

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

И.Д. Рудинский

доктор педагогических наук,
кандидат технических наук,
профессор кафедры СУ и ВТ
КГТУ
idru@yandex.ru

Т. Абдулхамид

аспирант
кафедра теории и методики
профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
tdeenabd@gmail.com

Технология автоматического распознавания речи и перспективы ее применения для обучения иностранному языку

Предложена технология автоматического распознавания речи и перспективы ее применения для обучения иностранному языку рассматриваются обзоры литератур о применении для образовательной цели, особая актуальность вопросы

Ключевые слова: иностранный язык; разговорное взаимодействие; обучение; CALL-систем; эффективность

В настоящее время тенденция все более широкого применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) распространяется на практически все сферы человеческой деятельности. Одной из таких сфер является образование, где ИКТ успешно используются как для управления образовательными процессами, так и для повышения эффективности и результативности изучения конкретных учебных дисциплин. Многочисленные исследования в области формирования современной образовательной среды (В.Н. Агеев, В.И. Батищев, С.Ф. Бешенков, Ю. Брановский, С.Г. Григорьев, С.А. Жданов, К.К. Колин, М.П. Лапчик, А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, А.В. Усова и др.) убедительно свидетельствуют, что ИКТ являются одними из наиболее эффективных средств модернизации образовательного процесса на всех уровнях и при реализации любых форм образования.

Одно из перспективных направлений применения ИКТ в образовании – компьютерная поддержка изучения языков (англ. *Computer-Assisted Language Learning* – CALL). Наиболее известные исследования в этой области были направлены, в первую очередь, на создание и развитие технологий для [26]:

- 1) автоматического распознавания речи;
- 2) автоматического синтеза речи;
- 3) автоматического перевода с одного языка на другой;
- 4) создания речевых человеко-машинных интерфейсов и т.д.

Список не является полным, однако он свидетельствует об очевидной тенденции: авторы исследований уделяли основное внимание технологическим (в том числе программно-аппаратным и алгоритмическим) средствам обработки речи на естественном языке, тогда как таким важнейшим факторам, как целевые языковые компетенции,

профессиональная ориентация, личная мотивация обучающегося и базовые педагогические технологии, уделялось недостаточное внимание.

В то же время, не подлежит сомнению, что выбор технологического инструментария должен предопределяться преследуемыми педагогическими целями [26]. В частности, при изучении языков это означает, что применение той или иной технологии должно быть направлено на облегчение формирования либо развитие уже имеющихся языковых навыков.

Согласно сложившейся практике, преподавателям предоставлена возможность выбора образовательных средств, методов и технологий, применение которых направлено на достижение поставленных педагогических целей.

Понятно, что такой выбор, отражаемый в рабочей программе дисциплины и иной учебно-методической документации, связан рядом ограничений, накладываемых руководством образовательного учреждения. Не в последнюю очередь, такие ограничения носят финансовый характер, связанный с достаточно высокой стоимостью компьютерного оборудования и необходимого прикладного программного обеспечения.

Финансовые ограничения становятся менее значимыми при использовании экспериментального программного обеспечения, разрабатываемого в рамках проведения диссертационных и иных научных исследований небольшими коллективами, в состав которых входят профессиональные лингвисты, так и специалисты в области ИКТ, либо авторами-одиночками, обладающие комплексом достаточно разнородных целевых компетенций.

При этом преподаватели-предметники могут, с одной стороны, быть членами творческого коллектива разработчиков нового программного обеспечения, а с другой стороны – проводить занятия с применением предлагаемого инструментария, исполняя в таком качестве роль руководителя экспериментальной образовательной площадки.

Изучение иностранных языков является важным аспектом межличностной коммуникации, который может успешно осуществляться в образовательных учреждениях любого уровня. При этом если начальные этапы изучения иностранного языка нацелены, в основном, на формирование словарного запаса, изучение грамматики, выработку и закрепление первичных речевых навыков [16], то на более поздних этапах обучение в большей степени ориентировано на повышение качества различных видов речи, в том числе на формирование произношения и/или устранение его дефектов [16].

Очевидно, что выбор тех или иных средств ИКТ для использования при изучении иностранного языка должен предопределяться целями и задачами соответствующего этапа обучения.

Одна из перспективных технологий, активно изучаемых как практикующими преподавателями, так и исследователями в рамках применения CALL-систем для изучения иностранного языка, является технология автоматического распознавания речи (англ. *Automatic Speech Recognition – ASR*).

Основная идея этой технологии заключается в том, чтобы позволить компьютеру распознавать в реальном времени и с максимально возможной точностью (естественно, с учетом сопровождающих речь шумов, индивидуальных фонетических характеристик источника и/или его акцента) говорящим, при условии их присутствия в словаре ASR-системы. Автоматическое распознавание речи (ASR) – автоматическая компьютерная транскрипция в режиме реального времени разговорного языка в удобочитаемый текст [28]. Другими словами, ASR-технология должна позволить компьютеру идентифицировать слова, которые человек произносит в микрофон или телефон, и автоматически преобразовывать их в текстовую или графическую форму.

Различные аспекты использования ASR-технологии при изучении иностранных языков находятся в центре внимания многих зарубежных исследователей. В частности,

в работах [33, 12, 15] проводится сравнительный анализ эффективности применения этой и других компьютерных технологий в рамках обучения языкам с использованием CALL-систем.

В работе [26] ASR-технология рассматривается в качестве инструментария для формирования различных языковых навыков. В работах [14, 18, 24] ASR-технология представляется базисом для формирования различных моделей устной речи обучаемых. Возможность интеграции ASR и других компьютерных технологий для повышения эффективности изучения иностранных языков рассматривается в работах [2, 24, 27] и многих других. В то же время, среди исследователей рассматриваемой проблематики нет единства мнений о том, в какой степени применение именно ASR-технологии способствует достижению целей обучения иностранному языку?

В частности, Stockwell в работе [26] отмечает, что многие разработчики инструментария для CALL-систем недостаточно четко увязывают выбор той или иной компьютерной технологии с педагогическими целями изучения иностранного языка. Также остается открытым вопрос, для формирования какого языкового навыка применение ASR-технологии является наиболее эффективным? В достаточно объемных обзорных работах [33] и [16] отмечается ограниченность большинства проанализированных экспериментальных исследований применения ASR-технологии как в плане ее применимости для формирования конкретных языковых навыков, так и по уровню детализации описания условий и результатов проведенных педагогических экспериментов.

Совет Европы в дополнение к традиционным четырем базовым языковым навыкам – чтение, слушание, письмо и разговор – недавно добавил в документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (англ. "*Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*" – CEFR) пятый, более интегральный навык – разговорное взаимодействие [23]. В работе [17] отмечается, что в настоящее время большинство изучающих иностранный язык нуждаются в нем как в практическом инструменте, а не в качестве одного из академических результатов.

Мы сосредоточили свое внимание на изучении иностранных языков с применением CALL-систем в африканских странах, Азии и Китае как на региональном, так и на национальных уровнях. В большинстве стран этих регионов люди различных национальностей говорят на многочисленных родных языках. Вполне ожидаемо в наибольшей степени в качестве иностранного изучался английский язык, использование которого в качестве языка международного общения обусловлено глобализацией мировой экономики [20].

Jenkins [20] исследовал трудности с произношением, испытываемые людьми, изучающими английский язык в качестве иностранного. Он обнаружил, что многие изучали английский язык как третий язык – после своего родного (племенного) языка и государственного языка своей страны. Во многих странах изучение английского языка является требованием работодателя ввиду необходимости создания однородной унифицированной среды общения на рабочем месте.

Например, работа лингвиста Noam Chomsky [10] посвящена теоретическому описанию приобретения детьми родного (т.е. первого) языка, тогда как Roger Brown [4] практически изучил и задокументировал, как маленькие дети приобретают первый язык.

Возникновение и стремительное развитие компьютерных технологий и активное применение в образовательном процессе не могло не затронуть такую сферу, как образовательное взаимодействие (коммуникации, общение) с применением компьютеров для освоения иностранного языка (англ. *Computer-Mediated Communication* – СМС).

Естественно, технологии изучения иностранного языка развивались параллельно техническому прогрессу в других сферах человеческой деятельности. Гипотеза о том, что изучение иностранного языка может быть более эффективным при использовании современных (в первую очередь, компьютерных) технологий очень быстро была подтверждена на практике [25].

90-е г.г. XX в. характеризуются большим количеством исследований в области педагогики и прикладной лингвистики, направленных на изучение возможностей обучения языкам с использованием вычислительной техники. Обобщающим итогом первого этапа таких исследований можно считать работы [9, 31], в которых сформулированы принципы компьютерной поддержки обучения иностранным языкам и заложены технологические основы такой педагогической деятельности.

Отношение к CALL-технологиям в среде профессиональных педагогов и лингвистов достаточно противоречиво. С одной стороны, важность и результативность технической и технологической поддержки образовательного процесса признается всеми его участниками. С другой стороны, не утихают споры о способах и критериях оценивания контента, т.е. содержания обучающих курсов, о степени объективности оценивания учебных достижений, а также о возможности прямой интеграции современных компьютерных технологий в программы и методики обучения иностранному языку [22].

Как правило, большинство языковых обучающих систем интерактивного характера, применяемых при изучении иностранного языка как второго языка (L2), в качестве одной из важнейших целей обучения рассматривает формирование произношения [11]. Интерес к использованию вычислительной техники и специализированного программного обеспечения для изучения иностранного языка снова усилился с появлением систем автоматического распознавания речи. Современные ASR-системы обеспечивают распознавание произношения, интонации и разговорной практики за счет реализации обратной связи между обучающимся и программно-техническим комплексом.

Качество функционирования ASR-системы может определяться, например, путем сравнения оценок, выставленных этой системой при исследовании ею распознанных речевых фрагментов обучающихся с оценками, выставленными за те же речевые фрагменты преподавателями-экспертами. Сравнение ASR-оценок с экспертными оценками позволяет повысить качество функционирования ASR-системы за счет более точной настройки обратной связи как при индивидуальном, так и при групповом обучении.

Интересный анализ применения ASR-систем для обучения студентов иностранному языку с учетом произношения и использования профессиональной лексики проведен в работе [7], в котором отмечается удобство и простота использования таких систем в образовательном процессе. Детальный обзор коммерческих ASR-систем для формирования произношения подготовлен [32].

Тем не менее, в большинстве таких систем отсутствует чрезвычайно важная обратная связь между обучающимся и компьютерной программой, позволяющая распознавать, учитывать и корректировать ошибки произношения как в локальных речевых сегментах, так и в контексте задач общения, использующих связную речь. Более того, подавляющее большинство CALL-систем, предназначенных для формирования и практического закрепления грамматических навыков, вообще не поддерживают разговорное взаимодействие, делая основной упор на выполнение априори подготовленных заданий с вводом ответов через клавиатуру [5].

В большинстве обучающих систем, которые используют ASR для поддержки разговорного взаимодействия и обеспечения корректирующей обратной связи, предпринимаются попытки учитывать и корректировать произношение обучающегося, в то

время как в CALL-системах, не поддерживающих разговорное взаимодействие на основе ASR-технологии и ориентированных на клавиатурный ввод ответов обучающегося, реализовать обратную связь для корректировки погрешностей произношения не представляется возможным [5].

В настоящее время перспективные проекты CALL-систем ориентируются, в первую очередь, на такие современные технологии, как уже упомянутое ASR (автоматическое распознавание речи), (TTS – технология компьютерного синтеза человеческой речи), и интернет-технологии, связанные с онлайн-использованием определенных Интернет-ресурсов в профессиональной педагогической практике.

Chapelle в работе [7] формулирует теоретические основы и принципы оценивания функциональности и качества функционирования CALL-систем. Автор отмечает, что “CALL-система должна оцениваться с двух позиций: а) субъективный анализ программного обеспечения и запланированных задач; б) эмпирический анализ учебных достижений обучающихся” [17, с. 52]. По нашему мнению, интерес представляют результаты обоих исследований.

Chapelle в работе [7] также предлагает несколько критериев оценки для задач, решаемых CALL-системой, причем особенно важной он считает подтверждение целесообразности решения каждой конкретной задачи. Формализация и учет таких критериев должны помочь разработчикам, исследователям и практикующим преподавателям в определении целесообразности применения того или иного вида взаимодействия обучающегося с компьютером для достижения цели изучения иностранного языка.

В соответствии с традиционными подходами к обучению иностранному языку [13, 17] и достигнутым уровнем развития информационных и коммуникационных технологий задачи CALL-систем чаще всего сводились к формированию произношения и к формированию практических навыков разговорной речи.

David Betts в работе [3] проанализировал и экспериментально исследовал различные методики формирования речевой практики и произношения. Он отмечает, что наиболее часто применяемыми дидактическими приемами являются повторение речевых фрагментов, использование фонетических маркеров. David Betts [3] также указывает, что обучающиеся могут развивать свои речевые навыки самостоятельно с помощью специализированного программного обеспечения, основанного на модели CALL-системы, тогда как просодические особенности английского языка целесообразно изучать в тесном взаимодействии с преподавателями.

Несмотря на значительное увеличение интереса к CALL-системам как среди ученых, так и со стороны практикующих преподавателей, заметен существенный разрыв между объемом и содержанием публикаций об использовании компьютерных технологий в образовательном процессе и реальным материальным и программным обеспечением этого процесса в контексте изучения английского как иностранного языка или английского как второго языка (EFL/ESL – English as a Foreign Language or English as a Second Language). По этой причине предоставление всем или хотя бы большинству практикующих педагогов простого и удобного доступа к возможностям CALL-систем все еще рассматривается как перспективная цель [19].

Начиная с середины XX в. предпринимаются усилия по компьютерной записи речи и анализу полученных записей в логопедических целях (с выработкой индивидуальных решений по корректировке отдельных фонем) либо для идентификации говорящего. В настоящее время основной целью применения CALL-систем является обучение иностранному языку, включая формирование требуемого произношения (CAPT – Computer-assisted Pronunciation Training) [24].

Практически все современные CALL-системы реализуют функцию автоматического распознавания речи (ASR), которая позиционируется как способность программ-

ного обеспечения “записать, распознать и в некотором смысле отреагировать на человеческую речь ” [24]. Совместно с ASR в программах обучения иностранным языкам также начинают использоваться методы визуализации речи. Наиболее распространенные методы визуализации представляют речь в графических формах, позволяющих проводить ее исследование методами частотного, спектрального и других видов анализа [11].

Технология и программное обеспечение ASR становится все более востребованной особенностью проектов CALL-систем, применяемых для обучения иностранному языку [8, 24]. Chapelle в работе [7] отмечает статистически значимое повышение уровня учебных достижений студентов (особенно в аспекте формирования правильного произношения), обучавшихся с применением этой технологии, по сравнению с контрольными группами, изучавшими иностранный язык с также применением CALL-систем без технологии ASR.

На наш взгляд, также существует потребность интеграции этой технологии с технологией визуализации речевых образов, что позволит повысить эффективность изучения иностранного языка за счет дополнения традиционно используемой в ходе занятий слуховой сигнальной системы возможностями зрительной системы восприятия информации. Вывод о том, что применение ASR-технологии ведет к повышению учебных достижений студентов, также подтверждается в работах [6, 21].

Факторами, тормозящими широкое использование CALL-систем с реализацией ASR-технологии, являются трудно объяснимые для практикующих преподавателей иностранных языков ограничения на длину, структуру и речевые характеристики распознаваемых речевых фрагментов, чаще всего обусловленные особенностями программной реализации этой технологии, а также недостаточное понимание дидактических механизмов ее реализации в образовательном процессе. Deborah Cordier в работе [11] отмечает, что для эффективной организации образовательного процесса нет никакой необходимости разбираться в тонкостях теории распознавания речевых образов – достаточно понять и строго соблюдать ограничения накладываемые конкретной CALL-системой.

Deborah Cordier в своей публикации [11] также формулирует теоретические основы и принципы оценивания качества реализации ASR-технологии. Она отмечает, что «инструменты, с помощью которых студенты изучают иностранный язык, должны быть им доступны в учебном классе, лаборатории и в домашних условиях.

Это требование становится еще более актуальным для студентов, обучающихся в дистанционном или гибридном режиме, при котором непосредственный доступ к применяемым языковым моделям и средствам обучения является, безусловно, необходимым» [11, с. 140].

Заключение

Как справедливо отмечает Селиванов в работе [1], в образовательном пространстве компьютер способствует созданию информационной образовательной среды – целостной, открытой, достоверной, доступной, полифункциональной, интерактивной системы, которая а) отражает в себе совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, соответствующего требованиям времени, б) включает в себя человека как субъекта и объекта образовательного процесса и в) способствует информационному насыщению педагогического процесса [1].

Ввиду достаточно противоречивого отношения профессиональных педагогов и лингвистов к технологии автоматического распознавания речи в контексте обучения иностранному языку, приобретают особую актуальность вопросы о том, повышает ли эта технология эффективность достижения педагогических целей и каким образом можно оценить эту эффективность?

На наш взгляд, для ответа на эти вопросы необходимо:

1. Выяснить, на какие языковые навыки оказывает влияние ASR-технология, и каким образом (в чем именно) проявляется это влияние;
2. Провести сравнительный анализ программных продуктов, реализующих ASR-технологии, на предмет их использования в образовательном процессе при обучении английскому языку, и предложить методики их применения для формирования конкретных языковых навыков;
3. Определить критерии, по которым может оцениваться эффективность применения ASR-технологии при обучении студентов английскому языку, и предложить методику такого оценивания;
4. Организовать и провести педагогический эксперимент по оцениванию эффективности применения ASR-технологии для обучения студентов английскому языку.

Литература

1. Селиванов С. И. Технология компьютерного сопровождения процесса обучения иностранному языку младших школьников (английский язык): дисс... канд. Пед. Наук: 13.00.02. – Л., 2013. – 23 с.
2. Aguilar, J.A.M. (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Columbia Applied Linguistics Journal*, 14(2), 163-180.
3. Betts, D., (2013). Using PRAAT Software in Teaching Pronunciation and Prosodic Features in English as a Foreign Language Classrooms Mustafa Polat University of Arizona. LRC 530: New Literacies: Computing in Education. Retrieved from: <http://www.u.arizona.edu/~mpolat/articles/rproposal.pdf>
4. Brown, Roger. (1968). *Words and Things*. NY: US Free Press.
5. Bodnar, S., Cucchiaroni, C., & Strik, H. (2011). Computer-assisted grammar practice for oral communication. *Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education (CSEU)* (pp. 355-361). Noordwijkerhout, The Netherlands.
6. Burston, J. (2005). International Association of Language Learning Technology (IALLT) Listserv comment.
7. Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Chun, D. (2002). *Discourse Intonation in L2: From theory and research to practice*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
9. Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System* 22 (1): 17-31.
10. Chomsky, Noam. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Netherlands: Mouton.
11. Cordier, Deborah, (2009) "Speech recognition software for language learning: Toward an evaluation of validity and student perceptions".
12. Debski, R. (2003) Analysis of research in CALL (1980-2000) with a reflection on CALL as an academic discipline. *ReCALL*, 15(2):177-188.
13. Delattre, R. (1967). *Modern language testing*. NY: Harcourt-Brace, Inc.
14. Engwall, O., & Baalter, O. (2007). Pronunciation feedback from real and virtual language teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 20, 235-262.
15. Felix, U. (2005) Analysing recent CALL effectiveness research? Towards a common agenda. *Computer Assisted Language Learning*, 18(1-2): 1-32.
16. Genc-Ersoy, B., Ersoy, M. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: A Review and Assessment of the Literature*.
17. Gilmartin, E. (2008). Language Training for Adult Refugees: The Integrate Ireland Experience. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 97, 110.
18. Godwin-Jones, R. (2009). Emerging technologies: Speech tools and technologies. *Language Learning & Technology*, 13(3), 4 Retrieved from: <http://llt.msu.edu/vol13num3/emerging.pdf>
19. Gorjian, B., Hayati, A., & Pourkhoni, P. (2013). Using praat software in teaching prosodic features to efl learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 34-40.

20. Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford Applied Linguistics Series. Oxford: Oxford University Press.
21. Lafford, B. (2004). Review of TELL ME MORE Spanish. *Language Learning and Technology*, 8(3), 21-34
22. Levy, M. and Stockwell, G. (2006) *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167-190.
24. O'Brien, M. G. (2006). Teaching pronunciation and intonation with computer technology. In Ducate, L. & Arnold, N. (eds.) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. CALICO Monograph Series, Volume 5. San Marcos, TX: CALICO.
25. Plass, J.L. (1998). Design and Evaluation of the User Interface of Foreign Language Multimedia Software: A Cognitive Approach. *Language Learning and Technology*. 2 (1). 40-53.
26. Stockwell, G. (2007) A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. (pp. 1-16).
27. Strickland, B., M. G. O'Brien (2013). A review of the literature on technology in second and foreign language learning. (pp. 1-95).
28. Stuckless, R. (1994). Developments in real-time speech-to-text communication for people with impaired hearing. In M. Ross(Ed.), *Communication access for people with hearing loss* (pp.197-226). Baltimore, MD: York Press.
29. Szendeffy, J. (2005). *A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching*. University of Michigan Press.
30. Valette, P. (1965). *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish*. London: G. Harrap.
31. Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *SYSTEM*, 24, 1-14.
32. Witt, S. (2012). Automatic error detection in pronunciation training: Where we are and where we need to go. *Proceedings IS ADEPT* (pp. 1-8). Stockholm, Sweden.
33. Zhao, Y. (2003) Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1): 7-28177-188.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

А.М. Манукян
кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна
Республика Армения
nvtam09@rambler.ru

Разработка технологических систем как условие эффективности решения педагогических задач в проблемных ситуациях

Процесс разработки технологических систем рассмотрен как условие эффективности решения педагогических задач в проблемных ситуациях, предьявлен авторский взгляд на проблему технологизации решения педагогических задач в проблемных ситуациях, обосновано

применение системного подхода при разработке и создании технологических систем по решению педагогических задач в проблемных ситуациях

Ключевые слова: педагогические задачи; условия эффективности решения педагогических задач; проблемные ситуации; технологические системы; системный подход

Современный мир является динамичным, быстро меняющимся, в нем постоянно создаются проекты будущего, поэтому в качестве главных его характеристик можно отметить неопределенность, перспективность, социальную подвижность, напряженность, проблемность. Эти характеристики задают новый вектор развития образования, культуры, социальной сферы и формулируют вызовы, поиск ответов на которые становится целью, в частности, обучения и воспитания.

Жизнь в условиях неопределенности, когда быстро меняются и материальное пространство, и целевые ориентации требует от человека компетенций, связанных, прежде всего с субъект-субъектным взаимодействием и умением ориентироваться в проблемных ситуациях. Таким образом, эффективность подготовки педагогов к решению педагогических задач в проблемных ситуациях непосредственно связана с необходимостью технологизации данного процесса, повышением его эффективности и созданием для этого определенных условий.

Проблемная ситуация является объективно существующей частью педагогического процесса и, в отличие от проблемного обучения, характеризуется естественностью возникновения и неопределенностью разрешения. В этом ее ценность, поскольку развивающий потенциал проблемной ситуации детерминирует как необходимость изменений в психике обучающихся, так и актуализирует поисковую работу по выбору адекватных средств и путей выхода из проблемной ситуации. Проблемная ситуация с необходимостью предполагает, что стратегия выхода из нее наиболее эффективна, если разработаны и применяются технологические системы решения педагогических задач, основанные на субъект-субъектном взаимодействии.

Авторский взгляд на проблему состоит в смещении акцентов с педагогики требований (субъект-объект), на педагогику взаимоотношений (субъект-субъект), благодаря чему общение становится основным видом влияния и фактором развития личности обучающегося. В этом случае в процессе технологизации решения педагогических задач в проблемных ситуациях следует учитывать тот факт, что в значительной мере более активно, чем в массовой практике, будет происходить встречное самодвижение личности (в результате самовоспитания и саморазвития), что и является наивысшим результатом педагогического процесса.

Психологические эффекты применения технологических систем решения педагогических задач в проблемных ситуациях базируются на концепции Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка: первый уровень - уровень «актуального развития», где отражаются наличные особенности психических функций ребенка, сложившиеся сегодняшним днем; второй уровень - уровень «зоны ближайшего развития», на котором прогнозируются возможные достижения ребенка в условиях взаимодействия (общения, сотрудничества) со взрослыми.

Логика развития личности от уровня актуального развития в зону ближайшего развития и, основываясь на достигнутом, к самовоспитанию и саморазвитию наилучшим образом обеспечивается проблемными ситуациями, имеющими наивысший потенциал саморазвития.

Совокупным результатом применения технологизации решения педагогических задач в проблемных ситуациях является не только изменение уровня воспитанности учащихся, но и изменение характера отношений между участниками образовательного процесса.

В процессе создания технологических систем, позволяющих педагогу и воспитателю эффективно решать педагогические задачи в проблемных ситуациях, важную роль играет применение системного подхода. Реализация системного подхода предполагает, что технологические системы должны иметь определенные признаки – признаки системы.

Общим признаком целостной системы является наличие элементов. Технологические системы по решению педагогических задач в проблемных ситуациях в качестве элементов предполагают дискретные технологии по решению разнообразных педагогических задач в различных проблемных ситуациях на разных ступенях обучения, причем, как традиционные, так инновационные и авторские. Еще одним признаком целостной системы является наличие структуры. Технологические системы структурируются совокупностью технологий и упорядоченными и системообразующими связями.

В качестве таких связей выступают преемственные и последовательно сформулированные цели, интегрированное содержание, методы, концептуальные подходы и принципы решения задач в проблемных ситуациях.

Важнейшим признаком системы является наличие определенного уровня целостности. Целостность технологических систем определяется тем, что каждая отдельная технология решает конкретную педагогическую задачу в конкретной проблемной ситуации, но только целеориентированное применение системы технологий обеспечивает конечный результат – активное движение школьника к саморазвитию.

Иерархичность как признак целостной системы означает, что дискретные технологии могут применяться последовательно с учетом возрастных особенностей учащихся и взаимодействовать для достижения общей цели.

Такой признак как целеустремленность в поведении системы подразумевает, что применение технологий определяется концептуальными основаниями, специально отбираемыми для использования в образовательном процессе.

В целом, можно констатировать, что при выполнении указанных условий комплекс дискретных технологий по решению педагогических задач в проблемных ситуациях приобретает системный характер. При этом достигаются как цели по решению конкретных педагогических задач в определенных проблемных ситуациях, так и цели развития личности обучаемого в целом.

Практическое значение реализации системного подхода при создании технологических систем по решению педагогических задач в проблемных ситуациях состоит в том, что, во-первых, обосновывается представление о том, как должна быть построена деятельность педагога, чтобы в процессе обучения и воспитания решались не только отдельные педагогические задачи, но и обеспечивался процесс обучения и воспитания высокого уровня целостности.

Во-вторых, обосновывается и устанавливается логика применения технологических систем, что позволяет целенаправленно ориентироваться на достижение конечного результата.

В-третьих, при таком подходе создание технологических систем и их применение устраняет хаотичность и разрозненность педагогических воздействий и интегрирует формирующее влияние технологических систем на развитие обучающихся.

В-четвертых, технологизация педагогических систем обеспечивает педагога целеориентированными тактиками выхода из проблемных ситуаций, знаниями опережающего характера для предотвращения конфликтов и стратегического видения «зоны ближайшего развития» воспитанника.

Таким образом, повышение эффективности решения педагогических задач в проблемных ситуациях возможно при условии разработки целенаправленных технологических систем, обладающих всеми признаками системы и определяющих множе-

ственность тактического поведения педагога и воспитанника в образовательном процессе для достижения стратегических образовательных целей.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Манукян А. М. Технологическая система решения учебных задач в проблемных ситуациях. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Ярославль. – 2015. – С. 64-71.
3. Манукян А.М. Современные технологии и технологические системы решения педагогических задач в проблемных ситуациях. (прикладная педагогика). Монография. изд. “Зангак-97, Ереван-2013- 362 с. (на армянском языке)
4. Тамарская Н.В., Гребенюк Т.Б. Технологии развития индивидуальности школьника в образовательном процессе// Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы международной конференции (24-25 сентября 2015 года) под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. - С.52-58.
5. Тамарская Н.В. Системный подход к формированию управленческой культуры педагога в процессе непрерывного профессионального образования//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ. – Калининград: 2014.- №4 (30). - С.46-48.

И.Г. Чукурина

**доктор педагогических наук,
профессор кафедры английского языка
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
irina-chuksina@mail.ru**

Технология компетентностного подхода к обучению иностранцев научно-профессиональной речи

Рассмотрены возможности компетентностного подхода в обучении иностранных аспирантов языковому оформлению автореферата

Ключевые слова: компетентностный подход; автореферат; научно-профессиональная речь; русский язык как иностранный; нефилологический профиль обучения

Компетентностный подход в преподавании русского языка как иностранного в вузе способствует достижению его основной цели-подготовке квалифицированного специалиста, соответствующего уровня и профиля, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту [1].

Поэтому в условиях обучения в русской языковой среде для иностранных магистров и аспирантов - нефилологов основной является профессиональная сфера коммуникации.

Подготовка к общению в этой сфере нацелена на формирование профессиональной компетенции и предполагает развитие навыков и умений, необходимых для написания и представления результатов исследования в форме отчётов, рефератов,

публикаций и публичных выступлений, а также участия в научных обсуждениях и дискуссиях, а ключевым принципом компетентного подхода является ориентация на результаты образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации (сведений), а способность аспиранта к самостоятельной деятельности, применяя полученные знания и порождая новые.

Способность к речевой деятельности в профессиональной сфере определяет и возможности использования знания русского языка, являющегося рабочим инструментом, позволяющим постоянно совершенствовать знания по соответствующей специальности, быть необходимым условием для написания диссертации.

Написание и защита диссертационной работы – конечная цель обучения аспирантов. Перед защитой диссертации аспирант готовит автореферат, где излагает основные положения и выводы диссертации. Работа по обучению написанию автореферата, который имеет специфическую структуру и стандартизированную последовательность расположения компонентов, занимает большое место на занятиях.

Автореферат по своим композиционным особенностям характеризуется чёткой логической структурой, по своим языковым данным – строгим отбором лексики, специфическими, доходящими до стереотипа синтаксическими структурами, которые обеспечивают безличность изложения.

Для написания реферата аспирантам необходимо овладеть определённым набором речевых клише. Нужно сказать, что содержательность, информативность, максимальная приближенность к специальности аспиранта делают автореферат и в психологическом отношении удачным образцом текста для развития коммуникативной компетенции.

Обучая аспирантов языковому оформлению автореферата, необходимо показать, что в соответствии с его логической структурой в реферате легко вычлениаются лексика и синтаксические конструкции, объединяемые в композиционно-смысловые части:

- 1) общая характеристика проблемы;
- 2) характеристика темы;
- 3) обоснование актуальности темы;
- 4) характеристика задач и целей исследования;
- 5) анализ существующих точек зрения;
- 6) характеристика материала, на котором выполнена диссертация;
- 7) характеристика структуры диссертации;
- 8) изложение содержания основных глав диссертации;
- 9) характеристика результатов исследования;
- 10) выводы;
- 11) сообщение об имеющихся по теме диссертации публикациях.

Представляется целесообразным остановиться на материале по обучению написания первой композиционной части реферата, называемой «Общая характеристика работы», в которой даётся обоснование темы научного исследования.

Прежде чем привести примеры конкретных коммуникативных заданий для развития навыков письменной научной речи первой части реферата, перечислим его основные коммуникативные блоки:

1. Вступление, здесь приводится утверждение об актуальности общей проблемы;
2. Обоснование актуальности;
3. Конкретизация темы исследования путём выделения наименее изученных вопросов или объектов исследования;
4. Характеристика объекта исследования;

5. Описание степени разработанности темы;
6. Выдвижение гипотезы, характеристика возможных путей её подтверждения;
7. Описание и сопоставительная оценка путей и методов исследования;
8. Значение исследования;
9. Формулировка целей и задач исследования;

Формированию и развитию у аспирантов профессиональных компетенций способствует комплекс заданий, лексика которых подобрана с учётом снятия сложностей непонимания терминологии.

I. Прочитайте первую структурную часть автореферата «Общая характеристика работы» и ознакомьтесь с фрагментами её составляющими:

- 1) актуальность темы исследования;
- 2) степень разработанности;
- 3) объект исследования;
- 4) предмет исследования;
- 5) цель исследования;
- 6) научная новизна;
- 7) положения, выносимые на защиту;
- 8) теоретическая значимость исследования;
- 9) практическая ценность;
- 10) апробация и внедрение результатов исследования;
- 11) экспериментальная база исследования;
- 12) публикации;
- 13) объём и структура диссертации.

II. В тексте автореферата выделите части, соответствующие предложенному плану: 1) важность проблемы; 2) состояние изученности проблемы; 3) необходимость изучения проблемы, её актуальность.

III. Прочитайте фрагменты текста, где идёт речь об актуальности проблемы, обратите внимание на оформление предложений с типичными глаголами, использующимися при характеристике любой научной проблемы.

Эффективное использование российскими учебными заведениями широкого спектра образовательных услуг и создание новых возможностей для подготовки иностранных специалистов является стратегической задачей государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран.

Перспективным направлением современной методики преподавания иностранных языков является использование коммуникативных и компьютерных технологий, создающих новые стимулы для успешного изучения языка.

Организация систематической работы на занятиях по русскому языку над научным текстом по специальности с учётом многообразия содержания, средств и форм обучения неродному языку представляется перспективным направлением в методике обучения нерусских студентов технических вузов.

Изучение языка специальности наряду с общезыковой подготовкой является важным звеном в системе подготовки военнослужащих к обучению в военно-морском вузе на этапе довузовской подготовки.

IV. Прочитайте фрагменты текстов об актуальности проблемы, выраженные другими конструкциями.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена: - необходимостью и потребностью выработки в обществе нового образа картины мира и посредством этого становления основ экологической культуры личности;

Рост девиантного поведения молодежи, особенно подростков, определил актуальность исследования. Это поведение можно корректировать, и его отрицательные проявления – минимизировать

Происходящие в нашем обществе процессы реформирования образования в новых исторических условиях актуализируют проблему изучения развития педагогической мысли и педагогического опыта прошлого. Особый интерес в этом отношении представляет изучение прогрессивного педагогического наследия, оригинального и ценного опыта деятельности на ниве просвещения, оставленных нам выдающимися русскими математиками и педагогами XIX века..

В современных условиях интенсивного развития информационных технологий возникает необходимость в создании иной образовательной среды. В настоящее время актуальным является вопрос использования программно-педагогических и телекоммуникационных средств в учебном процессе школы и, в частности, при обучении физике и астрономии.

IV. Составьте предложения, в которых говорится о важности предложенных проблем, используйте конструкции *становится(является) важной проблемой, представляет значительный интерес:*

1) *поиск путей формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов;* 2) *диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании* 3) *подготовка морских инженеров в военно-морском вузе с использованием информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;* 4) *формирование экологической культуры у школьников в процессе обучения дисциплинам естественно-научного цикла;* 5) *портфолио как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста.*

V. Напишите об актуальности изучения проблемы, близкой теме вашей диссертации.

Литературы

1. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования/ Э.Зеер, Э.Сыманюк// Высшее образование в России. -2005. - №4. – С.23 -30.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 13.12.2015).

3. Лариохина Н.М. Об использовании типового научного текста в обучении русскому языку специалистов-нефилологов // Русский язык за рубежом. -1985. -№ 3. – С.22 -31.

4. Чуксина И.Г. Дидактические функции учебных мультимедийных материалов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Известия Балтийской государственной академии РФ. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2004. – С.64 -68.

5. Чуксина И.Г. Технология обучения иностранному языку на основе использования средств мультимедиа // Известия Балтийской государственной академии РФ. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГАРФ,2011.- № 3 – 4 (13 -14). – С.63 – 67.

Т.М. Дерендяева
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры менеджмента
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
derendyaeva.tamara@mail.ru

Н.П. Крукович
кандидат технических наук,
доцент кафедры физики и химии
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
krukovichnina@mail.ru

Многоуровневое структурирование учебного материала как средство формирования информационной компетентности

Рассмотрены аспекты формирования информационной компетентности студентов технических вузов, предложен метод структурирования учебной информации по физике, заключающийся в выделении феноменологических экспериментальных законов и моделей разного уровня

Ключевые слова; структурирование учебного материала; информационная компетентность; многоуровневое структурирование учебного материала; информатизация; феноменология

Возрастающее значение интеллектуального потенциала в развитие экономики требует использования непрерывно пополняемых и обновляемых знаний. В условиях стремительного развития новых информационных технологий снижается функциональная значимость, эффективность и привлекательность традиционных методов обучения. Для современной образовательной организации характерным является изучение научных знаний, на которых должна основываться деятельность специалиста в быстроизменяющемся мире.

Анализируя опыт преподавания физики в техническом университете, мы выявили недостаточный уровень мотивации студентов на приобретение и углубление физических знаний по причине трудности усвоения неэффективно структурированной информации и недостаточно сформированных умений самостоятельно работать с содержанием учебной дисциплины, что приводит, в свою очередь, к трудностям при изучении последующих дисциплин специализации.

В настоящее время абсолютно бесспорно, что студенты младших курсов технических университетов показывают устойчивое снижение уровня подготовки по физике. Такое снижение обусловлено с одной стороны, качеством обучения в школе, с другой – уменьшением аудиторных часов по физике в техническом вузе.

При явном несоответствии подготовленности по физике выпускников школ требованиям вузовской программы преподаватели вынуждены восполнять пробелы школьного физического образования. Это происходит при очевидности, что информационный и технологический прорыв в современной экономике невозможен без повышенных требований к подготовке инженерных кадров, профессиональная компетентность которых невозможна без фундаментальной подготовки по физике.

Методология физики в последнее время претерпевает некоторые изменения, обусловленные процессом информатизации, поэтому оправданным является формирование информационной компетентности студентов путем дальнейшего развития умений работы с информацией.

Информационная компетентность – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [5].

Информационную компетентность при обучении физике можно рассматривать как составляющую познавательной компетентности, формированию которой способствует структурирование учебной информации с различной степенью детализации и обобщения в соответствии с уровнями методологических принципов физики, фундаментальных и конкретных физических законов.

Кардинальные изменения в системе образования ставят задачу формирования у студентов профессиональных и общих компетенций, то есть взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

Эти изменения актуализируют потребность разработки новых образовательных технологий, обеспечивающих повышение качества обучения и готовность к профессиональной деятельности за счет развития инициативности, самостоятельности в принятии решений, мобильности и способности применять полученные знания для решения производственных задач.

Если теория и методологические принципы ее структурирования систематизированы, они не только превращаются в настоящую науку, но и формируют профессионала как исследователя, имеющего перспективное прогностическое мышление, но сегодня в педагогике не хватает описания не только системы целей, методов, но и понимания самой цели, и понимания социализации [1,2]. Поэтому актуальным является поиск методов формирования глубоких знаний по физике на основе эффективного структурирования учебного материала.

Исследованию различных аспектов обучения способам структуризации учебной информации уделено большое внимание в работах отечественных дидактов Г.А. Бокарева, В. К. Дьяченко, И. Я. Лернера, М. А. Скаткина, А. П. Рымкевича, Г. М. Тульчинской, А. Г. Цыпкина, В. Ф. Шаталов. Однако среди ученых возникает ряд разногласий по поводу определения понятия структуры (Н.И. Кондаков, В.В. Быков, М.И. Махмутов и др.). Из множества определений, сформулированных разными авторами, можно выделить три характерных для понятия структуры: состав, иерархическая последовательность и взаимосвязь.

Возможности физики для формирования когнитивных компетенций выпускников технических университетов определяются фундаментальностью и универсальностью характера изучаемых проблем, развитым математическим и логическим аппаратом, необходимостью постановки и решения различных качественных и количественных физических задач.

Целью обучения физике является формирование компетенций, направленных на развитие научного мировоззрения, целостного представления о современной картине мира, овладение основными приемами и методами познавательной деятельности как необходимой в будущей производственно-технологической, научно - исследовательской, организационно – управленческой либо расчетно-проектной деятельности.

Основная задача изучения дисциплины состоит в создании у студентов способности самостоятельно мыслить и принимать решения в области профессиональной деятельности на основании знания фундаментальных методологических понятий физики: физическая система, физическая величина, физический закон, взаимодействие, физическое явление, физическая модель.

Использование системы фундаментальных методологических понятий позволит рассматривать физическую задачу как физическое явление, в котором неизвестны ка-

кие-либо связи и величины. Физическая задача отражает определенное физическое явление или совокупность явлений, о которых студенты необходимо иметь конкретные знания, но и уметь анализировать любое физическое явление, используя обобщенные знания.

Анализ физического явления начинается с выбора физической системы и заканчивается составлением замкнутой системы уравнений в результате применения соответствующих физических законов. Отсюда вытекает расчленение процесса решения задачи на следующие этапы:

- физический, он заканчивается, если составлена замкнутая система уравнений;
- математический, цель которого состоит в получении решения в общем виде и числовом виде и последующим анализом полученного ответа.

Отсюда следует необходимость в создании системы методов решения задач по физике, как системы ориентиров для осуществления самостоятельной деятельности студентов на каждом из этих этапов.

Однако при реализации этой задачи возникают следующие проблемы:

- недостаточно глубокое усвоение физических знаний, связанное с неосмысленным заучиванием учебного материала;
- необходимость формирования общенаучных понятий, базовых для изучения специальных дисциплин и преобладание в методике обучения физике нацеленности на приобретение конкретных предметных знаний;
- сфокусированность основного внимания преподавателей на содержание учебного материала без выделения структуры физического знания [4,5].

Одной из возможностей повышения качества обучения студентов физике может быть использование глубокой логической структуризации учебного материала, при которой выявляются причинно-следственные связи между компонентами физического знания.

Общеизвестны следующие варианты структурирования учебного материала по физике: структурно-логические схемы, когнитивные карты, модели, фреймовые опоры. По мнению А.В. Тютяева и В.К. Тяг, наиболее эффективным является когнитивно-компетентностный подход, который подразумевает формирование способности к активной творческой деятельности [5].

При сохранении последовательности изложения материала интересным вариантом является акцентирование внимания студентов на экспериментальном, феноменологическом характере физических законов, с одной стороны, и моделях и гипотезах, с помощью которых объясняются механизмы протекающих явлений, - с другой. В этой схеме последующие инженерные и технические дисциплины представляются логическим продолжением физики в виде алгоритмов, методик, технологий, технических регламентов [3,5].

Феноменологический метод позволяет установить соотношение между наиболее характерными параметрами процесса или явления. Физическое знание можно представить, с одной стороны, как экспериментальные феноменологические законы, описывающие различные явления, с другой – как модели этих явлений [4].

В этом случае становится более понятной роль математического аппарата, который развивает методы описания моделей явлений и процессов. Конкретизация основных идей современной физики при формировании содержания и методического обеспечения инженерных учебных дисциплин при таком подходе рассматривается как расширение и применение феноменологического метода решения конкретных технических задач [5].

Нами выдвинута предположение, что если при обучении физике применять метод многоуровневого структурирования учебного материала, то это будет способство-

вать повышению мотивации обучаемых к изучению физики, осознанному и глубокому усвоению физических знаний, формированию умения самостоятельно структурировать учебную информацию.

Метод многоуровневого структурирования учебного материала по физике, заключается в выявлении логических связей между компонентами теории с учётом системных свойств учебной информации, таких как иерархичность и подобие разноуровневых элементов, и в их отображении на многоуровневой структурной карте.

Методика основанная на применении многоуровневого структурирования учебного материала, включает принцип методического единства при обучении физике, где многоуровневое структурирование выступает как инструмент обработки содержания и обеспечения усвоения физических понятий и принцип цельности содержания как основа интегративности лекционных и семинарских занятий [2,3].

Многоуровневое структурирование возможно для применения больших массивов информации (темы, главы, разделы вузовского курса физики) с сочетанием семантических единиц разной степени сложности.

Нами выявлены этапы деятельности студентов над содержанием учебной дисциплины при её многоуровневом структурировании, включающие самостоятельную работу студентов по созданию структурных карт и электронных карт-слайдов.

При этом имело место такое упорядочение учебного материала, при котором последовательность элементов содержания являлась основой, определяющей отношения между ними, что способствовало усвоению не разрозненных, а взаимосвязанных знаний.

Наиболее оптимальной структурой является интегральная модель, в которой изложение материала происходит с позиций четырех аспектов описания явления: качественного, количественного, сущностного и прикладного. При этом получаем возможность разлагать знания на отдельные структурные компоненты, без труда находить и вычленять в нем необходимые факты, понятия, закономерности и законы.

Вместе с тем это вычленение не носит фрагментарный характер, что положительно сказывается на изучении материала [2,3].

Составные элементы содержания учебной информации при структурировании выстраиваются в определенных связях и отношениях, отражающих логику процесса познания физических явлений, способствующих выявлению и объяснению их сущности [5].

Например, структуру индукционного электрического поля лучше выяснить путем сравнения этого поля со свойствами электростатического. Это сравнение можно провести в такой последовательности:

- если электростатическое поле связано с электрическими зарядами, то индукционное электрическое поле с ними не связано и возбуждается в пространстве, где происходит изменение магнитного поля;

- если силовые линии электростатического поля начинаются на положительных зарядах, а заканчиваются на отрицательных или уходят в бесконечность, то силовые линии индукционного электрического поля представляют собой замкнутые линии. Индукционное электрическое поле, подобно магнитному полю является вихревым;

- электростатическое поле потенциально, а вихревое электрическое поле не потенциально;

- вихревое электрическое поле вызывает в проводнике движение электронов проводимости по замкнутым траекториям. Так как напряженность электростатического поля обратно пропорциональна квадрату расстоянию, а напряженность индукционного электрического поля обратно пропорциональна расстоянию, то индукционное электри-

ческое поле обнаруживается гораздо дальше от источника возбуждения, чем электростатическое поле.

- характерным свойством индукционного электрического поля, как и электростатического, является его силовое действие на электрический заряд. Это свойство присуще всем видам электрических полей и позволяет обнаружить их существование.

- особенностью индукционного электрического поля является его переменный характер.

Переменное электрическое поле возбуждает переменное магнитное поле и наоборот. Следовательно, индукционное электрическое и индукционное магнитное поля связаны между собой. Такое поле называют и электромагнитным.

Вывод: индукционное электрическое поле существенно отличается по своей структуре и свойствам от электростатического. Но между ними есть и сходство: индукционное электрическое поле действует на электрический заряд точно также, как и электростатическое. Индукционное электрическое поле, как и электростатическое, обладает массой, импульсом, переносит энергию, следовательно, оно материально.

Выводу обобщенного закона Фарадея для электролиза с точки зрения электронной теории желательно отдать предпочтение, так как он имеет ряд методических преимуществ:

- вывод закона опирается на модельные представления о сущности процесса электролиза;

- обобщенный закон Фарадея для электролиза содержит в себе больше научной информации, чем известные записи первого и второго законов;

- отпадает необходимость в запоминании частных законов электролиза.

В настоящее время сформированы рабочие программы по физике для бакалавров и специалистов различных направлений и профилей, необоснованно отличающихся между собой по объему часов и их распределению по семестрам. В этом случае базовыми бы становились методическое обеспечение, контрольно-тестовые материалы и другие организационно-методические вопросы.

Представляется оптимальным вариантом иметь единый по образовательной организации базовый курс общей физики. Для реализации такого подхода и формирования требуемых компетенций на первом этапе требуется незначительная переработка лекционных курсов, методических пособий для практических занятий и лабораторных работ [5].

Для достижения высоких результатов в образовательной системе необходима системная взаимосвязь всех этапов обучения в вузе [1,2]. Использование системного подхода подразумевает совершенствование всех составляющих процессов педагогической системы, её целей, содержания, методов и средств, технологий, оценочных критериев, результата, что будет способствовать формированию информационной компетентности, позволяющей вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Сущностное развитие структурирования педагогических систем // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2014. - № 4(30). – С.7-10.

2. Бокарева Г.А. Дуальная модель профориентированного регионального лицея для формирования полинаправленной личности будущего инженера // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2015. - № 4(34). – С.4-7.

3. Ермаков, А. В. Физика в вузе и многомерное структурирование учебного материала Текст./ А. В. Ермаков // Материалы VI Международной научно-методической конференции «Физическое образование: проблемы и перспективы развития». Москва, 2007 — С.36-38.

4. Тютяев А.В., Тянь В.К. Формирование системы физических знаний в техническом университете //Современные проблемы науки и образования.-2015.-№1-1.; URL:<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18554>

5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007.- 234с.

М.В. Даричева
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры
иноязычной профессиональной коммуникации
Нижегородский государственный
педагогический университет
им. К. Минина
г. Нижний Новгород
maria.dar@mail.ru

О.О. Алейникова
магистрант
Нижегородский государственный
педагогический университет
им. К. Минина
г. Нижний Новгород
xxx.olenka@mail.ru

Сущностная характеристика и структура иноязычной коммуникативной компетенции

Рассматриваются точки зрения на понятия "компетенция" и "коммуникативная компетенция", представлена характеристика иноязычной коммуникативной компетенции, а также описаны структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, структура иноязычной коммуникативной компетенции

На данный момент результатом интеграции России в Болонский процесс является федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), который предполагает развитие образования в рамках компетентностного подхода. Компетентностный подход представляет собой собрание общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [8].

В составе ФГОС существуют обязательные базовые компетенции и специальные вариативные, которые современный выпускник вуза будет реализовывать в дальнейшем в своей профессиональной деятельности. Для формирования этих компетенций необходимо учитывать результативность каждой дисциплины, а также междисциплинарный принцип.

Принимая во внимание тот факт, что ФГОСы профессионального образования ориентированы на достижение практического результата, вопросы формирования коммуникативной компетенции имеют особое значение.

Одной из главных целей иноязычного образования является формирование и развитие коммуникативной компетенции студента, рассматриваемого как будущего участника профессионального общения на иностранном языке в различных сферах: техники, науки и образования.

Результатом приобретения коммуникативной компетенции является достижение студентами необходимого уровня иностранного языка, который позволит использовать его для общения, удовлетворения профессиональных и личностных потребностей, осуществления деловых контактов и профессионального самообразования.

Теоретической основой данного исследования служат ряд работ отечественных и зарубежных ученых, которые занимались изучением проблем формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения языку: М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.В.Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймз, Д. Равен и др.

Прежде чем мы рассмотрим понятие коммуникативная компетенция, необходимо проанализировать основные категории компетентностного подхода, к которым относятся «компетенция» и «компетентность».

В настоящее время нет чёткого разграничения в определении терминов «компетенция» и «компетентность». Некоторые авторы ставят между компетенцией и компетентностью знак равенства, другие же считают их абсолютно разными [7].

Говоря о компетенции, прежде всего, необходимо отметить, что это понятие широко используется в различных сферах научной и практической деятельности. Оно имеет множество определений в зависимости от контекста, участников и целей.

Например, К. Кин сравнивает компетенцию с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые управляются ладонью и контролируются нервной системой [15].

В 70-х гг. XX века Н. Хомский предложил термин «компетенция», опираясь на исследования Вильгельма фон Гумбольдта, который еще в 1822 г. считал необходимым соизучить язык и культуру. Н. Хомский впервые акцентировал внимание на лингвистической компетенции, выделил её как отдельное понятие и использовал его по отношению к теории языка для исследования в области трансформационной грамматики. Термин «компетенция» определял способность, необходимую для организации языковой деятельности главным образом в родном языке [12].

А.В.Хуторской полагал, что компетенция — это сумма всех личностных качеств, которые взаимосвязаны и заданы в зависимости от определённого круга предметов [13]. В.М. Ростовцева же рассматривает это понятие как общность знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных качеств и как способность получать новые знания и опыт и уметь реализовать их на практике [9].

Проанализировав точки зрения разных авторов, можно утверждать, что компетенцию часто определяют, как совокупность профессиональных умений, необходимых для выполнения определенного вида деятельности, а компетентность является личностным качеством, отражающим способность человека выполнять ту или иную деятельность. Однако отсутствие единой точки зрения приводит к размытости термина и как следствие к возникновению большого количества определений этого понятия.

Если же личностные качества студентов воспринимать как своего рода данность, а приобретение опыта в общении как перспективу, то уровень профессионализма студента как будущего специалиста, его профессиональная коммуникативная компетент-

ность безусловно будет зависеть от уровня сформированности коммуникативной компетенции [11].

Развивая теорию социолингвистики Н. Хомского, этнолингвист Д. Хаймс вводит термин «коммуникативная компетенция» и связывает лингвистическую компетенцию с её социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни [16]. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет, как определённое знание уместности языка в конкретной ситуации, что позволяет быть участником коммуникации.

Практически в это же время термин «коммуникативная компетенция» был введен в отечественной лингводидактике М. Н. Вятютневым. Коммуникативную компетенцию М.Н. Вятютнев определяет, как реализацию программ речевого поведения, которая полностью зависит от способностей человека разбираться в определённой ситуации общения, уметь классифицировать эти ситуации по разным критериям: тема, задача, продолжительность разговора, наличие коммуникативных установок до и во время беседы [3].

Позже Н.И. Гез так же охарактеризовал сущность коммуникативной компетенции и определил её как способность пользоваться языком в различных коммуникативных ситуациях.

Согласно его теории, коммуникативная компетенция состоит из способностей правильно соотносить речевое высказывание с целями коммуникативных ситуаций и организовать речевое общение таким образом, чтобы учитывать культурные и социальные нормы коммуникативного поведения [4].

Говоря об иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), мы должны помнить, что она зародилась на основе коммуникативно-ориентированной методики. После введения понятия коммуникативной компетенции Н.Хомским, этот термин был перенесён в социолингвистику и методику обучения иностранному языку [17]. Некоторые западные учёные определяют ИКК как умение обучаемого соразмерно общаться в определённых коммуникативных ситуациях организовывать речевое общение таким образом, чтобы учитывать нормы поведения и целесообразность тех или иных высказываний [16].

В отечественной науке наблюдается большое количество определений ИКК. Это является показателем интереса учёных к данной проблеме, а также свидетельствует о расплывчивости категориального аппарата наук, для которого это понятие является основополагающим.

Например, Н.Б. Ишханян рассматривают ИКК как способность определять и осуществлять программы иноязычного речевого поведения.

Н. Л. Гончарова же полагает, что ИКК представляет собой определённый уровень владения «техникой» общения, степень усвоения норм поведения, стереотипов.

Однако, следует заметить, что термин «иноязычная коммуникативная компетенция» постоянной переосмысливается и изменяется по мере уточнения целей обучения иностранному языку.

Поэтому, многие отечественные исследователи связывают это понятие со способностью человека изучать иностранный язык и использовать его для коммуникации с представителями других культур.

Несмотря на интерес учёных и большое количество публикаций, многие аспекты данного вопроса так и не были рассмотрены должным образом. Например, определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» до сих пор остаётся размытым, а ее компонентный состав, особенности формирования, выявление критериев сформированности не имеют общепринятой формулировки и формы.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности направлено на освоение обучающимися следующих аспектов взаимодействия:

– коммуникативные жанры, которые являются профессионально значимыми и основополагающими. В свою очередь многочисленность жанровых форм определяется задачами и целями общения;

– умение целесообразно употреблять термины в определённом контексте;

– этикетные речевые формулы;

– основы риторических навыков;

– учёт экстралингвистических факторов, это прежде всего обстоятельства взаимодействия и личностные качества собеседника.

– психологическая компетентность.

Успех общения часто зависит именно от того, насколько правильно выбраны форма и стиль общения.

Одним из актуальных вопросов в рамках компетентного подхода является определение структурных компонентов ИКК.

Все учёные сходны во мнении, что структура ИКК является многокомпонентной, однако не существует единой классификации этих компонентов. Процесс общения является многоплановым, поэтому существует подобная вариативность выделяемых компонентов. Вместе с тем большинство моделей ИКК включают следующие компоненты:

1. Языковой компонент/языковая компетенция - знание единиц языка фонетического, грамматического, лексического уровней, знание правил, владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста.

2. Социокультурный компонент/социокультурная компетенция, которая предполагает наличие знаний социокультурного контекста, в котором используется той или иной язык, умение учитывать эти знания при выборе языковых средств для общения.

3. Речевой компонент/речевая компетенция включает в себя процесс осознания общего и специфического в правилах поведения во время речевого акта применимо к изучаемым сферам коммуникации; овладение этими правилами и способность изменять свою речь и правильно интерпретировать аутентичную иностранную речь [11].

Речевую иноязычную коммуникативную компетенцию можно так же разделить на несколько компонентов:

• *компенсаторную* компетенцию - умение выйти из затруднительного положения при общении [2].

• *дискурсивную* компетенцию – способность понять собеседника и способность пользоваться нормами речи для построения логического высказывания [10].

Так же некоторые ученые выделяют такие компоненты:

Прагматическая компетенция. Её суть состоит в знании и понимании соответствий между коммуникативными намерениями и высказываниями, которые их реализуют.

Стратегическая компетенция состоит в способности выбрать и реализовать на практике эффективные стратегии решения разнообразных коммуникативных задач, а также использовать вербальные и невербальные способы компенсации пробелов в знаниях [5].

Тематическая компетенция - владение лингвистической информацией, в том числе и страноведческой.

Учебная компетенция - умение учиться.

Социальная компетенция.

Существует несколько моделей классификации компонентов ИКК, предложенных различными исследователями, такими как Ван Эком (социокультурная, лингвистическая, стратегическая, социолингвистическая, дискурсная, социальная компетенции), М. Кэналь и М. Свейн (грамматическая, социолингвистическая, дискурсная, стратегическая компетенции) [15], П. Дуайе (компетенция в говорении, в письме, в аудировании, в чтении) [6], Л. Бахман (языковая/лингвистическая, дискурсная, прагматическая, разговорная, социально-лингвистическая, стратегическая, речемыслительная) [14], В.В.Сафонова (языковая, речевая, социокультурная), а так же модели, предложенные J. Munby (1978), H. G. Widdowson (1978), G. Caspar (1983), R. Clifford (1985), T. McNamara (1996) и др. [1].

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод, что последние десятилетия ознаменовались всеобщим вниманием к проблеме иноязычной коммуникативной компетенции и выделения её структурных составляющих.

Многие учёные работали над этой проблемой, однако в силу определённых факторов на данный момент нет чёткого определения термина иноязычной коммуникативной компетенции, определены структурные компоненты и разработаны различные классификации иноязычной коммуникативной компетенции, однако и в этом вопросе не существует единой точки зрения.

Литература

1. Балуюн, С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Балуюн Светлана Размиковна. – Таганрог, 1999. – 22 с.
2. Бим, И. Л., Поляков О.Г. Аттестационные требования к владению ИЯ учащихся к концу базового курса обучения / И.Л. Бим, О.Г. Поляков // ИЯШ-1995.-№5.-С.2-8.
3. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
4. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2. – С. 17– 24.
5. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... доктора пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
6. Мазо, М. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мазо Марина Владимировна. – Саратов, 2000. – 198 с.
7. Минеева, О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография [Текст]/О.А. Минеева, О.Г. Красикова; ВГИПУ. -Н.Новгород, 2011 -196 с.
8. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – 3 с.
9. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. - 261 с.
10. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект /Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. - 348 с.
11. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт.– М., 1993.-47 с. 7 Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 07.04.2016)
12. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Ноам Хомский; под общ. ред. В. А. Звегинцева; Серия переводов. – Выпуск I. – М., 1972. – 233 с.

13. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 07.04.2016)
14. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
15. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.
16. Hymes, D.H. Uber Linguistische Theorien und kommunikative Kompo-tenz. - In: Kochan D.C. Sprache und Kommunikative Kompetenz. Stuttgart, 1973, S. 109-130.
17. Ulrich, W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kiel, 1979

Ф.М. Монгина
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой русского языка
филиал ВУНЦ ВМФ
«Военно-морская академия»
в г. Калининграде
fanmon@mail.ru

Формирование интонационной выразительности речи студентов-иностранцев в процессе обучения практической фонетике русского языка

Проанализирована обучающая система, формирующая интонационную выразительность речи студентов-иностранцев в рамках практической фонетики русского языка. Описана структура учебного пособия по практической фонетике для подготовки иностранных специалистов в российских вузах

Ключевые слова: ритмическая и интонационная организация речи; фонетический облик языка

Речь – сложная форма психической деятельности человека, которая занимает особое положение в системе жизненных функций.

Интонационно выразительная речь является важной предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции человека, которую составляют умения устанавливать контакт, обмениваться информацией, поддерживать обратную связь, ориентироваться на партнера, учитывать его личностные особенности. Ритмическая и интонационная организация речи позволяет минимизировать затраты на передачу информации и достижения успешности коммуникации.

В случае недостаточной сформированности интонационной стороны речи могут наблюдаться трудности в организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого взаимодействия, ограничение коммуникативного потенциала, что приводит к нарушениям в сфере межличностных отношений.

Таким образом, формирование интонационной выразительности является одним из основных направлений работы в процессе обучения русскому языку как иностранному и включается в каждое занятие.

Правильное произношение – одно из первостепенных условий успешного овладения иностранным языком. Оно необходимо для развития у обучающихся слухопроизносительных навыков, которые лежат в основе формирования всех 4-х видов ре-

чевой деятельности, а именно – аудирования, чтения, говорения и письма. Поэтому лексико-фонетический курс обычно дается в самом начале обучения.

Современная методика определяет эффективность преподавания иностранного языка по его практическому результату, поэтому задача преподавателя на начальном этапе – обеспечить первоначальное овладение обучающимися фонетической стороной русского языка как иностранного. Это необходимо для того, чтобы речь обучающегося была понятной, и чтобы он мог аудировать в языковой среде.

Подбирая материал к учебному пособию по лексико-фонетическому курсу, мы, исходя из своего многолетнего опыта преподавания фонетики, не ставили цели обучить абсолютному овладению русским произношением, а стремились отрабатывать с обучающимися особенности русского произношения, позволяющие избежать ошибок, которые могли бы нарушить процесс коммуникации.

Учебное пособие по лексико-фонетическому курсу рассчитано, прежде всего, на иностранных обучающихся, только приступающих к изучению русского языка, а также уже изучавших язык в своей стране, но нуждающихся в определённой корректировке своих знаний.

Оно поможет всем иностранным студентам при обучении основам правильного произношения. Предлагается комплекс упражнений артикуляции всех согласных и трудных для иностранцев гласных звуков, представлены основные примеры правил русского произношения, ритмики, ударения и интонации. Пособие может быть использовано для самостоятельной тренировки произношения, правильной постановки ударения и интонации, а также для совершенствования навыков аудирования, чтения и говорения.

Обязательными для изучения при обучении фонетике русского языка как иностранного основными аспектами являются:

- 1) корреляции согласных по глухости – звонкости и по твердости – мягкости;
- 2) существенные изменения гласных в безударных позициях;
- 3) акцентно-ритмические модели слова;
- 4) система интонационных конструкций, их строение и смысловозначительная роль.

На основании изученной методической и специальной литературы по теме нами были выделены основные этапы и направления, разработаны приемы, подобран и систематизирован дидактический материал по формированию интонационной выразительности речи.

В основу работы были положены как общедидактические, так и специальные принципы: систематичность и последовательность, доступность, индивидуальный подход, принцип развития.[1]

Систематичность и последовательность обуславливает последовательность изложения материала. Формирование интонационной выразительности речи проводится в системе, в определенном порядке, когда каждое последующее упражнение опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. При планировании соблюдается строгая последовательность предъявления заданий с учетом их постепенно возрастающей сложности.

Доступность. Проведение упражнений по формированию интонационной выразительности речи у иностранных обучающихся осуществляется максимально доступно, опирается на достигнутый уровень владения языком, способствует их переходу на более высокий уровень или созданию заметных предпосылок для такого перехода.

Индивидуальный подход. При планировании занятий учитываются индивидуальные различия в имеющихся знаниях, умениях и навыках, особенностях мышления и

свойствах личности. От индивидуального уровня и темпа развития каждого зависит количество заданий, их вариантов.

Принцип развития предполагает выделение в процессе коррекционной работы тех этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития обучающегося.

Фонетический аспект обучения студентов-иностранцев русской речи на продвинутом этапе подготовительного курса обучения русскому языку является наименее разработанным.

Программа по русскому языку для иностранцев содержит краткий раздел по фонетике, содержание которого отражает в основном фонологическую систему русского языка. Ряд особенностей артикуляционной базы, специфичных для русского языка и трудных для иностранцев в процессе практического усвоения ими системы русского произношения, остается вне поля зрения.

В результате фонетический раздел этой программы определяет содержание работы над произношением скорее на начальном, постановочном этапе обучения иностранцев русскому языку подготовительного курса. Что касается продвинутого этапа, то указанная программа может нацелить лишь на корректировку произношения иностранных студентов, изучающих русский язык. Целесообразность корректировочного курса, представленного основным учебным пособием для продвинутого этапа обучения русскому произношению, зависит от специальности студентов. Очевидно, что нельзя ограничиться корректировочным курсом в свете анализа условий и целей работы на разных этапах обучения.

Первый круг вопросов, связанных с преподаванием практической фонетики, без решения которых трудно говорить о типе учебного пособия по фонетике, - это вопросы о содержании обучения, объеме материала, построении программы, определении этапа обучения, распределения материала по этапам обучения.

Необходимые теоретические знания, получаемые студентом-иностранцем во время лексико-фонетического курса, должны помочь ему соотнести теоретические знания с реальным содержанием, как бы озвучить их, осознать и ощутить с помощью собственного слухо-произносительного аппарата и лингвистического опыта, и в то же время упорядочить, систематизировать имеющиеся и вновь получаемые практические навыки произношения[3].

Большой объем материала трудно усвоить с достаточной глубиной за короткий срок, в связи с этим встает вопрос о продолжительности и этапах обучения иностранного студента практической фонетике русского языка. Современная методика преподавания выделяет элементарный, базовый и продвинутый (I сертификационный) уровни обученности русскому языку как иностранному, которые по времени обучения охватывают весь подготовительный курс обучения.

Наиболее оптимальным представляется обучение иностранных студентов-иностранцев русской фонетике на элементарном и базовом этапах. Это позволяет выработать у студентов знания, навыки и умения в области практической фонетики. Чтобы процесс обучения был полезным и интересным (элемент заинтересованности аудитории необычайно важен при обучении фонетике – форме языкового общения), необходимо четко определить задачи, содержание и конечные цели каждого этапа обучения.

Для определения содержания этапов обучения произношению используются общие принципы выделения этапов обучения РКИ, сформулированные российскими методическими школами. Начальный этап подготовительного курса характеризуется ими как период обучения «от нуля» до определенного уровня, «обеспечивающий выполнение конечных целей обучения на самом элементарном уровне», представляющий собой «базу для дальнейшего обучения» и способствующий тому, чтобы в дальнейшем

продвинутый этап подготовительного курса оказался «качественным скачком обучающихся в области знаний, умений, навыков» [6].

Продвинутый этап подготовительного курса – это, с одной стороны, коррекция того, что обучающиеся знают, но не достаточно качественно умеют выполнять; с другой стороны, – это естественное продолжение обучения, т. е. сообщение нового, углубляющего и расширяющего полученные ранее сведения и представления. Звуковой строй русского языка дает для этого богатый материал.

При этом видится нецелесообразным подменять обучение произношению на продвинутом этапе корректировочным курсом. «Думается, что «чистой» постановки и коррекции не бывает. /.../ Следует отметить, что постановка и коррекция взаимосвязаны и имеют место в период как начального, так и продвинутого этапа подготовительного курса обучения» [6].

Отсюда следует, что вопрос заключается лишь в том, чему обучать, и как распределить по этапам обучения. Также важен вопрос о единицах обучения. Обучение произношению подразумевает работу над звуками речи. При этом основное внимание согласным звукам оправданно: их больше в русской фонетической системе, они более информативны в речи; русская консонантная система по количеству единиц и разнообразию артикуляционных типов богаче консонантных систем многих родных языков обучающихся.

Кроме того, согласные в большинстве – это звуки с меньшей степенью неоднородности в потоке речи по сравнению с гласными, поэтому они более удобны для постановки, более ощутимы с артикуляционной точки зрения [2].

Это обуславливает фонематический подход к преподаванию практической фонетики: студенты-иностранцы учатся различать, узнавать, идентифицировать единицы звукового строя, основываясь на противопоставлениях их по основным дифференциальным признакам.

Известно [5], что поставить артикуляцию для конкретного обучающегося значительно легче, чем добиться правильного ее воспроизведения в пределах слога, слова, синтагмы, это возможно лишь при условии обучения динамике произношения звуков в речевой цепи. Так как звук в качестве единицы обучения не обеспечит выполнения этой важной задачи, для этого нужна другая единица – именно слог.

В данном случае речь идет о принципе построения упражнений, где артикуляции отрабатываются не в изолированном произнесении, а включенными в слоги и слова, а также об обучении общему фонетическому облику слога и слова в динамике произнесения. Доказано, что именно в слоге и слове максимально осуществляется действие фонетической позиции на звук, реализуются фонетические законы.

Переход к обучению произношению общего фонетического облика русского слова на продвинутом этапе подготовительного курса требует, во-первых, перенести внимание с консонантизма на вокализм, учитывая важную роль вокализма в создании фонетического облика русского слова, его функцию для ритмико-интонационного оформления потока речи и большое место в развитии техники чтения и говорения; во-вторых, обратить внимание на варианты фонем, без серьезной постановки которых невозможно нормативное воспроизведение слога и слова [5].

Таким образом, основными требованиями по вопросам преподавания практической фонетики на продвинутом этапе подготовительного курса обучения студентов-иностранцев являются следующие:

– необходимость специальной программы и учебных пособий по практической фонетике русского языка, которые выводят обучение произношению за рамки корректировочных курсов и опираются на умения и навыки, полученные студентами-иностранцами на начальном этапе подготовительного курса обучения;

– использование фонетического и лексического максимума для обучения звуковому строю русского языка в полном его объеме, с опорой на систему русского языка и его современные нормы;

– обучение динамике произносительной стороны речи и выбор слога и фонетического слова в качестве основных единиц такого обучения;

– увеличение объема русского вокализма с учетом его значимости в создании фонетического облика русского слова.

Эти требования должны определить отбор учебного материала, представленного в учебных пособиях по обучению русскому произношению на продвинутом этапе подготовительного курса.

Организация этого материала в системе тренировочных упражнений решает такие важные вопросы при построении учебного пособия, как:

– последовательность изучения материала;

– комплексная подача, позволяющая экономить учебное время;

– системность обучения, отражающая системные особенности звукового строя русского языка;

– учет фонетических позиций;

– направленность на развитие техники чтения и говорения и др. [6].

Наиболее существенным представляется вопрос комплексности и многоаспектности при обучении русскому произношению на продвинутом этапе подготовительного курса.

Он подразумевает разносторонние явления: постановка и коррекция артикуляций отдельных звуковых единиц в разных фонетических позициях, отработка ритмических моделей русского слова и особенностей словесного ударения, постановка и автоматизация в речи интонационных единиц русского языка.

Принцип комплексности в работе по фонетике предусматривает обучение всем видам речевой деятельности – аудированию, чтению, говорению, письму – в их неразрывном единстве на каждом занятии. Любое упражнение, любая тренировка преследует единственную цель: дать определенный образец, способствующий адекватному восприятию русской речи и развитию техники говорения и чтения.

Поэтому каждый урок включает в себе и тренировочный материал в виде упражнений, и коммуникативные задания для восприятия и говорения и один или несколько текстов, разных по своей фонетической и ритмико-интонационной направленности.

Предметом обучения произношению на продвинутом этапе подготовительного курса являются звуковые взаимозависимости, которые могут объединяться в комплексные темы, например:

– «Аккомодация и редукция гласных и произношение твердых и мягких согласных в открытом и закрытом слогах»,

– «Ритмика русского слова, фонетическая природа словесного ударения и двухступенчатая качественно-количественная редукция русских гласных»,

– «Некоторые закономерности в размещении словесного ударения в корневых и некорневых морфемах при словоизменении и словообразовании»,

– «Сочетаемость русских согласных и комбинаторные изменения согласных в потоке речи»,

– «Сочетаемость русских гласных, ритмика слова и особенности редукции и аккомодации гласных в вокалических сочетаниях»,

– «Звуковые последовательности с твердыми – мягкими согласными, и ритмика русского слова» и др. [6].

Повторяемость некоторых разделов случайна, так как каждое явление звукового строя разными своими сторонами связано в системе русского языка со многими другими явлениями, а также способствуют их лучшему усвоению в многообразии системных связей языка.

Перечисленные темы предусматриваются учебной программой лексико-фонетического курса по дисциплине «Русский язык как иностранный». Предметом усвоения здесь является звуковой комплекс, представляющий собой слог, последовательности слогов в динамике произнесения и концентрирующий в себе основные особенности русской артикуляционной базы в системе.

Комплексные учебные темы даны в порядке их прохождения таким образом, что навыки и умения, выработанные в процессе усвоения каждой предыдущей темы, облегчают усвоение последующей и закрепляются в период ее прохождения. Ритмика слова, редукция гласных и место ударения изучаются постепенно параллельно с другими темами.

В настоящее время еще нет ни одного полного учебного пособия, удовлетворяющего требованиям обучения русскому произношению, поэтому проблемы преподавания практической фонетики на продвинутом этапе подготовительного курса обучения сейчас наиболее актуальны.

Другой аспект – обучение фонетическому оформлению синтагмы и фразы – отражен во всех учебных пособиях, рассчитанных на продвинутый этап обучения, с целью реализации их в русской речи в зависимости от коммуникативной направленности, функционально-стилистической характеристики и экспрессивной окрашенности высказывания [3]. Посинтагменная организация текста помогает иностранцу адекватно воспринимать устную и письменную речь синхронно с ее аудированием или чтением и передавать свои мысли слушателю при говорении.

В синтагмах отчетливо проявляются ритмические закономерности текста, имеющие отношение и к содержательной, и к эмоционально-экспрессивной его стороне. На эту особенность синтагмы – ее ритмическую структуру – нами было обращено внимание в учебном пособии в плане выработки ритмического (группового) ударения на словосочетаниях различного типа при их слитном чтении и устном воспроизведении, разграничение главного и второстепенного ударения в тексте или высказывании, вызванного особенностями текста.

Эта важная сторона фонетического оформления речи была учтена в учебном пособии по практической фонетике русского языка для начального и продвинутого этапов обучения.

Работа с текстом заняла достаточное место на занятиях по фонетическому курсу и была отражена в должной мере в учебном пособии.

В соответствии с принципами отбора тексты были разграничены с точки зрения целей обучения, видов работы, назначения и т. п. При отборе текстового материала были учтены разные задачи: для отработки ритмики слова, с целью показать разнообразные способы ритмической организации синтагмы и фразы; с богатым материалом для «фонетического чтения», для преодоления трудностей общего фонетического облика слова в потоке речи, для закрепления какого-либо интонационного явления; для кратковременной работы, эмоционально нейтральные, для эмоционально экспрессивного, «выразительного» чтения и т. п.

В учебном пособии текстовый материал был приведен в систему для развития техники чтения.

Таким образом, учебное пособие по практической фонетике русского языка для студентов-иностранцев соответствует следующим условиям:

– опирается на системные явления русской фонетической системы;

– учитывает типичные произносительные ошибки в речи иностранных студентов разных национальностей;

– показывает новый (по сравнению с начальным) этап обучения русскому произношению, это сказывается в отборе и организации учебного материала, типах упражнений, характере текстов, степени сложности;

– содержит в каждом уроке и в каждой теме материал по всем аспектам звукового строя русского языка;

– предусматривает в тренировочных упражнениях и заданиях к каждому уроку развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма;

– предлагает для разных методических целей систему текстов, представляющих собой страноведчески значимый материал.

Гибкая система тренировочных упражнений и текстов позволяет выделять основной минимальный материал, что дает возможность проводить корректировку произношения с минимальной затратой времени и на материале, соответствующем по степени сложности и актуальности продвинутому этапу подготовительного курса обучения.

Этот единый материал удобно использовать и в лингафонном кабинете в целях тренировки и самостоятельной корректировки индивидуального произношения обучающихся. Учебное пособие по практической фонетике русского языка имеет в качестве приложения материал в виде сборника тестов.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2004. – С.31-39/

2. Бархударова Е.Л., Панкова Ф.И. По-русски с хорошим произношением: Практический курс звучащей речи. – М.: Русский язык, Курсы, 2008.

3. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.

4. Короткова О.Н. По-русски – без акцента. Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. – СПб.: Златоуст, 2006.

5. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация. М., 1975

6. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. М., 1977.