создаваемого учебного курса и определились, что мы будем понимать под текстом, являющимся, по нашей предпосылке, основой для отбора и организации языкового материала, мы можем попытаться определить и типы текстов с точки зрения той методической функции, которую они могут выполнять. Только после этого мы сможем уяснить характер взаимосвязи и возможности их использо-

вания, а главное – непосредственно подойти к отбору и организации лексико-грамматического материала.

Итак, соответственно своему методическому потенциалу тексты, включенные в структуру курса, могут быть следующими:

1. Тексты, выполняющие мотивационно-стимулирующую функцию. Они призваны создавать коммуникативную мотивацию к восприятию и извлечению новой информации при чтении и последующем использовании этой информации (главным образом информации экономического характера) при построении различного рода профессионально детерминированных речевых произведений в соответствии с тематикой курса. Тексты, способные выполнять данную методическую функцию можно охарактеризовать как проблемно-познавательные. Они содержат фактическую профессионально-ориентированную информацию, соотношенную с конкретной ситуацией профессионального общения.

2. Тексты, выполняющие вспомогательно-эталонную функцию. В процессе обучения данный текст используется для извлечения из него различного рода информации содержательного и языкового плана с последующим учетом и использованием этой информации при построении письменных произведений в ответ на имеющийся текст, выступающий в качестве образца (эталона). Следует отметить, что данный тип текстов ориентирован, скорее, на развитие умений письменной речи студентов. Овладев алгоритмом построения таких текстов, обучающиеся в дальнейшем сами продуцируют тексты, имеющие аналогичную организацию, но в качественно новых ситуациях их реализации.

Таким образом, при изучении тем курса и выполнении упражнений на развитие профессионально-ориентированных умений письменной речи, студенты постепенно переходят от написания несложных, максимально шаблонных речевых произведений, решающих простые коммуникативные задачи, к более сложным текстам, требующим от автора определенной доли речевого творчества и умения реализовывать комплексные коммуникативные задачи. Это положение обеспечивает развитие продуктивных умений письменной профессионально-ориентированной коммуникации будущих специалистов экономического профиля. Здесь могут быть представлены тексты-инструкции, тексты-резюме, образцы банковской документации и прочие тексты данного характера.

Таким образом, все рассматриваемые нами типы текстовой информации являются, с одной стороны, учебными материалами, поставляющими необходимый фактический минимум по тематике курса, с другой – основой для организации лексико-грамматического (языкового) минимума, необходимого

для выражения определенных коммуникативных намерений в письменной и устной форме.

Помимо этого еще раз следует подчеркнуть тот факт, что все типы текстов, в свою очередь, подчиняются структуре ситуаций профессионально-ориентированного общения студентов экономических специальностей.

Таким образом, обучение выражению собственных коммуникативных намерений в устной и письменной форме происходит в тесной взаимосвязи текстов, выполняющих разные методические функции. И каждый из выделенных типов текстовой информации служит основой для обучения и говорению, и письменной речи, однако в разной степени в зависимости от отводимой ему функции в комплексе текстов учебного курса. Такое положение соответствует одному из основополагающих принципов методической организации учебного материала – принципу учета взаимодействия методических функций говорения и письменной речи [8].

Здесь очевидна некоторая методическая специализация выделенных нами двух вариантов текстов. Тексты как продукт лекции, оформленные на основе конспектно-тезисного дублирования в учебном пособии, по своему потенциалу и методической функции (мотивационно-стимулирующей) призваны, скорее, способствовать развитию умений устной речи. Данное положение легко объяснимо характером таких текстов. Поскольку это в основном проблемно-познавательные тексты, то логично, что именно они будут служить лучшей основой для создания ситуаций, требующих активного речевого творчества обучающихся по поставленной в таких текстах проблеме.

Что касается текстов-образцов, выполняющих эталонную функцию, то они наиболее ориентированы по своим характеристикам на развитие умений письменной коммуникации. К числу фактов, говорящих за данное положение, можно отнести следующие. Во-первых, в условиях неязыкового вуза количество часов в учебном плане, отводимых на иностранный язык вообще и на данный курс в частности, достаточно ограничено. Следовательно, реализовать заявленные цели обучения можно только посредством специально разработанной методики. В данном контексте использование текстов-образцов для развития умений письменной речи представляется весьма эффективным.

Как мы определили выше, создаваемый комплекс текстов должен быть основой не только для отбора информации фактического, содержательного плана, но и методической организации языкового материала (языкового минимума). Именно языковой материал обеспечивает практическую реализацию содержательной стороны письменного и устного профессионально-ориентированного общения.

Поэтому учет языкового материала выдвинут нами в качестве принципа методической организации содержания обучения. Языковой минимум является одним из важнейших компонентов содержания обучения, так как именно в нем отражается специфика профессионально-ориентированного общения студентов экономических специальностей как самостоятельного объекта обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе [9].

При отборе лексико-грамматического материала мы опираемся прежде всего на психолингвистическую предпосылку, выдвинутую Е.И. Пассовым [10], согласно которой основой отбора и организации материала должна служить соотносимость речевых единиц с уровнями речевых аспектов механизма порождения речи. Но, учитывая специфику как адресата разрабатываемого учебного курса, так и неязыкового вуза, на базе которого и предполагается его реализация, представляется необходимым несколько конкретизировать, какие именно факторы в нашем случае влияют на методическую организацию языкового материала.

1. Соответствие отбираемого материала требованиям типовой программы для вузов неязыковых специальностей с учетом адаптации ее к коммуникативным потребностям профессионально-ориентированного общения специалистов экономического профиля. В данном случае нас интересуют итоговые требования к владению иностранным языком. В программе они формулируются следующим образом: «...наличие коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения» (Примерная программа по иностранному языку для неязыковых вузов, 2002).

2. Отбор и организация языкового материала осуществляется с учетом его посильности и доступности для студентов. Определить посильность и доступность лексико-грамматического материала можно благодаря учету информированности студентов в ранее пройденном материале по иностранному языку на предыдущих этапах обучения. Поскольку в нашем случае предполагается реализовать предлагаемый курс на третьем году обучения студентов, это означает, что мы исходим из того, что базовые языковые навыки уже сформированы. Именно поэтому мы и говорим о развитии продуктивных речевых умений. Кроме того, посильность и доступность материала, безусловно, будет зависеть от количества аудиторных часов, отводимых на курс.

3. При отборе учитывались лишь речевые образцы, играющие роль лингвистической опоры, на основе которой осуществлялось бы обучение студен-

тов устной и письменной коммуникации в ситуациях профессионального общения.

4. При отборе и организации необходимого лексико-грамматического материала большое значение приобретает учет частотности и употребительности данных единиц. Здесь, согласно установленному нами принципу коммуникативной значимости, в отборе участвуют только наиболее употребительные языковые явления, коммуникативно-значимые для тематики профессионально-ориентированного общения.

В результате проведенного анализа были выделены группы лексических и грамматических единиц, которые используются чаще всего для нужд устного и письменного общения по тематике разрабатываемого курса. Мы считаем, что методическая организация языкового материала, а следовательно, и успешность реализации курса будет более эффективной, если выделить основные типы лексических единиц (ядерные единицы), а затем определить, какие грамматические структуры будут наиболее востребованы при работе с ними.

К первой большой группе таких единиц относятся глаголы, характеризующие деятельность/активность в целом, например такие как *to conduct*, *to create*, *to found*, *to direct* и др. Опираясь на рекомендации справочно-информационной литературы, а также на свидетельства практиков-профессионалов, можно говорить о существовании определенной зависимости между характером употребляемых глаголов и эффективностью осуществления коммуникации в целом.

Выявленная нами тенденция заключается в следующем: чем менее употребительным и более специфичным (относящимся к субъязыку) и конкретизирующим является характер используемых глаголов, тем больший эффект оказывается на собеседника. Таким образом, для решения соответствующей коммуникативной задачи специалисту экономического профиля необходим отдельный набор глаголов, которые смогут выгодно охарактеризовать особенности его профессиональной активности. В связи с данным положением представляется уместным составление отдельного списка коммуникативно-эффективных глаголов и включение его в словарь по учебной дисциплине.

Ко второй группе наиболее часто употребляемых лексических единиц относятся слова и словосочетания, характеризующие профессионально-коммуникативные умения студентов экономических специальностей в целом и конкретной специальности в частности. Студенты испытывают определенные трудности, связанные с конкретной сферой профессионально-коммуникативных умений, объясняемые недостаточным владением соответствующей терминологией. Поэтому обеспечение их набором лекси-

ческих единиц, связанных с характеристикой профессионально-ориентированных коммуникативных умений, способствовало бы также повышению их общей языковой компетенции.

Терминологическая лексика для нужд устного и письменного профессионального общения должна отбираться с опорой на аутентичные материалы соответствующей направленности.

1. Общеэкономическая (деловая) лексика. Одной из составляющих предмета профессионально-трудовой деятельности специалистов экономического профиля является экономика как совокупность производственных отношений. Реализация же его может происходить в различных сферах трудовой деятельности в данном направлении. В нашем случае – это основы банковского дела. Следовательно, в первую очередь в структуре курса должна быть представлена терминология, позволяющая ориентироваться в деловой сфере вообще, безотносительно ее некоторого конкретного сегмента. Такая лексика, как правило, присутствует во всех типах экономических текстов, и ее представление в нашем курсе совершенно оправданно. К лексическим единицам указанного характера можно отнести такие, как *investment*, *trade*, *marketing*, *competition*, *asset*, *budget* и т.п.

2. Специальная терминология, призванная обслуживать непосредственно общение, касающееся банковской сферы. Исходя из анализа языкового материала, установлено, что лексико-грамматический материал, используемый в структуре курса, относится к субъязыкам, обслуживающим отдельные сферы человеческого общения. В данном случае мы выделяем лексические единицы, характерные для конкретной сферы экономики – банковского дела. Сюда относится такая узкоспециальная лексика (слова и словосочетания), как *rate of exchange*, *deposit*, *money transfer*, *overdraft* и т.п.

К третьей группе лексических единиц, употребляемых в речевых произведениях, типичных для ситуаций профессионально-ориентированного общения, относятся прилагательные, наречия и причастия, характеризующие наиболее значимые деловые качества и умения студентов экономических специальностей, например: *profitable*, *lucrative*, *resourceful*, *effective*, *sufficient* и т.п.

Как было сказано выше, определив типы (ядерные типы) лексических единиц, составляющие материал курса, представляется возможным говорить и о грамматических трудностях, которые должны быть преодолены обучающимися для успешности ведения устного и письменного профессионально-ориентированного общения.

Отбор грамматических структур, являющихся составной частью лексико-грамматического минимума, должен проводиться, с одной стороны, с уче-

том морфолого-синтаксических трудностей предлагаемого материала, а с другой – с опорой на принцип коммуникативной значимости. В свою очередь, коммуникативная значимость отбираемых структур определяется исходя из существующей у специалистов экономического профиля коммуникативной потребности.

Если говорить о способах организации единиц всех уровней, то здесь основой выступает ситуативно-детерминированный текст. Именно на основе того или иного типа ситуации профессионально-ориентированного характера совершается процесс коммуникации, следовательно, организация окажется адекватной. Следует также помнить о том, что основным принципом распределения единиц по ситуациям является функциональная направленность последних, коммуникативная необходимость. В рамках разрабатываемой дисциплины наибольшей степенью коммуникативной необходимости, очевидно, будут обладать ситуации, связанные с трудоустройством, и ситуации повышения профессионального уровня. Это объясняется тем, что все выпускники экономического профиля рано или

поздно встретятся с необходимостью трудоустройства и через некоторое время – выхода на качественно новый профессиональный уровень. Следовательно, именно при прохождении тем курса, связанных с данными коммуникативными ситуациями, следует включать наиболее важные (ядерные) единицы организации материала.

Поскольку мы ставим целью развитие умений как говорения, так и письменной речи, то формы организации должны учитывать обе эти цели. В последовательном плане предполагается, что сначала студенты овладеют материалом темы в устной форме с последующим его закреплением в упражнениях письменного характера. Следовательно, именно комплексный подход должен быть в основе построения модели поэтапного взаимосвязанного обучения говорению и письменной речи при создании комплекса упражнений курса. Методической основой, по нашему мнению, может стать грамотно организованный комплекс упражнений, который и должен явиться практической основой для реализации заявленных целей обучения.

Литература

1. Пайвина М.Д. Письмо как средство обучения иностранному языку в средней школе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
2. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1998.
3. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М., 1974.
4. Горюнова Е.Р. Аргументированные речевые акты в структуре коммуникативной деятельности студентов нефилологов технического профиля в учебно-профессиональной сфере: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
5. Котлярова Л.Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1990.
6. Каспарова М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // ИЯШ. 1998. № 5.
7. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.
8. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2000.
9. Амосова В.Б. Профессиональная направленность в обучении устной речи в неязыковом вузе. – http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag_dok/cek4/cek4.htm
10. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному высказыванию. Воронеж, 1983.