

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра профессионально-ориентированного языкового образования

Ивонина Анастасия Сергеевна

**Реализация коррективно-подготовительного
аспекта в обучении иностранному языку студентов
неязыковых факультетов**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой

научный руководитель
Сергеева Н.Н.
доктор педагогических
наук, профессор

руководитель
магистерской программой

подпись

дата

Екатеринбург 2016

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические основы коррективно-подготовительного аспекта в обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов	9
1.1 Психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.....	9
1.2 Типология трудностей при изучении иностранного языка студентов неязыковых факультетов.....	18
1.3 Коррективно-подготовительный аспект как условие преодоления трудностей в обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов.....	36
Выводы по первой главе	51
Глава II. Опытнo-поисковая работа по реализации коррективно-подготовительного обучения английскому языку студентов неязыковых факультетов	54
2.1 Комплекс коррективно-подготовительных упражнений при обучении английскому языку.....	54
2.2 Опытная проверка эффективности комплекса коррективно-подготовительных упражнений при обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов.....	70
Выводы по второй главе	79
Заключение	81
Библиографический список	84
Приложение.....	90

Введение

Актуальность исследования. Процесс глобализации влияет на тенденции развития современного образования. С изменением потребностей общества, с учетом меняющихся условий обучения вузовский курс преподавания иностранного языка подвергается переосмыслению. Особенно очевидной становится необходимость совершенствования преподавания английского языка, который приобрел черты языка международного общения еще в начале XX века. Вузовский предмет «Иностранный язык» из учебного на наших глазах превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности, особенно для выпускника вуза нефилологического профиля.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Тем не менее, обучение языку с учетом профессиональной направленности до сих пор остается неудовлетворительным, а уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников - невысоким, не соответствующим современным требованиям общества и рынка труда, о чем свидетельствуют результаты исследований состояния преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, данные с производства, острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения.

Это объясняется тем, что при обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку практически не учитывается наличие трудностей, возникающих у них в процессе учебной деятельности на занятиях по иностранному языку. Не учитываются и возрастные

особенности студентов, также являющиеся причиной возникающих в процессе обучения затруднений.

Исследованием различных аспектов обучения иностранному языку посвящены работы ученых различных областей науки: психологии (Г.М. Андреева, И. А. Зимняя, Н.И. Леонов, А. Н. Леонтьев и др.), педагогики (В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, Б.А. Лapidус, К.К. Платонов, В.А. Сластенин и др.), лингводидактики (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Л.В. Щерба, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд и др.). Организации обучения иностранному языку в высшей школе посвящены работы выдающихся методистов - Б.А. Лapidус, С.К. Фоломкина, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.

Особый интерес для нас представляет работа профессора П.Б. Гурвича, описывающая коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранного языка. Исследуя проблему «затруднений», постоянно сопровождающих учащихся при обучении иностранному языку, П.Б. Гурвич видит острую необходимость в разработке комплекса специальных мер и приемов, облегчающих выполнение узловых наиболее трудных заданий путем планомерной подготовки к ним, и одновременно обеспечивающих постоянную коррекцию умений и навыков учащихся. В центре внимания в данном случае находятся меры и приемы по коррекции навыков и умений в процессе подготовки аудитории к выполнению запланированных программой учебных заданий.

Нам представляется возможным использовать данную концепцию в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Таким образом, наша работа основана на предположении, что реализация коррективно – подготовительного аспекта в процессе обучения студентов иностранному языку позволит снять основные трудности, препятствующие овладению студентами навыками устного иноязычного общения на том уровне, которого требует Федеральный Государственный образовательный стандарт: процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» направлен на формирование следующих компетенций: способности

к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

В психологии и методике обучения студентов проблема трудностей учебной деятельности освещается в работах Б.Г. Ананьева, А.С. Левашова, М.П. Епифановой, Т.В. Минаковой.

На основании вышесказанного можно выделить ряд **противоречий**, проявляющихся на разных уровнях познания:

На социально-педагогическом уровне – между потребностью общества в качественном языковом образовании в высшей школе и реальным уровнем подготовки студентов, не обеспечивающим необходимые условия для решения данной задачи;

на научно-педагогическом уровне – между положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования относительно совершенствования обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов и сложившейся практикой обучения иностранному языку в системе профессионального образования, что обусловлено недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения, направленного на минимизацию и устранение трудностей учебной деятельности при обучении иностранному языку;

на научно-методическом уровне – между существующей возможностью повысить уровень владения иностранным языком студентов неязыковых факультетов за счет направленного преодоления трудностей при выполнении ключевых речевых заданий в обучении иностранному языку при помощи специальных методик и недостаточной разработанностью методики коррективно-подготовительного обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: как развивать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов неязыковых факультетов в процессе обучения

иностранному языку для достижения необходимого уровня владения иностранным языком?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили формулировку **темы** диссертационного исследования **«Реализация коррективно-подготовительного аспекта в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов»**.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку студентов в неязыковых вузах.

Предмет исследования: модель коррективно-подготовительного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Цель диссертационного исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и опытной проверке комплекса упражнений в свете коррективно-подготовительного аспекта по иностранному языку для студентов высших учебных заведений на неязыковых факультетах.

Была выдвинута следующая **гипотеза** исследования. Коррективно-подготовительное обучение иностранному языку студентов высших учебных заведений на неязыковых факультетах будет эффективным, если:

1. рассматривать реализацию коррективно-подготовительный аспекта как неотъемлемое условие процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов;

2. выделить трудности, препятствующие успешному осуществлению учебной деятельности на занятиях по иностранному языку на основании результатов психолого-физиологического, социально-педагогического и лингводидактического исследования особенностей обучения студентов;

3. осуществлять коррективно-подготовительное обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов на базе высшего учебного заведения с применением комплекса коррективно-подготовительных упражнений, учитывающих психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения иностранному языку

студентов и, как следствие, предотвращающих возникновение трудностей учебной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены **задачи** исследования:

1. Изучить психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

2. Конкретизировать понятие коррективно-подготовительного аспекта в обучении иностранному языку применительно к студентам неязыковых факультетов, определить место и роль коррективно-подготовительного обучения в образовательном процессе по иностранному языку.

3. Выявить типологию трудностей, возникающих при изучении английского языка и ведущих к возникновению ошибок в процессе обучения различным видам речевой деятельности студентов неязыковых факультетов.

4. Разработать комплекс специальных упражнений с учетом коррективно-подготовительного аспекта обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов, направленный на преодоление и минимизацию трудностей учебной деятельности студентов.

5. Проверить эффективность разработанного комплекса специальных упражнений с учетом коррективно-подготовительного аспекта в процессе опытно-поисковой работы.

Для реализации цели и задач использовались следующие методы: анализ отечественного опыта обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов; систематизация и обобщение педагогических фактов; педагогическое наблюдение; анкетирование, опрос, моделирование, опытно-поисковая работа.

Элементы научной новизны исследования состоят в том, что в данной работе определены трудности обучения иностранному языку

студентов неязыковых вузов, среди которых *кондициональные* трудности выделены в самостоятельную группу; разработаны и обоснованы шесть принципов коррективно-подготовительного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Элементы теоретической значимости исследования заключаются в обосновании принципов коррективно-подготовительного обучения, которое способствует преодолению трудностей изучения иностранного языка и реализует комплекс коррективно-подготовительных упражнений. Практическая значимость исследования состоит в разработке диагностико-тренировочного комплекса коррективно-подготовительных упражнений по развитию различных речевых умений и преодолению трудностей в процессе изучения иностранного языка.

Структура и объем работы: диссертация состоит из введения, двух глав и заключения, содержит библиографический список, 3 приложения.

Во введении раскрывается актуальность темы исследования, его проблема, цель, объект, предмет; формулируется гипотеза и задачи исследования, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе рассматриваются психолого-педагогические и лингводидактические особенности изучения иностранного языка студентов неязыковых факультетов; рассматриваются трудности обучения иностранному языку студентов, раскрывается суть коррективно-подготовительного обучения с описанием правил и принципов составления коррективно-подготовительных упражнений.

Во второй главе представлено содержание комплекса коррективно-подготовительных упражнений, способствующих преодолению трудностей и развитию различных речевых умений студентов. Приведены данные его опытной проверки.

В заключении подводятся итоги исследования.

Глава I. Теоретические основы коррективно-подготовительного аспекта в обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов

1.1 Психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов

Процесс глобализации, набирающий темпы во всем мире, затрагивает все стороны жизни, в том числе влияет и на тенденции развития современного образования.

С изменением потребностей общества, с учетом меняющихся условий обучения, вузовский курс преподавания иностранного языка подвергается переосмыслению. Особенно очевидной становится необходимость усовершенствования преподавания английского языка, который приобрел черты языка международного общения еще в начале XX века. Вузовский предмет «Иностранный язык» из учебного на наших глазах превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности, особенно для выпускника вуза нефилологического профиля.

Однако, особенности организации обучения иностранному языку в вузе, зачастую, сводят к «нулю» усилия преподавателей и студентов. Современная ситуация весьма противоречива - с одной стороны, возросшие потребности общества требуют качественного владения языками специалистами неязыковых специальностей, а с другой - условия обучения (ограниченное количество аудиторных занятий, проблемы с организацией самостоятельного труда студентов, в том числе из-за недостаточного внимания к данным проблемам со стороны методической науки) не отвечают заявленным требованиям.

Как показывает практика, очень немногие студенты приходят в вуз

после школы с хорошим знанием иностранного языка. В основном же, преподавателям приходится сталкиваться с низким уровнем языковой подготовки вновь поступивших. Это подтверждается значительными затруднениями, которые испытывают студенты при решении большинства речевых задач. Одной из причин возникновения трудностей является то, что особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов учитываются не в полной мере.

Определяя **особенность** как характерное свойство кого- или чего-либо, отличающее данный объект от остальных, подобных ему [54, 315 с.], в методической литературе, посвященной обучению иностранным языкам студентов традиционно выделяют психолого-педагогические и лингводидактические особенности.

Проанализировав литературу по данной теме (Выготский Л.С., Гальскова Н.Д., Зимняя И.А.), мы выяснили, что под **психолого-педагогическими особенностями** обучения иностранному языку понимаются индивидуально-психологические и физиологические характеристики данной возрастной группы, имеющие проявление в учебно-воспитательном процессе и влияющие на него.

Обучение студентов иностранному языку в значительной мере зависит от возрастных особенностей психического развития. Вопреки традиционно существующему мнению, что иностранный язык лучше дается в ходе его изучения в довузовский период, следует отметить, что все не так однозначно.

На протяжении многих лет отечественные и зарубежные методисты вели речь в своих работах о большом значении логического мышления взрослых, о некоторых других особенностях, связанных с их жизненным опытом.

Например, еще Карл Нейз несколько десятилетий назад, проводя сравнительную характеристику способностей к изучению иностранных языков детей и взрослых, указывал: «Взрослые обладают способностью к

логическому мышлению и рассуждениям в значительно большей степени, чем дети. Дети не любят много заучивать, их разум, прежде всего, требует быстрых успехов» [Нейз К., 1961]. Он придает большое значение зрелости ума взрослых обучающихся, их жизненному опыту и тому обстоятельству, что взрослый берется за обучение добровольно. Он подчеркивает необходимость учитывать жизненный опыт студента, повышающий его требования ко всему процессу обучения. Ребенок обязан ходить в школу, а студент идет в вуз осознанно. И если постановка дела интересна и правильна с точки зрения задач образования, тогда результаты у взрослых скажутся гораздо быстрее, чем у детей [Нейз К., 1961].

Особенности восприятия. Процесс восприятия знаний у взрослых иной, чем у детей. У них зрелость ума, жизненный опыт, сила воли, настойчивость, способность рассуждать, умение правильно разбираться в практических вопросах, к тому же они обладают языковыми навыками. У ребенка имеются определенные преимущества в восприятии знаний. Относительно иностранного языка установлено, что эти преимущества заключаются в гибкости голоса, в способности чутко улавливать на слух иностранную речь и в природной склонности к подражанию. У юноши и у взрослого некоторые из перечисленных свойств значительно слабее, однако это компенсируется организованным запоминанием и значительно большей способностью к волевому усилию.

Положительное влияние иноязычных компетенций у студентов, в отличие от школьников, например, заключается в том, что взрослые учащиеся, как правило, серьезнее относятся к учению. Они осознают, что им придется сталкиваться с иностранными языками на практике, например, в процессе работы при чтении и составлении иноязычных документов, во время путешествий, при общении с зарубежными партнерами.

Особенности мотивации. Взрослый учащийся, как указано выше, обладает способностью к волевому усилию, и это качество помогает ему

преодолевать трудности, а процесс обучения иностранным языкам по своей сути трудоемкий, занимающий значительный период времени. Учащиеся особенно в начале обучения в школе, или в дошкольный период, как известно, ждут легких, быстрых успехов, но, столкнувшись с реальностью, часто, будучи нетерпеливыми в силу своих возрастных особенностей, теряют внутренние мотивы к изучению иностранного языка.

Для студенческого возраста характерны высокая творческая интеллектуальная активность, формирование личного мировоззрения, профессионального и личного самоопределения, саморазвития. Основное внимание большинства студентов уделяется профильным предметам. Часто студенты не видят важности знания иностранного языка для будущей профессии. Многие исследователи утверждают, что не редко студенты считают такой предмет как иностранный язык помехой в овладении профильными предметами. Таким образом, перед преподавателями неязыкового вуза стоит задача разрушить сложившееся мнение о ненужности изучения иностранного языка и как можно чаще упоминать, что иностранный язык является эффективным средством получения специальной информации [Ионова И.А., Качалова Н.А., Кобенко Ю.В., 2014].

Особенности мышления. Работа преподавателя вуза, в отличие от школьного учителя, частично облегчается более развитым мышлением взрослых обучающихся, способностью сопоставлять и осмысливать, в том числе языковые явления. Как правило, к студенческому возрасту у учащегося в достаточной степени сформированы аналитические навыки, развито логическое мышление, что в свою очередь облегчает усвоение языкового материала, в частности понимание грамматического строя языка.

Исходя из вышесказанного, сформулируем некоторые рекомендации с учетом психолого-педагогических особенностей студентов в процессе обучения иностранному языку:

1. Теоретический материал по грамматике должен быть изложен кратко и компактно. Содержание текстов и упражнений должно представлять интерес для взрослого, а методы преподавания, с одной стороны, соответствовать склонности взрослого учащегося воспринимать материал сознательно, а с другой - побуждать к активному участию в учебном процессе.

2. Необходимо уделять достаточное внимание повышению мотивации к обучению у студентов, для чего на постоянной основе не только ставить задачи, но и объяснять, насколько реальна, например, возможность ведения элементарной беседы на бытовые темы и чтения текстов по специальности в результате обучения иностранному языку в вузе данного профиля. Необходимо использовать материал, активизирующий коммуникативно-познавательную деятельность первокурсника, побуждая в нем интерес к предмету, стимулируя к самостоятельному поиску новых слов, к использованию различных источников информации.

3. В силу возрастных особенностей, взрослых обучающихся обычно интересует практическая сторона дела, то есть смогут ли они и когда именно вести беседу на иностранном языке, читать инструкции, статьи по их основной специальности. Необходимо использовать «язык для специальных целей», отбирая уже на начальном этапе материалы тематически с учетом будущей деятельности студентов.

Согласно Н. Д. Гальсковой, лингводидактика формулирует общие закономерности, которые касаются функционирования механизмов способности человека к иностранному языку, к общению на нем и способы их формирования [Гальскова, Гез 2004: 54]. И.И. Халеева считает лингводидактику такой отраслью методической науки, которая «обосновывает содержательные компоненты обучения иностранному языку в неразрывной связи с природой языка» [Халеева 1989: 29]. Таким образом, в контексте обучения иностранному языку студентов неязыковых

вузов представляется возможным выделить 6 групп лингводидактических особенностей организации данного процесса: а) лексико-семантические, б) прагмаграмматические, в) транслятивные, г) фонетические, д) семиотические, е) риторические.

А. Языковые единицы необходимо вводить с учётом их парадигматического окружения:

- слова одинаковые по способу словообразования (useful, helpful; useless, helpless)

- антонимы и синонимы (new-old, clever-silly), омонимы

- слова с учётом сочетаемости (fastfood, commitsuicide) и согласования друг с другом. Сюда же можно отнести умения работать со словарём, знание лексикографических сокращений. В структуре тематических единиц глоссарии целесообразно давать не до или после текстов, а в самом конце в виде словника, а в начало разделов выносить ключевые слова, оптимальное количество которых колеблется от пяти до десяти единиц. Ключевые слова стимулируют прогнозирование содержания текстов и способствуют органичному усвоению лексического материала в контексте.

Б. В русле преодоления грамматических трудностей в обучении иностранному языку, грамматику необходимо рассматривать в призме прагматики текста, т.е. делать особый акцент на тех явлениях, которые составляют используемые в обучении тексты профессиональной направленности. К примеру, степени сравнения следует демонстрировать не на абстрактных примерах, а на примерах, отражающих реалии профессионально ориентированного общения. Прагматичным должен быть также подход к интерпретации собственно грамматических явлений, например, демонстрировать необходимость соблюдения порядка слов в английском предложении также следует через профессиональный контекст.

Важно учитывать, что некоторые грамматические явления будут

иметь достаточно низкую частотность либо вообще будут нетипичными для дискурсивных практик на иностранном языке, а некоторые, наоборот, будут превалировать. Анализ типичной профессиональной литературы в области геологии и геофизики выявил частое употребление следующих грамматических явлений в английской речи: пассивного залога, степеней сравнения, условных предложений, многокомпонентных композитов. Данные явления можно широко наблюдать не только в статьях и учебниках технического содержания, но и в диалогах на форумах, конференциях, переговорах.

В. Транслятивные особенности связаны с такой деятельностью, как перевод, где в качестве девиза уместно предложить следующий принцип: как можно больше перевода там, где он имеет смысл; как можно меньше его там, где перевод был бы лишним. Действительно, перевод, призванный, якобы, снимать семантические ограничения, зачастую мешает объективации подлинного содержания единиц. Ориентиром здесь может выступать установка, что нет двух языков с одинаковой семантикой, а следовательно, сам процесс перевода может существенно исказить содержание. При переводе ведётся работа с системой родного языка, которая никак не связана с системой исходного языка. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно строиться на понимании иноязычных и инокультурных образцов без перевода, а перевод следует применять либо с целью пояснения смысла, либо с целью запоминания и тренировки употребления изучаемых единиц. [Ионова, 2014].

Г. Следует помнить, что иноязычная единица в её звуковой оболочке является для не носителей прежде всего скороговоркой. Ввиду этого одной фонетической демонстрации единицы недостаточно. Лучшее усвоение произношения зависит от, а) кратности повтора и б) того, обращаем ли мы внимание на такие нюансы, как первичное / вторичное ударение (диакритику), слоговоеделение, ассимиляцию и т.п.

Д. Знак, записанный на моторном уровне, обладает системными

характеристиками, т.е. у него есть звуковая, графическая оболочки, грамматический контур, которые представляют собой неделимое целое. В силу этого преподавателю не рекомендуется ограничиваться одним лишь прочтением или переводом знака. Для формирования знака, по качеству приближённого к аутентичному, нужно использовать единицу во всех видах речевой деятельности: услышать, записать, прочитать и употребить в собственной речи в значении, не противоречащем словарному. Безусловно, эти шаги необходимо и следует комбинировать. Эффективным представляется упражнение на прослушивание аудиозаписи текста при наличии перед обучающимися его транскрипции. Задание следующее: успеете за диктором (следить по тексту). В этом случае достигаются сразу две задачи: снимаются дефициты, связанные с правильностью прочтения знака и с его написанием.

Е. К риторическим следует отнести особенности, связанные с убеждением в необходимости изучать те или иные явления, которые, как правило, отсутствуют в родном языке обучающихся. Так, если последние хотят знать, почему важен порядок слов в предложении, им следует привести следующие примеры, где определить место подлежащего и дополнения может только порядок слов: *мир создаёт разум - разум создаёт мир, Theworldmakestheminde. – Themindmakestheworld.* Если обучающиеся сомневаются в необходимости изучения предлогов, то можно привести следующий пример: без предлогов, было бы не понятно, голосовать «за» или «против», хранить отходы «над» или «под» землёй, царапина «на» или «от» детали и т.п. К тому же риторический аспект способствует формированию сотруднического имиджа педагога, способствующего оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов.

Таким образом, в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов на каждой стадии процесса необходим мотивированный ответ на вопрос «с какой целью изучается то или иное

явление», что в свою очередь создаёт дополнительную мотивацию и подготавливает обучающихся к ситуации профессионально ориентированного общения с представителями целевой культуры в рамках тематики, заданной специальным направлением. Активизации коммуникативно-познавательной деятельности студента неязыкового вуза может способствовать, например, материал по новейшим устройствам и технологиям в сфере их профессиональной деятельности, разработка и дизайн различного программного обеспечения и технологий интернет-общения и т.д. Должное внимание следует уделять произвольному запоминанию, которое создает благоприятные условия для изучения иностранного языка, способствуя удержанию материала в памяти, не потому, что его нужно запомнить, а потому что его не возможно не запомнить, благодаря заинтересованности студентом содержательной стороной задания. Владение усвоенным языковым материалом будет продуктивным в случае целенаправленного развития мышления студента на иностранном языке. В связи с тем, что мышление в основном сопровождается языковой догадкой, то необходимо, чтобы речь характеризовалась новизной и оригинальностью как по содержанию, так и по лексико-грамматическому оформлению. Отметим, что чем легче происходит процесс мышления на иностранном языке, тем рациональнее происходит использование научно-технической информации.

1.2. Типология трудностей при изучении ИЯ студентов неязыковых специальностей

Явление трудностей понимания, интерпретации высказывания (текста) и его порождения в диалогах и публичном общении обсуждалось еще в риторике древнего мира. С середины XX века эта проблема изучается в качестве объекта социального исследования в контексте коммуникативно-информационных теорий, социально-психологической теории и когнитивной психологии (Д. Катц, Е.А. Климов, Е.С. Кузьмин, Г. Лассвел, Л. Ли и др.).

В педагогической деятельности затруднения в процессе взаимодействия между преподавателем и студентом и между студентами внутри группы исследуются достаточно интенсивно с целью определения факторов, влияющих на них и вызывающих их причины. Изучается также значение этих затруднений для учебной деятельности (Епифанова М.П., Минакова Т.В).

Под "*затруднением*", "*барьером*" деятельности мы, вслед за И.А. Зимней, понимаем субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации [Зимняя 1987: 112].

Затруднение в общении (деятельности) - это субъективно переживаемое человеком состояние "сбоя" в реализации прогнозируемого (планируемого) общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимание партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния и т.д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их преодоления [Епифанова 2006: 205].

Так как возникновение затруднения в процессе деятельности и его осознание, объективация есть одно из условий создания проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и

движения мысли (С.Л. Рубинштейн), то в педагогической деятельности затруднение может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирования нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся ситуации затруднения. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции трудности в процессе деятельности.

А.К. Маркова отмечает, что позитивная функция трудности имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания); б) стимулирующие, мобилизующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднений [Маркова 1994: 84].

В то же время имеется и негативная функция трудности, которая также имеет два значения: а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности).

На трудности в продуцировании различных видов речевой деятельности и, соответственно, в методике обучения указывается в целом ряде исследований [Ксенофонтова 1999, Ивицкая 1995, Солдатова 1997]. В большинстве исследований, посвященных тем или иным аспектам развития речевой деятельности, обращается внимание на необходимость изучения "слабых мест", проявляющихся в ошибках [Солдатова 1997: 12]. **Ошибка**, согласно Е.В. Мусницкой – это акт неправильного использования учащимся языковой единицы или формы [Мусницкая 1996: 28].

Н.В. Солдатова отмечает, что ошибки обучаемых являются значимыми в трех аспектах:

- ошибки показывают, чем уже овладели обучаемые и чему еще нужно научиться;
- ошибки свидетельствуют о том, каким образом изучается язык (какие стратегии и тактики используются в процессе овладения иностранным языком);

- ошибки имеют информативную ценность для самих обучаемых [Солдатова 1997: 9].

Одной из важных причин возникновения трудностей в обучении иностранному языку является проблема психологического характера: боязнь обучающихся сделать ошибку, что неблагоприятно сказывается на оформлении речи, ее беглости и содержательной стороне высказывания. Постоянное указание на ошибки ведет к психологической "зажатости" ученика, возникновению того, что в психологии называется "коммуникативным барьером".

Профессионализм и мастерство преподавателя должны подсказать ему правильный подход к работе над ошибками, путь к их прогнозированию и предупреждению. В.Д. Аракин отмечает: "Преподаватель иностранного языка должен, во-первых, отдавать себе полный отчет в том, отчего возникают эти ошибки, каковы их истоки; во-вторых, он должен продумать и найти необходимые и наиболее действенные приемы профилактики ошибок с целью их предупреждения, а если они уже возникли, то найти и разработать не менее действенные приемы их преодоления; в-третьих, он должен создать такие учебные материалы, в которых были бы учтены все трудности... Наконец, в-четвертых, преподаватель должен провести научно обоснованный отбор языкового и речевого материала" [Аракин 1989: 9].

Описывая типичные ошибки при изучении английского языка, Н.Д. Ивицкая отмечает: "... преподавателям хорошо известны случаи, когда ошибка, скажем, в произношении ведет к искажению смысла высказывания. Фонопросодическое оформление речи можно сравнить с внешностью человека, его манерами и особенностями общения, разнообразие словаря, которым пользуется человек, ассоциируется с его духовным богатством, а корректная грамматика - с четкостью и надежностью. Как в самом человеке, так и в его речи лишь сочетание

перечисленных компонентов создает совершенство и гармонию. А потому прогнозировать нужно все виды ошибок" [Ивицкая 1995: 46].

Поэтому, прогнозируя трудности и регистрируя ошибки, работая над их предупреждением и преодолением, мы не отдавали преимущества какому-либо одному из перечисленных аспектов, так как все они взаимосвязаны и взаимозависимы.

В ходе научно-экспериментальной работы, основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы, мы выявили следующую типологию трудностей:

- лингвистические;
- дидактические;
- мотивационные;
- социокультурные;
- возрастные.

Их, в свою очередь, мы разделяем на объективные (то, что противостоит субъекту – студенту) и субъективные (то, что свойственно субъекту – студенту или произведено от его деятельности)(Таблица 1).

Мы также выделили группу трудностей, связанных с объективными условиями обучения студентов иностранному языку и назвали их *кондициональными* (от англ. *condition* – условие). К основным *кондициональным трудностям* мы относим следующие: недостаточное количество часов в программе неязыкового вуза; недостаточный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов; отсутствие реальной языковой среды; загруженность студентов другими профессионально-прикладными предметами.

Таблица 1.

Объективные трудности	Субъективные трудности
Дидактические Кондициональные	Лингвистические Мотивационные Социокультурные Возрастные

Рассмотрим подробнее каждый из видов трудностей.

Кондициональные трудности - это трудности, связанные с педагогическими условиями изучения иностранного языка, а именно:

1. Ограниченная сетка часов, отводимых на изучение иностранного языка, не способствует успешному овладению устной иноязычной речью. Практика показывает, что студенты некоторых специальностей неязыкового вуза иностранный язык изучают всего один раз в неделю. Этого совершенно недостаточно для развития навыков во всех видах иноязычной деятельности: чтении, письме, устной речи. Недостаточная языковая подготовка студентов в группе, а также их высокая загруженность другими предметами, которая не позволяет им уделять достаточно времени для изучения иностранного языка, могут быть причинами низкого уровня владения устной речью.

Именно поэтому в процессе обучения устной иноязычной речи в неязыковом вузе требуется применение коррективно-подготовительных упражнений, которые призваны существенно облегчить подготовку к выполнению конечного речевого задания.

2. Отсутствие настоящей языковой среды. Действительность показывает, что подготовка к межкультурной коммуникации реализуется «под фонограмму». Подготовка к межкультурной коммуникации осуществляется в искусственных условиях вузовской аудитории (ограничиваясь уроком). Конечно, преподаватель использует аудио- и

видеоматериалы с записями речи носителей языка, и студенты слышат иноязычную речь на уроке, однако общаются они со своими одногруппниками, с соседями по студенческой скамье, принадлежащими к одной культуре, т. е. обучение межкультурной коммуникации реализуется в монокультурной среде. Необходимо также добавить, что вузовские преподаватели также не являются носителями культуры страны преподаваемых языков. В данной связи использование приемов коррективно-подготовительного аспекта методики кажется нам еще более оправданным.

Обязательным условием предотвращения кондициональных трудностей мы назовем постановку адекватных целей обучения ИЯ в вузе. Необходимо понимание со стороны педагога, составляющего рабочую программу по ИЯ на неязыковом факультете, что невозможно требовать от студентов беглого общения на ИЯ, тем более без опоры в условиях отсутствия реальной языковой среды, загруженности студентов другими профессионально-прикладными предметами, а также в условиях ограниченной сетки аудиторных часов, и как следствие очень незначительной языковой практики.

Дидактические трудности. К трудностям дидактического характера мы отнесли следующие:

- доминирование в обучении одного вида речевой деятельности над другими;
- выделение в качестве главного критерия требований в отношении лексического и грамматического оформления речи;
- несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся.

Современная практика обучения иностранным языкам показывает, что в настоящих условиях больше внимания уделяется обучению устной речи, по сравнению с другими видами иноязычной речевой деятельности. Вот почему очень часто обучение чтению подчиняется формированию

именно этих навыков.

В нашем исследовании мы рассматриваем чтение как самостоятельный вид речевой деятельности, развивающий у будущего специалиста умение извлекать содержащиеся в тексте мысли, идеи, факты, понимать его, оценивать, использовать полученную информацию. Анализ процесса понимания иноязычного текста был осуществлен А.Н. Соколовым, который видел особенности понимания трудного текста в том, что, наряду с непосредственным пониманием знакомого, приходится задерживаться на незнакомом, трудном, осмысливать его, вызывать в сознании необходимые образы, представления, переживания.

В процессе понимания учащимся помогают как определенные слова, выступающие в качестве ориентиров, так и контекст. Движение мысли в процессе понимания многократно осуществляется в направлении от слова (словосочетания) к контексту предложения и тексту в целом, а затем в обратном направлении - от контекста к предложению, слову, достигая все более точного и целостного понимания связей, видения образов, переживаний. Этот процесс не протекает равномерно: в какой-то момент отдельные детали складываются в целостную картину и происходит "вхождение в текст", что существенно облегчает и ускоряет дальнейшие действия [Вайбурд 1997:19].

Анализ понимания иноязычного текста позволяет сделать вывод, что путем анализа и рассуждений необходимо искать "смысловые вехи" в тексте, которые приводят к пониманию "общего смысла текста". Таким образом, в основе учебных действий, формирующих поисковую деятельность при чтении, являются действия от анализа - к синтезу, то есть к непосредственному восприятию читаемого.

С целью преодоления трудностей, связанных с процессом понимания иноязычного текста при чтении, необходимо строить обучение на основе системы упражнений, развивающих такие умения, как узнавание; построение гипотез; переход от общих определений слова, даваемых

словарем, к специальному значению, которое слово приобретает в данном контексте; группировка слов внутри предложения и использование полученных групп в качестве смысловых опор.

В рамках коррективно-подготовительного аспекта получил подтверждение тезис о том, что "понимание не сводимо к лингвистическим или логическим операциям, а предполагает обращение к внутренней картине мира, на основе которой удастся "извлечь знания из обрабатываемого текста" (В.К. Нишанов). Следовательно, "языковая компетентность" выступает как необходимое, но недостаточное условие для понимания речи.

Н.И. Жинкин утверждал, что понимать надо не речь, а действительность. Таким образом, суть поискового чтения состоит в том, чтобы научить студента отыскивать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своем опыте, используя известное для понимания неизвестного [Жинкин 1999: 6].

Мы использовали следующие виды опор:

- контекстно-композиционные (доступность контекста; логичность изложения, композиционная четкость; наличие заглавия, иллюстраций, слов-реалий);
- лексические (наличие знакомых слов; мотивированной лексики-слова, производные от ранее изученных; интернациональных слов; конвертированных слов - известные слова в новом значении);
- лингвистические (грамматические информационные признаки, помогающие распознавать действующее лицо, действие, и др.);
- логико-смысловые (грамматические структуры, которые передают отношение принадлежности, места, и т.д.) [Вайбурд 1997: 20].

Необходимо отметить, что деятельность, направленная на обнаружение всех возможных опор для понимания является коррективно-подготовительной и должна быть рационально организована. Рациональным считается такой процесс чтения, при котором способ

преодоления трудностей выбирается с учетом их особенностей. Так, знакомая грамматическая конструкция, известные слова воспринимаются целостно, просто узнаются; более сложные лингвистические единицы подвергаются анализу. При отсутствии достаточных опор в слове и в контексте используется словарь.

Необходимо также учитывать, что по своим индивидуальным особенностям учащиеся, изучающие иностранный язык, бывают двух основных типов (М. Кабардов). Люди так называемого коммуникативного типа "входят в общение" легко, у них развита слуховая память; попав в чужую языковую среду, они очень быстро схватывают на слух основные стереотипы речевого общения, а могут и вообще научиться владеть языком без специального обучения. Люди некоммунитивного типа обязательно должны осознать систему языка, у них преобладает зрительная память - им нужно увидеть иностранный текст, и лишь после этой работы они могут заговорить на этом языке - коммуникативный барьер у них высок и труднопреодолим.

А.А. Леонтьев [Леонтьев 1998: 14] отмечает, что речь здесь идет не о наличии или отсутствии способностей к языку, как часто думают, - таких обобщенных способностей не существует. Человек некоммунитивного типа, в частности, может иметь прекрасные аналитические способности, позволяющие на лету схватывать структуру языка, но говорить ему будет все равно трудно. Обычно люди этого типа легче овладевают "рецептивными" навыками, например, понимают иноязычный текст.

Другой стороной обеспечения индивидуализации в процессе обучения иностранному языку является ориентация на самостоятельную творческую активность студента, на поиск оптимальной именно для него стратегии овладения языком и на использование скрытых резервов именно его личности.

Таким образом, преодоление трудностей, связанных с индивидуальными особенностями и потребностями обучаемых, требует

разработки вариативных учебных ситуаций и выбора методов обучения, создающих условия для оптимального развития познавательной самостоятельности будущего специалиста.

Лингвистические трудности. К лингвистическим трудностям мы отнесли трудности, вызванные низким уровнем лингвистической компетентности обучающихся и несформированностью механизма самоконтроля. Под лингвистической компетентностью мы понимали владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста.

К причинам, вызывающим лингвистические трудности, мы относили интерференцию родного языка и низкий уровень развития самоконтроля обучающихся.

В процессе изучения иностранного языка большое значение для прогнозирования трудностей, предупреждения и преодоления типичных ошибок, обучающихся имеет учет типологических различий в системах родного и иностранного языков. Причем своевременное ознакомление с типологическими различиями в системах контактирующих языков может снять лингвистические трудности, предостеречь или помочь избавиться от некоторых ошибок.

История методов обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что проблема преодоления интерференции родного и изучаемого языков остается актуальной и по сей день. Мы должны, вслед за Л.В. Щербой, признать, что "родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А потому мы должны из врага превратить его в друга. Каким образом это сделать? Вероятно, необходимо стихийный (вольный или невольный) процесс сопоставления сделать более управляемым" [Щерба 2001].

Под интерференцией понимается обусловленный объективными расхождениями процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, внешне проявляющийся в речи билингва отклонениях от

закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого или вследствие внутри-языковых влияний аналогичного характера [Гасанов 2015: 11].

Типичным примером интерференции русского языка является употребление вопросительно-отрицательных предложений вместо вопросительных вследствие интерференции русского языка: "Ты не знаешь? - "Don't you know?" вместо "Do you know?», "Не мог бы ты...?" - "Couldn't you...?" вместо "Could you...?" и т.д. В вышеприведенных примерах русское отрицание "не" не должно автоматически переноситься в английский язык, где вопросительно - отрицательная форма выражает удивление, сомнение, недоумение и соответствует русскому "неужели / разве ... не".

Исследования и опыт работы показывают, что в языке не все можно объяснить. В связи с этим при обучении иностранному языку большое значение имеет проблема развития чувства языка. Будучи наивысшим критерием правильности иноязычной речи, чувство языка является вместе с тем признаком наивысшего уровня владения иностранным языком (Гасанов Р.Г.).

Чувство языка помогает обучающимся избежать смещения стилей - употребления оборотов, характерных для разговорной речи (например, you see), в докладах, сочинениях и, наоборот, тенденции к употреблению "книжных" оборотов в разговорной речи (например: to my mind вместо I think; to present smb with smth вместо to give smb smth (as a present); to make up one's mind вместо to decide ит.д.).

Фокусировка внимания преподавателя на стиле речи учащихся является залогом успеха в обучении иностранному языку, а развитие чувства языка посредством моделирования речевых ситуаций и использования уже выученных языковых моделей является одним из способов снятия трудностей интерференции родного языка.

Важнейшим приемом предотвращения трудностей интерференции родного языка является использование различного рода опор, шаблонов, схем времен и схем построения предложений, рисунков и видеофрагментов. Непременное использование наглядности необходимо не только при изучении нового грамматического и лексического материала, но и при выполнении студентами любого речевого задания.

Лингвистическая трудность - категория субъективная, ее появление зависит от индивидуальных знаний и умений студентов. Поэтому, прогнозируя трудности, которые могли возникнуть у обучаемых, мы основывались на своем опыте и наблюдениях и умении разлагать речевую или языковую единицу на действия, ее составляющие, тем самым облегчая усвоение материала студентами.

В этой связи, необходимо проводить основательную тренировку по аналогии каждого из действий. При выполнении студентами заданий преподаватель получает сведения о качестве выполняемых действий и на их основе определяет, какая коррекция необходима в выполнении тех или иных речевых действий (тренировка отдельных действий, образца в целом и т.д.).

Аксиологические трудности

Деятельность учения - категория субъективная, субъект должен иметь мотивацию и потребность в изучении иностранного языка, которые определяют успешность этой деятельности. Отсутствие интереса к иностранному языку вообще и коммуникативно-познавательной потребности в чтении иноязычной литературы по специальности объясняют возникновение многих трудностей, которые препятствуют достижению поставленных целей.

Мотивация - многоуровневая система побудителей, совокупность мотивов побуждения, активизирующих и направляющих деятельность человека. Но "мотив как осознанное побуждение для определенного

действия ... чтобы стать таковым, должен сформироваться" [Леонтьев 1998: 13].

В качестве основного активизирующего начала любой деятельности выступает потребность, то есть "переживаемая человеком нужда в чем-либо необходимом", побуждающая его к поиску предмета удовлетворения потребностей. Однако потребность "получает свою определенность только в предмете деятельности" (А.Н. Леонтьев). Следовательно, предмет может стать мотивом деятельности лишь в том случае, если потребность "опредметится".

Чтобы способствовать развитию потребности и ценностного отношения студентов к процессу познания в ходе профессионально ориентированного обучения, используемые нами тексты должны соответствовать следующим требованиям:

- отвечать профессиональным потребностям будущих специалистов;
- иметь новизну и практическую значимость имеющейся в них информации, т.е. познавательную ценность;
- обладать доступностью, системностью и логикой изложения;
- опираться на термины и понятия профессионально значимых дисциплин.

Отобранные тексты должны вызывать у студентов интерес и быть мотивированными в плане:

- интеллектуальных потребностей и интересов обучающихся;
- прагматических интересов и потребностей студентов. Они должны чувствовать, что предлагаемый им материал будет необходим для их будущей профессиональной деятельности - социальная мотивация;
- эстетических и эмоциональных потребностей и интересов студентов. Работа с материалом должна давать им ощущение радости и удовлетворения, соответствовать их эстетическим вкусам - эмоциональная мотивация.

Так, предположительно, для студентов наиболее интересными и стимулирующими их учебную деятельность будут тексты с профессиональной тематикой, имеющие познавательную ценность, содержащие проблемные ситуации, побуждающие к размышлению - познавательная мотивация.

Опыт профессионально ориентированного обучения иностранному языку показал, что преодоление аксиологических трудностей возможно:

- при создании учебно-методических пособий, рассчитанных не только на усвоение обязательной лексики, грамматических структур, но и при вычленении и обеспечении ценностного аспекта познания. Причем интерес к таким учебным пособиям чрезвычайно избирателен. Студенты хотят знать тот лингвистический материал, который им профессионально интересен и нужен;

- при организации такого учебного процесса, в течение которого студенты в наибольшей степени могут реализовать свою потребность в познании и применить имеющиеся знания в различных видах заданий от репродуктивных упражнений до научно-исследовательской работы;

- при интенсификации процесса обучения и усвоения знаний за счет использования активных методов обучения и ценностно - ориентированной обучающей технологии.

Социокультурные трудности

Это трудности, связанные с различиями социокультурного восприятия мира русскими студентами, овладевающими иностранным языком.

А.А. Леонтьев отмечает: "Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т.д. не может быть полноценным. Следует уметь поставить себя на место англоязычного собеседника, понять логику его поведения, знать и понимать хотя бы минимум того, что окружает его в повседневной, социальной и профессиональной жизни" (Леонтьев 1998: 16).

Наличие совпадающих фоновых знаний общечеловеческого или регионального характера позволяет участникам коммуникации понимать друг друга, но только владение страноведческими фоновыми знаниями позволяет им добиваться полного взаимопонимания. За несколько часов занятий Вы не сможете научить учащихся всему тому, что носитель языка приобретает за свою жизнь, но несколько отобранных ситуаций и фактов могут значительно улучшить взаимопонимание.

Необходимо отметить, что культуры, далеко стоящие друг от друга, будут иметь меньше точек соприкосновения, объем фоновых знаний будет значительно больше, чем при родстве культур.

Таким образом, в освоении иностранного языка наиболее очевидные трудности возникают на уровне социокультурных фоновых знаний, отсутствие или недостаток которых приводит к затруднению в осуществлении речевой деятельности в заданном социокультурном контексте.

Это проявляется:

- а) в неадекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;
- б) в некорректном употреблении лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики [Змеева 2013: 15].

Следовательно, для преодоления трудностей, вызванных социокультурными различиями, необходимо, чтобы лингвострановедческие тексты включали как функциональную страноведческую информацию (отражение жизни нашей страны и стран изучаемого языка), так и фоновую (сведения о нормах и традициях общения на данном языке, реалиях повседневной жизни). При этом тексты должны в качестве своего содержания иметь функциональную информацию, а именно, предмет учебного, профессионального, культурного и бытового общения, а в качестве комментария – фоновую

информацию, т.е. сведения о нормах и традициях общения, реалиях страны изучаемого языка.

Возрастные трудности

Это те препятствия и барьеры в изучении иностранного языка, которые возникают ввиду психо-физиологических особенностей представителей данной возрастной группы.

Исходя из особенностей студенческого возрастного периода, описанных в первой главе, процесс обучения должен строиться не на механическом запоминании материала, а на логически организованной мнемической деятельности. Эффективность запоминания зависит от того, как поставлена задача, как организован запоминаемый материал, в какой мере студент освоил способы запоминания и припоминания.

При обучении иностранному языку нужно учитывать, что существенной чертой развития памяти является ее "специализация", которая определяется, в первую очередь, деятельностью человека, а не возрастом [Левашов 1987: 17]. Это так называемая профессиональная память, успешному развитию которой способствует контекстное обучение и организация текстового материала на основе интегративного подхода к осуществлению межпредметных связей иностранного языка с другими предметами.

Известно, что характер самооценки и ее отношение к оценке окружающих серьезно влияют на формирование личности в целом. Так как в условиях неязыкового вуза одной из основных целей является научить читать оригинальную литературу по специальности, мы должны помочь студентам выработать правильные и объективные критерии оценки своих результатов, а также правильное представление о том, насколько сложной системой является язык, какой значительный объем знаний, навыков и умений требуется для владения им, насколько значим иностранный язык для будущей профессиональной деятельности.

Нам представляется, что учет самооценки при организации учебной деятельности важен еще и по той причине, что это вызывает у студентов чувство удовлетворения своей деятельностью. Потеря заинтересованности в успехе может стать причиной уменьшения активности студента. Самооценка играет существенную роль и для формирования ценностного отношения к изучению иностранного языка.

Таким образом, знание возрастных и психологических особенностей студента и их учет в обучении иностранному языку способствуют не только более эффективной организации учебного процесса, но и формированию личности будущего специалиста, его ценностного отношения к иностранному языку, профессионально значимым знаниям.

Трудности, возникающие в процессе изучения иностранного языка и способы их преодоления, представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Классификация трудностей в изучении иностранного языка у студентов
неязыковых факультетов и способы их преодоления**

Вид трудности	Характеристика	Способы преодоления
Кондициональные	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточное количество часов в программе неязыковых вузов; - Недостаточный уровень сформированности навыков коммуникативной компетенции студентов; - Отсутствие реальной языковой среды 	<ul style="list-style-type: none"> - Использование подготовительных упражнений для облегчения выполнения речевых заданий с учетом принципов и правил коррективно-подготовительного аспекта методики.
Лингвистические	<ul style="list-style-type: none"> - низкий уровень развития лингвистических умений; - интерференция родного языка; - отсутствие чувства языка; - низкий уровень самоконтроля. 	<ul style="list-style-type: none"> - система упражнений, направленных на развитие лингвистических умений, чувства языка; - формирование навыков самоконтроля; - использование наглядности.
Дидактические	<ul style="list-style-type: none"> - доминирование в обучении одного вида речевой деятельности над другими; - выделение в качестве главного критерия требований в отношении лексического и грамматического оформления речи; - несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям и 	<ul style="list-style-type: none"> - одновременное развитие всех видов речевой деятельности; - организация рациональной деятельности по нахождению ориентиров для понимания иноязычного текста; - выбор метода обучения в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучаемых; - разработка гибких учебных

	потребностям обучаемых.	планов, ориентированных на индивидуальный стиль получения университетского образования.
Аксиологические	Отсутствие или низкий уровень интересов, мотивации к изучению иностранного языка и ориентации на познание как ценность.	интенсификация процесса обучения иностранному языку; - применение ценностно-ориентированных обучающих технологий; - стимулирование креативной самостоятельной работы; - контекстное обучение.
Социокультурные	Недостаток социокультурных фоновых знаний, ведущих к неумению осуществлять речевую деятельность в заданном социокультурном контексте.	Включение в текстовую информацию как функциональной так и фоновой страноведческой и профессионально ориентированной информации.
Возрастные	- заниженный уровень самооценки; - неверие в возможность овладения иностранным языком за время учебы в вузе; - боязнь сделать ошибку; - недостаток экстралингвистических знаний; - ограниченность опыта переживаний.	- Знание психологических и возрастных особенностей обучаемых для выбора методов и приемов обучения; - знание психологических закономерностей процесса усвоения материала и организации самостоятельной работы в определенном возрастном периоде; формирование у студентов системы учебных умений для адекватной самооценки; - создание на занятиях психологического комфорта для снятия боязни сделать ошибку.

1.3. Коррективно-подготовительный аспект (КПА) как инструмент преодоления трудностей при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза

В современных условиях обучения иностранным языкам в вузе непрочность навыков и умений многих студентов представляет собой закономерное явление. Как мы определили в предыдущем параграфе, студенты испытывают значительные затруднения в выполнении тех учебно-речевых заданий, которые предусмотрены действующими учебными пособиями. Для снятия трудностей в процессе обучения иностранному языку профессор П.Б. Гурвич в своих работах утверждал необходимость разработки “комплекса специальных мер и приемов, облегчающих выполнение узловых наиболее трудных учебно-речевых заданий путем программирования подготовки к ним и одновременно обеспечивающих некоторую постоянно осуществляемую коррекцию умений и навыков”. Эти меры и конкретные приемы в их совокупности составляют то, что П.Б. Гурвич называет коррективно-подготовительным аспектом (КПА) методики.

Данное определение требует пояснения. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранного языка:

1.) Учитывает при планировании, организации и реализации любого методического воздействия недостаточную языковую подготовку большинства студентов, независимо от того, к какой точке учебного процесса это воздействие приложено;

2.) Рассматривает недостаточную языковую подготовку не как аномалию, а как явление естественное и закономерное, имманентно заложенное в объективных условиях обучения;

3.) Стремится ограничить влияние недостаточной языковой подготовки студентов путем целенаправленного и последовательного использования основных положений современной методики и базисных

наук (педагогике, лингвистике и т.д.), а также путем применения подготовительных мер и приемов, облегчающих выполнение учащимися текущих учебных (речевых) заданий, и таким образом обеспечивает непрерывную коррекцию умений и навыков студентов и вместе с этим некоторое повышение уровня их обученности [Гурвич 1982: 5].

Постоянное отставание большинства студентов от предъявляемых им промежуточных и конечных требований не является аномалией, а вытекает из объективных и субъективных причин.

К объективным причинам относятся, в первую очередь, условия обучения: незначительное количество учебных часов, сравнительно большая наполняемость групп, отсутствие языковой среды. Постоянное ослабление, «стирание» навыков непосредственно вытекают из условий обучения. Отрицательно влияют на формирование навыков и развитие умений любые перерывы, как между занятиями, так и между семестрами. Объективно также любое индивидуальное отставание студента вследствие болезни, временного нежелания учиться и т.п.

Среди субъективных причин можно назвать то, что, несмотря на наличие в методике множества новейших исследований и разработок, во многих вузах до сих пор преобладает прямой метод. Наблюдается пренебрежительное отношение к письму, хотя оно является предпосылкой прочности навыка говорения. Отмечается повсеместное внедрение принципа устного опережения в ущерб использованию зрительных опор; недостаточная разработанность домашних заданий, что лишает их эффективности, и вместе с тем усугубляет отрицательное влияние перерыва между занятиями.

Таким образом, важность КПА методики обучения иностранным языкам в вузе подтверждается как объективными так и субъективными причинами.

Характерные черты КПА, которые составляют его специфическую теоретическую основу, вытекают из соотнесения программированного и развивающего обучения. Программированное обучение дает возможность точного и дифференцированного учета и описания исходного и конечного уровней знаний, умений и навыков. При этом каждое состояние может быть принято за исходное и каждый промежуточный уровень за конечный—так называемое «конечное поведение». Путем моделирования процесса усвоения программированное обучение создает своего рода «идеальный» путь пошагового усвоения изучаемого материала, что дает возможность расчленить учебную деятельность на «шаги» в соответствии с последовательно преодолеваемой цепью трудностей и предусмотреть по каждому шагу необходимые опоры и подсказы, чем и реализуется непрерывная обратная связь. Очевидно, что эти положения программированного обучения затрагивают саму сущность КПА, но их реализация была бы бесперспективной, если при этом отрицать столь же профилирующую роль противоположного начала—осуществление развивающего обучения.

Развивающее обучение предполагает постепенное развитие самостоятельности учащихся в выполнении учебных действий, а применительно к овладению иностранным языком—еще и формирование иноязычных способностей.

Выяснение общетеоретических и специфических для КПА основ дает возможность сформулировать **основные принципы коррективно-подготовительного аспекта методики.**

1) Направленность преподавания на обеспечение в классе и домашних заданиях *максимума реального речевого общения* на иностранном языке путем адекватного сочетания неречевых и речевых элементов подготовки к нему. Раскроем содержание понятий, содержащихся в определении этого принципа.

Речевое общение может осуществляться в устной речи, чтении и письменной речи. Любой вид речевого общения может считаться реальным, если его участники восприняли бы такого же содержания коммуникацию на родном языке как естественно мотивированную (В. С. Цетлин). Практически реальное речевое общение на иностранном языке в школьных условиях может осуществляться в трех формах проявления—в качестве бесед о текущих событиях из жизни обучаемых; в ходе решения организационных вопросов урока и учебы и как обсуждение заданного содержания (прослушанного, прочитанного, увиденного). В области чтения реальное речевое общение означает чтение текстов, содержание которых могло бы оказаться интересным и на родном языке.

Из формулировки данного принципа вытекает, что все преподавание должно быть нацелено на обеспечение учащимся возможностей реальной речевой коммуникации в максимальных временных показателях. За пределами реальной речевой коммуникации на уроках и в домашних заданиях должно оставаться только то, что необходимо и достаточно для ее подготовки. Реально-коммуникативная цель не может быть достигнута одними только однородными с ней средствами, т. е. коммуникативными, речевыми. Столь же необходимыми являются разнородные неречевые элементы, представляющие необходимый компонент подготовки к реальному речевому общению. Поэтому в формулировку принципа правомерно включать положение о том, что максимум реального речевого общения на уроках и в домашних заданиях может быть обеспечен только путем адекватного в каждом случае сочетания речевых и неречевых элементов подготовки.

2) *Опора на родной язык*, реализующаяся наряду с другими формами проявления в сочетании одноязычных и двуязычных (переводных) упражнений. Р. Ю. Барсук отмечает, что принцип опоры на родной язык характеризуется пятью формами проявления: отбор языкового материала, последовательность его введения, сопоставление с родным языком при

объяснении, дозировка временных затрат (упражнений) на обучение конкретному материалу и использование двуязычных, преимущественно переводных упражнений, наряду с одноязычными.

Отрицательное отношение к переводу и особенно к переводу с родного языка стало настолько «модным», что даже сторонники сознательно-сопоставительного метода в последние годы часто обходят этот вопрос молчанием. Между тем, за последние десятилетия выполнено множество специальных исследований, неопровержимо доказывающих высокую методическую эффективность перевода с родного языка как средства обучения (А. И. Мучник, Д. Д. Давидян, С. К. Жбанова, Ю. Э. Темиров, Е. В. Мухамедшина, А. Н. Бычева, А. А. Артыков и др.). На основании этих исследований можно говорить о необходимости реабилитации перевода как средства обучения, но со следующими оговорками: перевод может быть эффективным, если он направлен на преодоление внутреннего перевода и постепенно «сам себя отменяет»; эффективность перевода зависит от оптимального его сочетания и взаимодействия с одноязычными упражнениями, в большинстве случаев он должен быть подготовкой к одноязычному речевому заданию; индикация применения перевода обусловлена спецификой изучаемых языковых явлений, стадией их усвоения, на которой применяется перевод; дифференцированным использованием всех видов и градаций переводных упражнений (частичный, условный и полный перевод, перевод заданного текста и текстов, составляемых самими обучаемыми), сюжетно-смысловой связью переводимого материала и др. При соблюдении этих ограничений перевод становится важным компонентом практического воплощения КПА.

3) *Параллельно-комплексное обучение всем видам речевой деятельности* и изначальное усвоение языкового материала в единстве говорения, слушания, чтения и письма, при обязательном формировании необходимых рече- двигательных «образов».

Необходимость изначальной отработки языкового материала во всех видах речевой деятельности была доказана основными представителями сознательно-сопоставительного метода. Эта необходимость вытекает из психофизиологического положения о неразрывном взаимодействии анализаторов коры головного мозга. В области методики это доказано многочисленными исследованиями (С. М. Мануйлов, В. М. Железняк, Ж. М. Лебедева, В. И. Шярнас).

В свете этого положения становится ясным отрицательное влияние устного опережения, в особенности такого, которое опережает чтение и запись материала за пределом одного урока. Есть, конечно, исключения, как например, устное опережение в понимании на слух команд учителя, оборотов приветствия, вопросительных структур и др. В целом же устное опережение является лишь одним из многочисленных путей— приемов презентации языкового и речевого материала.

4) *Усиление роли письма.* Из всех видов речевой деятельности обычно в самом запущенном состоянии находится письменная речь. Без преувеличения можно утверждать, что восстановление роли письма и письменной речи в правах является первой предпосылкой реализации КПА. Данная предпосылка связана с другой, не менее обязательной — с приведением в порядок «тетрадного хозяйства» учащегося, а это, в свою очередь, обусловлено повышением требовательности к выполнению домашних заданий, главным образом, письменных, и к их методической продуктивности. Ведь в настоящее время очень трудно найти учителя иностранного языка, в классах которого письменные домашние задания выполнялись бы систематически, не реже одного раза в неделю, в специально отведенных для этой цели тетрадях, которые регулярно собираются для проверки с последующим исправлением ошибок. Коренное улучшение этого положения должно быть первым шагом к устранению или смягчению отрицательного действия причин хронического отставания большинства учащихся. Этот вопрос, на первый

взгляд, носит организационный характер; на деле же он неразрывно связан с реализацией принципа параллельно-комплексного введения и отработки языкового материала во всех видах речевой деятельности. Из неразрывной взаимосвязи видов речевой деятельности вытекает использование более легких видов речевой деятельности как средство обучения более трудным. Из-за незначительной устно-речевой практики чтение и письмо в усредненных условиях могут считаться более легким видом речевой деятельности, чем устная речь, разумеется, при прочих равных условиях, т. е. когда языковые единицы текстового материала учащимся знакомы не меньше, чем языковой материал, требующийся в устном высказывании. Будет целесообразным в начале учебного года при возобновлении занятий иностранным языком сделать главный упор на чтение и устной речи на базе текста. Чем успешнее окажется коррекция чтения и письма, тем быстрее можно перейти к коррекции и дальнейшему развитию устно-речевых умений.

5) *Дифференцированный подход к уровням владения языковым материалом* при сочетании разнородных и однородных путей овладения им.

Не подлежит сомнению, что языковой материал—лексика, грамматика—и частично также речевой материал (усваиваемые в готовом виде словосочетания и предложения) должны быть дифференцированы по уровням владения ими. Существует пассивная лексика, или лексика, усваиваемая лишь до уровня понимания ее в тексте, и активная лексика, грамматика активная и пассивная. В этой связи важно выделить градацию уровней активизации. Если чисто рецептивный путь овладения считать нулевым уровнем, то выше его расположены: (1) включение языковой единицы в перевод с родного языка; (2) усвоение для употребления в говорении готовых образцов (словосочетаний, предложений), содержащих языковую единицу; (3) употребление языковой единицы на уровне варьирования готовых образцов; (4) употребление ее в упражнениях,

предусматривающих формирование ограниченного круга ее связей (лексических, грамматических); (5) постепенное расширение этих связей до возможного максимума в речевом опыте обучаемого.

В этой градации проявляются репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивно-репродуктивный и продуктивный пути овладения языковым материалом, а выбор пути безусловно зависит от намеченного уровня владения и от специфических трудностей. Однако для подавляющего большинства языковых единиц школьной программы, относимых к пассивной лексике или грамматике, необходимо выбрать одну из перечисленных степеней активизации.

б) Формирование навыка с опорой на предварительно сообщаемое правило через осознанные, постепенно свертывающиеся правилосообразные умственные действия к автоматизмам.

Как показали исследования А. Н. Леонтьева, путь автоматизации правилосообразных действий идет от помещения их в фокус сознания (актуальная осознанность), когда все внимание обращено на их выполнение, к «со-осознанности», при которой в сознании сосуществуют на равных правах мыслительные действия, направленные на содержание, с действиями по языковому оформлению, а далее к такой стадии, на которой умственные действия по языковому оформлению высказывания «только бытуют в сознании», превратившись в «фоновые» явления, и, наконец, к стадии, когда налицо только контроль сознания.

Из вышеизложенного вытекает необоснованность утверждения о том, что навык должен формироваться только в тех условиях, в которых ему надлежит функционировать. Такое утверждение не учитывает динамику процесса автоматизации правилосообразных действий. Многие компоненты навыка, наоборот, должны быть сформированы в условиях, значительно отличающихся от условий функционирования навыка в целом, иначе этим компонентам невозможно обеспечить отработку от стадии актуальной осознанности к стадии контроля сознания.

Соответствует истине, что перенос правилосообразных действий из неречевых упражнений в речь может привести порой к многочисленным ошибкам, но в этих ошибках, точнее в их коррекции и самокоррекции с опорой на правила и пройденный до этого путь «неречевой» отработки, как раз и состоит опора на отрицательный языковой опыт. Правильно, перенос действий из неречевых упражнений в речь труден, но без их предварительного выполнения в речевые условия переносить будет нечего.

7) Обязательное сочетание произвольного и непроизвольного запоминания в обучении иностранному языку.

Произвольное запоминание предполагает признание необходимости осмысленного заучивания языкового материала— иноязычных слов, словосочетаний, готовых предложений. Оно предполагает обучение студентов правилам и приемам рационального заучивания). С другой стороны, выполнение аспектно-направленных упражнений почти всегда протекает при таком режиме запоминания, при котором в сознании обучаемого сосуществует установка на запоминание и непроизвольное запечатление в памяти. Как справедливо указывал И. В. Рахманов, вряд ли удастся скрыть от учащихся подлинные цели даже самых коммуникативно-закамуфлированных упражнений.

8) Реальное речевое общение на уроках в свете КПА.

Реально-речевая коммуникация на занятиях осуществляется в трех разновидностях: как решение на иностранном языке вопросов, связанных с организацией учебы и занятия; как обмен информацией и мнениями о событиях в жизни студентов, группы, вуза и как обсуждение (в широком смысле слова) заданного содержания—прочитанного, увиденного, прослушанного.

Для осуществления речевой коммуникации на занятиях в этих трех разновидностях нужно время, много времени, но без этого все обучение устной речи вообще бесцельно. Бесцельной становится также работа над темой, если она лишена «выхода» в речевое общение студентов на занятии,

причем, разумеется, не только во время прохождения темы и непосредственно после нее, но и в течение всего последующего обучения, во всех случаях, когда из окружающей студентов действительности вытекает возможность или необходимость решения соответствующих коммуникативных задач. С другой стороны, в силу незначительного количества недельных часов и уровня подготовки по языку многих учащихся работа над темой не может достигнуть этой цели, если она прямо не приурочена к этому. Таким образом, интенсифицировать работу над темой—значит нацеливать ее на конкретные речевые задания в реальном общении студентов на занятии и придать ей характер конкретной подготовки к решению этих заданий.

Сказанное означает, что прежде, чем разработать тему устной речи необходимо уяснить себе те узловые (наиболее типичные и приближенные к реальности) речевые задания, к решению которых в течение всего дальнейшего периода обучения тема должна готовить. Так, например, в результате работы над темой «Экология» студенты должны быть в состоянии, объяснить, как Нефтегазовая индустрия влияет на окружающую среду, поддержать разговор о текущих новостях и экологических проблемах, сообщить сведения об этих новостях, обсудить вопрос, как содействовать природосбережению. Это—конкретные, типичные речевые задания, которые в последующее время могут возникнуть с определенной частностью как в бытовом так и в профессиональном общении.

Перечисленные методические принципы необходимы и достаточны, чтобы определить характер учебного процесса по иностранному языку в вузе. Они действуют во взаимосвязи и должны составлять содержание определенного метода. Нетрудно заметить, что в основу перечня принципов положена одна центральная идея: учить надо реальной иноязычной коммуникации, но это возможно только при творческом

применении основных принципов традиционной методики, так как только они в условиях вуза обеспечивают достижение преимущественно коммуникативной цели. В силу этого предполагаемый метод по праву может быть назван коммуникативно-традиционным, так как в нем положения традиционной методики рассматриваются как неотъемлемая предпосылка достижения коммуникативной цели.

При этом, важно оговориться, что ни один метод не в состоянии нейтрализовать отрицательного влияния вузовских условий обучения иностранному языку, но коммуникативно-традиционный метод по своей природе может максимально смягчить отрицательное воздействие учебных условий.

Из осмысления условий вузовского обучения иностранному языку, а также из сущности коррективно-подготовительного аспекта методики могут быть выведены следующие общие правила подготовки к учебно-речевым заданиям:

Первое правило—не полагаться на межурочную преемственность подготовки. Преподаватель ошибается, если предполагает, что проведенная им на предыдущем занятии подготовка достаточна для успешного выполнения учебно-речевого задания на данном занятии. Подготовка, конечно, не осталась бесследной, и ее еще могло улучшить домашнее задание. Тем не менее преемственность между этими учебными действиями настолько слаба, что перед выполнением речевого задания необходимо некоторое повторение уже проведенных ранее подготовительных действий. Например, допустим, учащиеся в конце предыдущего урока выполняли подготовительные упражнения к заданию рассказать, какие экологические проблемы могут возникнуть из-за нефтегазовой промышленности и какие существуют меры их предотвращения. Допустим, далее, что в домашнюю работу также были включены подготовительные упражнения. К этому заданию, и все-таки качественных сообщений учитель не дождется, если непосредственно

перед выполнением задания не включит несколько подготовительных действий.

Данное правило поэтому может быть названо также правилом обязательной контактной подготовки в противовес дистантной подготовки.

Второе правило по существу вытекает из предыдущего. Оно может быть сформулировано как правило обязательного наличия на одном и том же занятии как подготовительных упражнений, так и того, к чему они готовят. Если, например, конечным заданиям должно быть употребление студентами специальных вопросов в расспросе своих коллег, и к этой цели естественно должны вести многие неречевые и условно-речевые грамматически направленные упражнения, которые невозможно выполнить на одном уроке, то тем не менее уже на первом занятии работа должна завершаться речевым заданием на расспрос (Б. А. Скобенникова). Этим как бы осмысливается вся подготовительная работа данного занятия. Настоящее правило может быть названо также правилом относительной завершенности каждой поурочной подготовки.

Третье правило может быть выражено следующим образом: подготовительные упражнения должны носить конкретно-нацеленный характер, и их направленность должна быть осознана учащимися. Как известно, А. П. Шрамова различает обще-подготовительные и конкретно-подготовительные упражнения. Упражняясь, например, в склонении и спряжении, студенты, разумеется, этим готовятся к речи, но эти упражнения носят обще-подготовительный характер. Если же они образуют падежные формы от тех существительных, которые надо будет употреблять в последующем речевом задании, то такое упражнение является конкретно-подготовительным. Имеется специальное исследование (Ж. С. Сивова), в котором доказано, что осознание учащимися целей конкретно-подготовительных упражнений значительно повышает их эффективность.

Из данного правила вытекает, что в серии подготовительных упражнений к речевому заданию должны, во-первых, отсутствовать обще-подготовительные, во-вторых, задание должно быть сообщено заранее и, в-третьих, конкретно-подготовительные упражнения должны быть осмыслены обучаемыми как шаги к выполнению конечного задания.

Четвертое правило касается взаимоотношения упражнений учебника и подготовительных упражнений.

Анализ многих действующих учебников, в частности, учебников английского языка, показывает, что последовательность предусмотренных в них упражнений во многих случаях иллюзорная. По замыслу авторов упражнение А должно подготовить упражнение Б, но поскольку такая связь подразумевается без учета коррективно-подготовительного аспекта, студенты после выполнения А не в состоянии приступить к выполнению Б даже в тех случаях, когда «в норме» такая подготовка казалась бы достаточной.

В силу этого одной из наиболее ярких форм проявления КПА становятся дополнительные промежуточные упражнения, которые обуславливают переход от одного упражнения учебника к другому. При этом обеспечивается подготовка к выполнению текущих учебных заданий, а в ходе реализации этой подготовки ко многим «итоговым» упражнениям и осуществляется коррекция навыков и умений. Без преувеличения можно сказать, что мастерство учителя иностранного языка выражается прежде всего в его умении на основании прогнозирования трудностей установить те «точки», т. е. те учебные задания, к которым необходимо дополнительно-промежуточная (между упражнениями учебника) подготовка в виде специальной серии упражнений. Разумеется, что не всем учащимся такие промежуточно-дополнительные упражнения действительно нужны, но при сегодняшнем уровне языковой подготовки большинства студентов они обязательны. Данное правило может быть сформулировано так: большинство подготовительных упражнений

является дополнением к упражнениям учебника, представляя собой непосредственную подготовку к ним, преимущественно в качестве промежуточного звена между упражнениями учебника.

В соответствии с этим данное правило может быть обозначено как правило преимущественного дополнительно-промежуточного характера подготовительных упражнений применительно к упражнениям учебника.

Пятое правило — обязательный учет содержательных и формальных трудностей выполняемого речевого задания.

Многие методисты и психологи обучения иностранным языкам указывают на то, что одна из основных трудностей в их усвоении состоит в противоречии между содержанием и формой. Испытывая серьезные затруднения в лексико-грамматическом оформлении речи учащийся часто не в состоянии распределить свое внимание между содержательной и формальной стороной формируемого высказывания. В соответствии с этим важным звеном подготовки к речевому заданию становится предвосхищение содержательных трудностей. Это может осуществляться различными приемами, как например, предварительное выяснение на родном языке, о чем могла быть речь при выполнении предложенного задания («Какие вопросы можно было бы задать товарищу по просмотренному кинофильму?»), прослушивание сообщения —образца учителя и т. д. Принципиально важно максимально облегчить содержательный аспект речи, предвосхитить его до того, как студент приступает к языковому оформлению высказывания.

Шестое правило. Не подлежит сомнению, что вдумчивый преподаватель в состоянии предусмотреть все трудности предстоящего речевого задания, воплотить их преодоление в соответствующих «шагах» и конкретно-подготовительных упражнениях. Однако при этом может возникнуть противоречие между анализом и синтезом: выполняя шаг за шагом подготовительные упражнения, обучаемый может терять из вида синтез их результатов — итоговое речевое задание.

В психологии обучения речи этот вопрос получил свое освещение. Наиболее тщательно он разработан А. К. Марковой в ее монографии «Психология усвоения языка как средства общения». А. К. Маркова видит залог успеха предварительного формирования высказывания учеников в иерархии учебных заданий. Выполняя подчиненные задания студенты должны все время осознавать их связь с задачами более высокого уровня и с конечной задачей. «Это не только создает, но и постоянно поддерживает мотивационный тонус ученика в течение всего хода усвоения»[Маркова 14: 22]. При усвоении системы учебных задач необходимо добиваться того, чтобы за конкретными учебными упражнениями и заданиями студенты видели конечное их назначение, выход в общение. Конкретно такая связь может быть обеспечена частичным предвосхищением конечного задания после отдельных подготовительных упражнений. Этот прием реализуется в виде промежуточных заданий, в которых речевое задание фактически выполняется в облегченном, элементарном виде.

Таковы основные правила, которые, по нашему мнению, определяют работу педагога по составлению подготовительных упражнений. В них реализуются те принципы предварительного облегчения предстоящего речевого задания, которые и составляют основу коррективно-подготовительного аспекта методики обучения иностранному языку.

В качестве выводов по данному параграфу, резюмируем вышесказанное в виде **шести принципов КПО (коррективно-подготовительного обучения) иностранному языку студентов неязыковых факультетов:**

- Обязательная контактная подготовка в противовес межурочной преемственности.
- Реализация подготовительных упражнений и реальной коммуникации в ходе учебного занятия.
- Осознание студентами цели конкретно-подготовительных упражнений.

- Дополнительно-промежуточный характер подготовительных упражнений применительно к упражнениям учебника.

- Максимальное облегчение содержательного аспекта иноязычной речи с целью усиления лексико-грамматического оформления высказывания.

- Дидактическая последовательность учебных заданий от конкретно-подготовительных упражнений к реальному иноязычному общению, к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Выводы по 1 главе

1. Анализ литературы по исследуемой проблеме дал характеристику психолого-педагогических и лингводидактических особенностей обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Среди *психолого-педагогических* особенностей были выделены:

- особенности мышления (организованное запоминание, высокая способность к волевому усилию, осознанность целей обучения),

- восприятия (высокая творческая интеллектуальная активность, сформированность личного мировоззрения, профессионального и личного самоопределения, прагматический подход к изучению ИЯ),

- мотивации (сформированность аналитических навыков, преобладание логического мышления).

Лингводидактические особенности подразделены на шесть групп:

- Лексико-семантические (введение лексики с учетом сочетаемости друг с другом, синонимии, введение тематического глоссария),

- Прагмаграмматические (введение грамматических явлений, актуальных для текстов профессиональной направленности),

- Транслятивные (использование перевода с целью пояснения смысла, либо с целью запоминания и тренировки употребления изучаемых единиц),

- Фонетические (усвоение произношения через многократность повторения, тренировка смысловых ударений и интонаций в реальном общении),

- Семиотические (использование единицы во всех видах речевой деятельности),

- Риторические (убеждение студентов в необходимости изучения тех языковых явлений, которых нет в родном языке).

Эти особенности необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку.

2. Существуют две группы трудностей изучения иностранного языка у студентов: субъективные и объективные. К субъективным относятся лингвистические(интерференция родного языка, отсутствие чувства языка), аксиологические (отсутствие или низкий уровень мотивации к изучению ИЯ), социокультурные (недостаток социокультурных фоновых знаний) и возрастные (заниженный уровень самооценки, боязнь сделать ошибку). Среди объективных мы выделили дидактические (доминирование в обучении одного вида речевой деятельности, несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям студентов) и кондициональные (недостаточное количество аудиторных часов, отсутствие языковой среды).

3. Реализация коррективно-подготовительного обучения иностранному языку позволяет преодолеть трудности, возникающие у студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка. **Шесть принципов коррективно-подготовительного обучения** являются ориентиром для составления комплекса упражнений, направленных на преодоление трудностей и способствующих успешному выполнению конечных речевых заданий:

1. Реализация подготовительных упражнений и реальной коммуникации в ходе учебного занятия;

2. Обязательная контактная подготовка в противовес межурочной преемственности;
3. Осознание студентами цели конкретно-подготовительных упражнений;
4. Дополнительно-промежуточный характер подготовительных упражнений применительно к упражнениям учебника;
5. Максимальное облегчение содержательного аспекта иноязычной речи с целью усиления лексико-грамматического оформления высказывания;
6. Дидактическая последовательность учебных заданий от конкретно-подготовительных упражнений к реальному иноязычному общению.

2 Глава. Опытнo-поисковая работа по применению коррективно-подготовительного обучения английскому языку студентов неязыковых факультетов

2.1. Комплекс коррективно-подготовительных упражнений при обучении английскому языку

В данной главе нашей целью стоит описать результаты применения теоретических предположений об эффективности коррективно-подготовительного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Опытнo-поисковая работа проводилась на базе Сургутского государственного университета, на Политехническом факультете. В работе участвовали 30 студентов 1 курса специальности «Геофизика». В ходе эксперимента студенты обучались в двух группах: экспериментальной и контрольной, в каждой по 15 человек. Экспериментальное обучение проводилось с 11 января по 1 мая 2015-2016 учебного года.

Согласно требованиям ФГОС высшего профессионального образования по дисциплине «Иностранный язык» для специальностей в области естественных наук, студент по окончании обучения должен:

- знать лексический минимум иностранного языка в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера,
- уметь правильно и аргументировано сформулировать свою мысль в письменной и устной формах, в том числе на иностранном языке,
- владеть иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников.

Данные требования были положены в основу комплекса упражнений, разработанного нами для реализации коррективно-подготовительного обучения английскому языку. Требования ФГОС представляют собой

конечные цели обучения иностранному языку студентов технических специальностей.

Была изучена рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для студентов СурГУ по специальности «Геофизика». Согласно рабочей программе, общая трудоемкость программы составляет 324 часа, из которых 144 аудиторных, 144 часа самостоятельной работы, 36 часов – зачет и экзамен. Обучение английскому языку студентов начинается с курса общего английского, с изучением тем о себе, о своей стране, о своей семье, об университете, о культуре и традициях Великобритании. Данный курс проходит в течение первого семестра. Затем следует курс английского для профессиональных целей в объеме 144 часов, из которых 72 – аудиторные часы. Профессиональный английский изучается студентами в течение второго семестра первого курса и первого семестра второго курса в объеме 2 часов в неделю.

Нами было составлено тематическое планирование по английскому языку для профессиональных целей для второго семестра первого курса в объеме 28 аудиторных часов на период проведения опытного обучения (с 11 января 2016 года по 1 мая 2016). План полностью соответствует структуре и содержанию дисциплины, описанному в рабочей программе, однако в рамках нашего исследования в плане для каждого занятия поставлены коммуникативные цели, являющиеся подготовительными, промежуточными для достижения конечных целей.

Тематический план представлен в таблице №3.

Таблица №3.

№	Тема	Кол-во часов	Сопутствующие цели занятия		Конечные коммуникативные цели занятия
			<i>Формируемые грамматические и лексические навыки</i>	<i>Развиваемые виды речевой деятельности</i>	<i>Итоговый контроль</i>
1.	Oil and Gas today	2	Изучение новой лексики по теме, изучение порядка слов в английском предложении	Развитие навыка говорения	Составить рассказ о том, что происходит с сырой нефтью.
2.	Oil and Gas	2	Повторение лексики, изучение новой лексики	Развитие навыков поискового чтения,	Письменно изложить, какие этапы проходит нефть от

	today (II)			письма, говорения	добычи до потребителя.
3.	It's my job	2	Изучение новой лексики, тренировка составления вопросов	Развитие навыков поискового чтения и чтения с полным пониманием	Ответить на вопросы о своей профессии (по примеру)
4.	It's my job (II)	2	Изучение названий профессий в нефтегазовой отрасли	Развитие навыков аудирования, говорения	Рассказать об обязанностях геофизика
5.	Passive voice	2	Повторение лексики, изучение формы пассивного залога	Развитие навыков говорения	Рассказать о различных операциях, проводимых с нефтью и газом
6.	The history of oil	2	Изучение прошедшего времени, изучение новой лексики	Развитие навыков аудирования с целью вычленения конкретной информации, письмо	Написать изложение в объеме 8-10 предложений об истории обнаружения нефтяных ресурсов
7.	Oil industry in Venezuela	2	Тренировка употребления прошедшего времени и пассивного залога	Развитие навыков чтения, говорения	Краткий пересказ о нефтяной промышленности в Венесуэле
8.	It's my job (III)	2	Изучение фразовых глаголов	Развитие навыков поискового чтения и диалогической речи	Разыграть диалог-интервью о своей профессии
9.	Research methods	2	Изучение новой лексики, тренировка использования пассивного залога	Развитие навыков чтения с полным пониманием	Рассказать о методах поиска нефти
10.	Drilling crews	2	Изучение названий профессий, тренировка использования артиклей	Развитие навыков монологической речи	Письменно изложить обязанности разных работников бригады бурения.
11.	Oil pollution	4	Изучение новой лексики, изучение грамматического выражения причины и следствия	Развитие навыков чтения, говорения	Рассказать, как добыча нефти влияет на окружающую среду
12.	Protecting our environment	4	Повторение лексики, изучение новых слов, употребление глагола can (могу, умею) в речи	Развитие навыков поискового чтения и письма	Рассказать о способах защиты окружающей среды от вредного влияния нефтяной промышленности.

Далее был разработан комплекс упражнений, универсальный для реализации любой учебной программы «иностранный язык» неязыковых специальностей.

Комплекс коррективно-подготовительных упражнений для рабочей программы «Английский язык» неязыковых факультетов.

- 1. Группа контактно-подготовительных упражнений.** Данные упражнения реализуют принцип обязательной контактной подготовки и учитывают низкий уровень или отсутствие межурочной преемственности.

- *Сопоставьте картинки и английские слова.* При этом среди новых слов появляются знакомые, уже изученные на предыдущем занятии, слова.
- *Составьте предложения по теме по образцу.* При этом на доске вывешивается грамматический плакат-комментарий о том грамматическом явлении, которое было пройдено на прошлом занятии.
- *Найдите новые слова по теме в представленных отрывках текста.* Повторение лексики с прошлого занятия путем нахождения ее во фрагментах текста, который студентам предстоит прочитать на текущем занятии.
- *Составьте рассказ, начиная предложения по примеру, как показано на доске.* Для проверки домашнего задания, которое состояло в том, чтобы составить рассказ, например, об обязанностях работника отрасли, следует предварительно вынести на доску ключевые фразы, либо начала предложений в качестве опоры.
- Предположим, домашним заданием студентов было составить диалог по теме. Контактно-подготовительное упражнение перед проверкой домашнего задания может быть следующим: *Заполните пропуски в диалоге предложенными словами.* Диалог представлен на доске и служит примером для устного ответа студентов.
Прочитайте диалог по ролям.

2. Группа неречевых и условно-речевых грамматических, лексических и фонетических упражнений. Данные упражнения направлены на антиципацию языковых трудностей и призваны поэтапно готовить обучающегося к конечному речевому заданию.

- *Составьте предложения по образцу.* Дается грамматический образец-шаблон для выполнения тренировочного задания.
- *Закончите предложения, выбрав из трех вариантов правильный вариант.*
- *Переведите предложения с русского на английский язык, используя шаблон.* На доске выписан грамматический шаблон порядка слов в предложении, или демонстрирующий изучаемое грамматическое явление.
- *Переведите предложения с русского на английский с опорой на прочитанный текст.*
- *Прослушайте текст, следя глазами по скрипту текста, и повторяйте за диктором.* Учитель делает паузы, чтобы студенты повторяли вслух фразы за диктором. Задача студентов – слушать произношение и максимально повторить интонацию. Происходит корректировка произношения, происходит подготовка к дальнейшему восприятию иноязычного текста на слух.
- *Переведите предложения в форму страдательного залога.* Для дополнительной опоры, в упражнении выделены слова, с которых нужно начинать предложение. Упражнение может быть использовано для тренировки других грамматических явлений.

3. Группа дополнительно-промежуточных упражнений. Данные упражнения обуславливают переход от одного упражнения учебника к другому.

- *Найдите подходящую по смыслу картинку к каждому английскому слову из предложенных.* (Упражнение после

введения и перевода новой лексики и перед прочтением текста, содержащего данную лексику).

- *Переведите вместе с преподавателем незнакомые слова.* На доске выписывается «словарик» новых слов.
- *Повторяйте слова за диктором.* Хоровая отработка новых слов, которая проводится перед чтением текста вслух.
- *Вставьте новые слова в предложения.* При этом предложения взяты из текста, который студентам предстоит прочитать или прослушать.
- *Прочитайте и переведите вопросы к тексту.* Задание дается перед непосредственным прочтением текста.

4. Группа упражнений на предвосхищение содержательных трудностей. Данные упражнения реализуют принцип максимального облегчения содержательного аспекта иноязычной речи с целью усиления внимания на лексико-грамматическом оформлении.

- *Представьте и запишите, какие вопросы можно было бы задать работнику на собеседовании.* Данное задание иллюстрирует пример того, как может происходить предварительное выяснение на родном языке, о чем могла бы идти речь при выполнении предложенного задания.
- *Следите за чтением текста учителем и отметьте для себя незнакомые слова. Затем переведите слова с помощью учителя или словаря. Затем прочитайте текст.*
- *Прослушайте фрагмент текста, чтобы привыкнуть к темпу речи говорящего. Затем прослушайте весь текст.*
- *Сгруппируйте данные предложения по темам.*
- *Поставьте предложенные факты в логической последовательности.*

- *Прочитайте предложения и сопоставьте с темой сообщения.* При этом предложения взяты из текста, который студентам предстоит прослушать.

5. **Группа конкретно-подготовительных упражнений.** Это те промежуточные задания, в которых конечное речевое задание фактически выполняется в облегченном, элементарном виде. В данном случае реализуется принцип дидактической последовательности.

- *Переведите предложения с русского на английский.* Даются предложения, несущие в себе информацию, которую предстоит рассказать студентам в конечном речевом задании.
- *Ответьте на вопросы по теме.* Вопросы логически выстроены так, что представляют собой план предстоящего устного сообщения студентов по теме.
- *Закончите предложения, используя фразы-шаблоны, выписанные на доске.*
- *Выделите ключевые слова в тексте и составьте предложения по теме с использованием этих слов.*
- *Подготовьте сообщение по схеме.*
- *Задайте друг другу вопросы по теме.*
- *Выберите из предложенных предложений те, которые соответствуют вашей теме.*

Далее мы продемонстрируем, как можно использовать представленный комплекс упражнений на практике. Для этого мы подробно опишем пять фрагментов коррективно-подготовительного комплекса. В описании будут представлены те упражнения, которыми было дополнено учебное пособие, с тем, чтобы снять сопутствующие трудности в процессе обучения английскому языку и облегчить выполнение конечных речевых заданий.

1. OilandGasToday. Для того, чтобы в конце занятия составить рассказ о способах использования нефти, студенты выполняют серию подготовительных упражнений:

1. Сопоставь английские слова с переводом (рядом с английским словом при этом находится картинка, намекающая на значение этого слова).

2. Следи за чтением текста учителем и отметь для себя незнакомые слова.

Текст при этом разбит на три части. В тексте содержится информация – факты об использовании нефти, необходимая для дальнейшего выполнения конечного речевого задания. С помощью словаря или вместе с преподавателем студенты переводят слова, которые затрудняют понимание текста.

3. Прочитай и переведи вопросы к тексту.

4. Прочитай текст про себя и подчеркни ответы на вопросы.

5. Составь предложения по образцу. Здесь акцентируется внимание студентов на порядке слов в английском предложении. Это необходимо, чтобы в конечном речевом задании предотвратить ошибки в грамматическом оформлении рассказа.

6. Переведи предложения с русского на английский. Предложения несут в себе информацию, которую в конце предстоит рассказать студентам самостоятельно.

7. Ответь на вопросы об использовании сырой нефти. Вопросы логически выстроены так, что являются собой план будущего рассказа студентов о способах использования нефти.

8. Составь письменно рассказ о способах использования нефти.

Только после этого, преподаватель предлагает 1-2 студентам рассказать перед аудиторией о том, что происходит с сырой нефтью и о способах использования нефти.

2. Oil and Gas today (II).

Конечная коммуникативная цель данного занятия состоит в том, чтобы письменно изложить, какие этапы проходит сырая нефть от добычи до потребителя. Цель достигается серией подготовительных упражнений:

1. Преподаватель вводит новую лексику через картинки, при этом среди новых слов встречаются и те, которые были пройдены на предыдущем занятии. Это делается для того, чтобы студент вспомнил лексику по теме, необходимую для выполнения конечного речевого задания. Ведь в рамках КПА мы не рассчитываем на преемственность между уроками.

2. Картинки и слова перемешиваются, и студенты сами соединяют их, запоминая таким образом лексику.

3. Затем предлагается вставить новые слова в предложения. При этом предложения взяты из текста, который студентам предстоит прочитать.

4. Данные предложения нужно поставить в логической последовательности. Фактически информация связана с тем какие процессы происходят с нефтью, и на базовом уровне студенты данной специальности имеют представление об этих процессах. Так базовые знания студентов обеспечат дополнительное снятие трудностей с выполнения данного упражнения.

5. Прочтите текст и выберите факты из предложенных, соответствующие действительности (согласно тексту). Текст опять же разбит на три логические части и каждой части подобраны факты, правдивые и нет.

6. Переведите предложения с русского на английский с опорой на текст.

Translate from Russian into English using new vocabulary.

1.) Нефтепровод Дружба транспортирует более миллиона баррелей ежедневно.

2.) Главное предназначение сырой нефти — это производство топлива.

3.) Сырая нефть преобразуется в различные нефтепродукты, такие как бензин, дизельное топливо и топливо для реактивных двигателей.

4.) Удивительное многообразие продуктов, сделанных из нефти, варьируется от аммиака до пластмассы.

*the main use

*to be changed into

*amazing range of

*over a million

7. Переведите предложения с русского на английский, используйте шаблон без текста. На доске выписан грамматический шаблон порядка слов в предложении.

8. Письменно изложите, какие этапы проходит нефть от добычи до потребителя. Шаблон предложения и новая лексика остаются на доске в качестве опоры.

3. It's my job (I).

Конечное речевое задание по итогам данного занятия состоит в том, чтобы через ответы на вопросы уметь рассказать о своей будущей профессии. Для достижения данной цели, студентам было предложено чтение текста-интервью с применением следующих коррективно-подготовительных упражнений:

1. Учитель объясняет студентам, что они будут читать текст-интервью одного из стажеров геофизической разведки в нефтяной компании. Вопросы к интервью даны в начале текста и их нужно соотнести с ответами в процессе чтения. До того, как приступить к чтению, учитель зачитывает вслух вопросы и предлагает студентам перевести их на русский язык.

2. Педагог обращает внимание студентов на грамматическое построение вопросов и вывешивает плакат с грамматическим комментарием к типам вопросов и правилам составления ответа на них.

3. Следите за чтением текста учителем и отмечайте незнакомые слова в тексте.

4. Переведите вместе с преподавателем незнакомые слова. На доске выписывается «словарик» новых слов.

5. Прочитайте текст про себя, соотносите вопросы с ответами в тексте. Выберите, какие вопросы вы могли бы задать иностранцу, чтобы расспросить о его профессии.

6. Ответьте на вопросы интервью от лица главного героя текста, зачитывая предложения из текста.

7. На доске выписываются фразы-шаблоны, которые можно будет использовать для ответов на вопросы о будущей профессии. Дополните предложения: *Я начал свою карьеру..., Я занимаюсь тем, что..., Я использую в работе..., Моя главная задача это..., Моя работа опасна/интересна/трудна потому что..., В моей работе мне нравится....*

8. Выберите по два-три вопроса и разыграйте интервью стажера-геофизика.

4. It's my job (II).

На данном занятии студенты слушают рассказ о типичном рабочем дне геофизика и знакомятся с новой лексикой, описывающей обязанности работников. В конце занятия студенты составляют собственный рассказ об обязанностях в их профессии.

1. Студентам демонстрируются новые названия профессий нефтегазовой отрасли с переводом.

2. Далее предлагается сопоставить профессии с картинками.

3. Проводится хоровая отработка новых слов, с указанием на трудные места в прочтении.

4. На этом же этапе преподаватель объясняет студентам, что суффикс *-er* используется в английском для названий профессий. Студентам предлагается составить больше профессий из имеющихся на доске глаголов с помощью подстановки суффикса.

5. Студенты тренируются в запоминании слов в парах: показывают друг другу картинки и пытаются вспомнить название профессии.

6. Далее происходит этап прослушивания шести отрывков и сопоставление их с описываемыми профессиями. Чтобы снять трудности понимания речи на слух, преподаватель до самого прослушивания вводит подготовительный этап. Студентам даются на прочтение шесть отрывков по одному предложению в каждом. Задача: сопоставить отрывки с профессиями. При этом предложения взяты из текста, который студентам предстоит прослушать.

Land surveyor	I'm responsible for the design of piping systems.
Safety officer	I monitor safety on board the rig
Geophysicist	I'm in overall charge of the facilities
Refinery manager	My job is to identify the best places to drill for oil and gas.
Petroleum chemist	I oversee the machinery and keep everything in working order.
Piping designer	My job involves analysis of samples for traces of hydrocarbons.

Учитель помогает студентам перевести незнакомые слова и выписывает их на доску.

7. Студенты слушают первый отрывок, чтобы привыкнуть к темпу речи говорящего.

8. Студенты слушают все шесть отрывков и сопоставляют их с профессиями.

9. Студенты слушают аудио текст снова, следя глазами по скрипту текста. Учитель делает паузы, чтобы студенты повторяли вслух

фразы. Данное задание направлено на снятие дальнейших трудностей восприятия иноязычной речи. Задача студентов – слушать произношение и пытаться повторять интонацию. Происходит корректировка произношения на иностранном языке, в том числе произношения новой лексики.

10. Учитель снова адресует студентов к предложениям, описывающим обязанности работников. В них жирным шрифтом выделены фразы-шаблоны, помогающие рассказать об обязанностях. Студенты снова переводят их и тренируются в их произношении.

11. Учитель дает простые предложения на перевод с русского на английский об обязанностях различных профессий. При этом студенты используют данные им фразы - шаблоны.

1. Translate from Russian into English using new vocabulary

1.) Моя работа заключается в том, чтобы следить за безопасностью на буровой установке.

2.) Я осуществляю контроль над соблюдением технологии бурения.

3.) Я исследую образцы почвы.

4.) В мои обязанности входит следить за тем, чтобы инженеры выполняли свои функции.

*to maintain the technology

*to produce the functions

12. Студентам предлагается выбрать одну из профессий и рассказать о своих обязанностях одно-два предложения.

13. Студенты на русском языке описывают всевозможные обязанности геофизика в нефтяной кампании в объеме пяти-шести предложений. Далее студенты дополняют предложения: *В мои обязанности входит... Я полностью отвечаю за..., Моя главная задача, это ..., Я также занимаюсь..., Я контролирую..., Я слежу за... .*

14. Студенты зачитывают друг другу получившиеся рассказы. Преподаватель корректирует ошибки. Домашнее задание: выучить рассказ об обязанностях геофизика и уметь рассказывать его устно без опоры.

5. Passive Voice.

Это занятие, посвященное определенному грамматическому явлению, необходимо в составе коррективно-подготовительного комплекса, т.к. множество профессиональных текстов содержат большой объем предложений, использующих страдательный залог. Итогом занятия будет рассказ о различных операциях, проводимых с нефтью и газом, с использованием страдательного залога в предложениях.

1. Студенты повторяют лексику с прошлого занятия. Преподаватель показывает картинки с изображением работника – студенты называют профессию на английском языке.

2. Преподаватель проверяет домашнее задание. Для этого, он выносит на доску по очереди фразы, описывающие обязанности работников. Студенты используют фразу, чтобы составить предложение об обязанностях геофизика.

3. Изучение нового грамматического явления начинается с демонстрации примеров его использования. Студентам нужно определить, в каком из предложений неизвестен тот, кто выполняет действие. Для этого студенты переводят предложения вместе с педагогом. Явление пока не называется.

Look at 1-4. Tick (/) the sentences where we know who does the action

- 1 Each time a new well is drilled, a 'well log' is created.
- 2 Geologists keep core samples for analysis.
- 3 Photographs are taken from satellites.
- 4 Geochemists analyze samples of water and soil for oil and gas.

4. Преподаватель объясняет, что первое и третье предложения написаны в страдательном залоге. Вывешивает грамматический плакат с правилом Passive voice.

5. Тренировочное упражнение. Выбрать правильный вариант перевода.

Скважина осваивается	The well is explored
	The well explores
Нефть транспортируется по трубам	The oil is transported through the pipes
	The oil transports the pipes
Нефть перерабатывается на заводе	The oil refines at the factory
	The oil is refined at the factory
Месторождение было обнаружено в 1947 году.	The field was discovered in 1947
	The field discovered in 1947

6. Тренировочное упражнение. Поставить предложенные глаголы в страдательную форму. На доске записан перевод глаголов.

Explore, transport, distribute, recover, refine, discover, lubricate.

7. Тренировочное упражнение. Преобразовать предложения в страдательный залог. Для дополнительной опоры, в упражнении выделены слова, с которых стоит начинать предложения.

Transform these sentences from active to passive. Begin with the words in bold:

- Geologists conduct **an aerial survey** from a plane or satellite.
- They study **the photographs** for examples of reservoir rock formations.
- Afterwards, geologists on the ground collect **rock samples** and analyze them.
- Geochemists will explore **the rainforests** for oil soon.
- A magnetometer measures **magnetic fields** and an instrument called a gas chromatograph can analyze gas.

8. Далее следует серия упражнений по подготовке к конечному речевому заданию: Рассказать иностранцу, какие операции проводятся с

нефтью и газом в российской нефтегазовой кампании и с помощью какого оборудования.

- Ознакомьтесь с планом операций по поиску и добыче нефти (студентам раздается план на английском языке).

- Сгруппируйте операции по следующим этапам: upstream, midstream, downstream.

- Дополните предложения: *At the upstream level oil and gas are....; Ate the midstream level the oil is...*

- Дополните предложения: *Нефть транспортируется с помощью....; Магнитометр служит для того, чтобы...*

- Подготовьте сообщение по схеме: На начальном этапе...., ... используют магнитометр, Затем... После добычи нефть и газ...После переработки...Углеводород... В итоге...

2.3 Опытная проверка эффективности комплекса коррективно-подготовительных упражнений

Данный параграф описывает опытное обучение и интерпретацию полученных в ходе исследования результатов. В качестве опытного обучения на практике было организовано использование комплекса коррективно-подготовительных упражнений. Опытное обучение проходило в 2015-2016 учебном году, во первом семестре в естественных условиях. В опытном обучении приняли участие студенты 1 курса специальности «Геофизика» в количестве 15 человек.

Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

1. Организационный этап. Постановка целей и задач, планирование осуществления самого исследования, составление тематического планирования на период опытного обучения и составление комплекса коррективно-подготовительных упражнений.

2. Основной этап (экспериментальный). Проведение опытного обучения на материале использования коррективно-подготовительных упражнений в ходе освоения рабочей программы по иностранному языку согласно тематическому планированию.

3. Итоговый этап. Анализ полученных в ходе исследования результатов, их обобщение, оформление выводов по эксперименту.

Организационный этап

В начале организационного этапа нами была выдвинута следующая *гипотеза* – применение специального комплекса упражнений, в основе которого лежит соблюдение принципов коррективно-подготовительного аспекта и учет психолого-педагогических и лингводидактических особенностей студентов, поможет преодолеть трудности в процессе обучения иностранному языку студентов вуза неязыковых факультетов.

Цель опытного обучения – проверить эффективность предложенного комплекса упражнений разработанного для снятия трудностей студентов при выполнении речевых заданий в процессе обучения английскому языку.

Цель реализовалась через следующие *задачи*:

- выявить трудности, с которыми студенты сталкиваются при выполнении речевых заданий;
- диагностировать уровень владения иностранным языком на начало обучения, в течение обучения и в конце обучения с использованием диагностического инструментария комплекса;
- способствовать развитию различных видов речевой деятельности, применяя коррективно-подготовительные упражнения в обучении ИЯ;
- определить динамику развития различных видов речевой деятельности на иностранном языке.

Ввиду ограниченности во времени нам пришлось выбрать и сфокусировать наше внимание лишь на двух видах речевой деятельности. Приоритетные виды речевой деятельности в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов это чтение и говорение. Следовательно, чтение вошло в этап входящей диагностики. Однако, учитывая недостаточную языковую подготовку студентов первого курса к устному общению на иностранном языке, мы выбрали задание на письменное изложение содержания прочитанного текста, что по сути тесно сопряжено с монологическим высказыванием по теме прочитанного. Цель данного задания – проверка умений формулировать мысли на иностранном языке.

Таким образом, для определения уровня владения иностранным языком в начале внедрения комплекса коррективно-подготовительных упражнений проводилась входная диагностика. За основу взят текст профессионально ориентированной направленности и задания на проверку понимания текста и письменного обобщения прочитанного. Этот этап

выявил уровни развития навыков чтения и письменной речи. Ниже приведены результаты, полученные в экспериментальной группе:

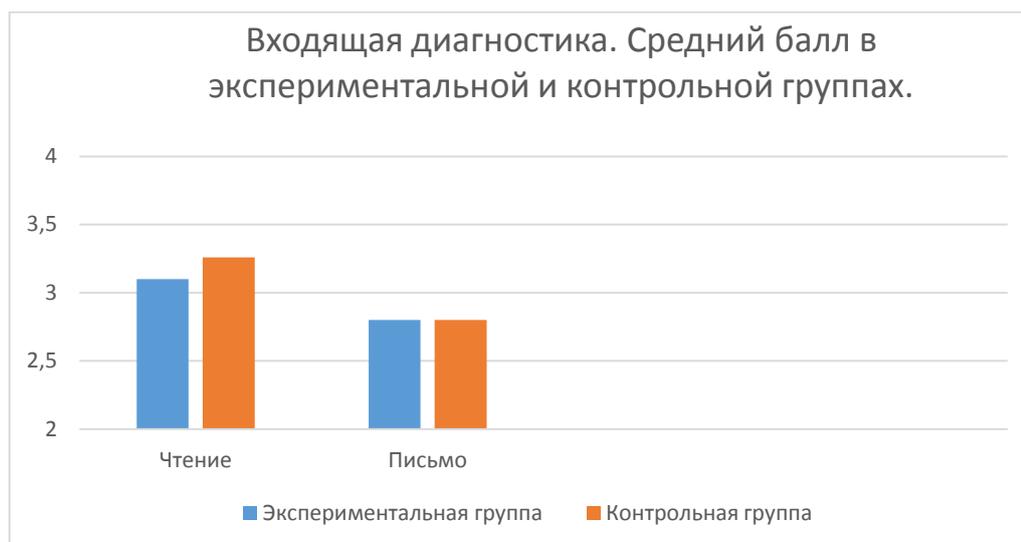
Понимание текста:

- на низком уровне (2 балла) – 26% студентов;
- на среднем уровне (3 балла) – 50% студентов;
- на повышенном (выше среднего) уровне (4 балла) – 12% студентов;
- на высоком уровне (5 баллов) – 12% студентов.

Письменное изложение текста:

- на низком уровне (2балл) – 64% студентов;
- на среднем уровне (3 балла) – 12% студентов;
- на повышенном (выше среднего) уровне (4 балла) – 12% студентов;
- на высоком уровне (5 баллов) – 12% студентов.

Диагностика проводилась в двух группах: экспериментальной, где в дальнейшем будет применяться опытное обучение, и контрольной, которая будет обучаться по той же программе, согласно тому же тематическому планированию, с использованием тех же учебных пособий, но без комплекса коррективно-подготовительных упражнений. В ходе опытного обучения, текущие результаты экспериментальной группы будут сравниваться с результатами контрольной группы. На данном же этапе, показатели контрольной группы необходимы нам для того, чтобы установить отсутствие существенной разницы в уровне сформированности речевых навыков на иностранном языке в обеих группах. Мы можем убедиться в этом, глядя на следующую сравнительную диаграмму.



Результаты проведенной диагностики позволили определить исходный уровень сформированности навыков чтения и письменного изложения. Как видно из результатов, чтение текста вызывает меньше трудностей, чем письменное высказывание. При этом, лишь 24% испытуемых продемонстрировали результаты выше среднего в обоих заданиях. 64% студентов не справились с письменным заданием, и 26% студентов показали низкие баллы по чтению. В качестве дополнения к диагностическому инструментарию нами использовалась самооценка возникающих трудностей в процессе изучения иностранного языка. Соответственно, студенты, указавшие наибольшее количество трудностей имеют уровень сформированности навыков чтения и письма низкий и ниже среднего.

Согласно данным опроса, студентам трудно выполнять действия, которые составляют непосредственно коммуникацию на иностранном языке различного рода: составлять предложения без опоры, говорить о себе, высказывать свое мнение, понимать речь на слух, отвечать на вопросы к тексту. Особенно трудно выполнять эти действия, соблюдая временной лимит, т.е. труднее всего студентам выполнять речевые задания быстро, бегло, без подготовки. Результаты диагностики показали, что необходимо использовать упражнения, способствующие снятию

трудностей в изучении иностранного языка. Для этого необходимо реализовывать коррективно-подготовительный аспект в обучении иностранному языку студентов.

На втором этапе эксперимента был введен комплекс коррективно-подготовительных упражнений, разработанный специально для данного факультета на основе рабочей программы по иностранному языку для специальности «Геофизика» и учебно-методического пособия, используемого для реализации программы.

Поскольку теоретическое обоснование коррективно-подготовительного аспекта в методике предполагает постоянное наличие недостаточной языковой подготовки, мы не ставили перед собой целью улучшить показатели входящего тестирования. Мы лишь использовали полученные результаты для того, чтобы согласно выявленным трудностям разработать такой комплекс упражнений, который максимально облегчил бы выполнение конечных речевых заданий, попутно обеспечивая таким образом высокую мотивацию студентов и уверенность в себе.

В ходе обучения важнейшими показателями для нас были результаты выполнения конечного речевого задания после каждой пройденной микро-темы. Именно результаты выполнения этих заданий определяют эффективность разработанного нами комплекса упражнений на основе коррективно-подготовительного аспекта.

Каждое задание оценивалось от 3 до 5 баллов. Критерии оценки были разработаны в соответствии с требованиями ФГОС высшего профессионального образования по дисциплине «Иностранный язык» для специальностей в области естественных наук. Так, в итоговой оценке были выделены три компонента: лексический, грамматический и содержательный.

Оценка «отлично» выставлялась, если студент:

1. Использовал необходимый лексический минимум по теме.

2. Правильно, без ошибок формулировал мысли в письменной или устной форме.

3. Раскрыл фактически содержание вопроса. Ответ был подробным.

Оценка 4 ставилась если студент:

1. Использовал необходимый лексический минимум по теме.
2. Допускал грамматические ошибки в ответе.
3. Раскрыл фактически содержание вопроса.

Оценка «удовлетворительно» выставлялась, если студент:

1. Использовал мало лексических единиц по теме.
2. Допускал значительные грамматические ошибки в ответе.
3. Не полностью раскрыл содержание вопроса, ответ был сжатым, кратким.

Оценка «неудовлетворительно» выставлялась, если студент:

1. Не смог использовать лексический минимум по теме.
2. Допускал значительные грамматические ошибки в ответе.
3. Не ответил на вопрос, или не раскрыл его содержание. Ответ выражен в одном-двух предложениях.

Результаты, приведенные в таблице №4, демонстрируют положительную динамику.

Результаты выполнения конечных речевых заданий в баллах.

Таблица №4.

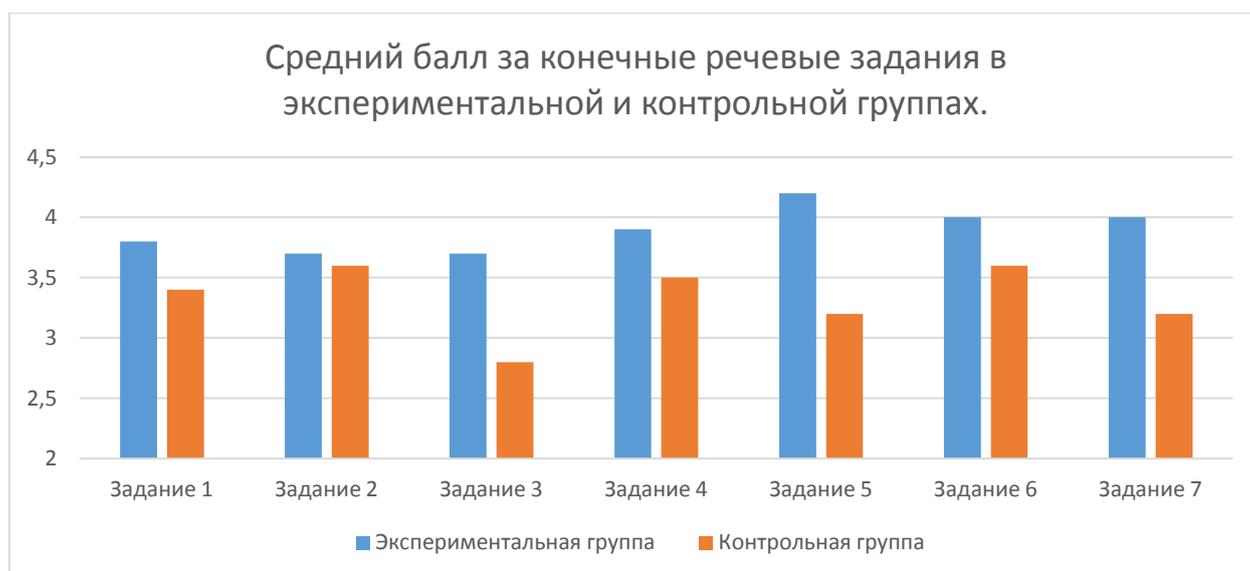
№ п/п	Конечное Речевое задание	Оценка 2 (Кол-во человек)	Оценка 3 (Кол-во человек)	Оценка 4 (Кол-во человек)	Оценка 5 (Кол-во человек)
1	Письменно изложить, какие этапы проходит нефть от добычи до потребителя.	0	5	8	2
2	Рассказать об обязанностях геофизика	0	6	7	2
3	Написать изложение в объеме 8-10 предложений об истории обнаружения нефтяных ресурсов	1	5	6	3
4	Рассказать о методах поиска нефти	0	4	8	3

5	Разыграть диалог-интервью о своей профессии	0	0	12	3
6	Письменно изложить обязанности разных работников бригады бурения.	0	4	7	4
7	Рассказать о способах защиты окружающей среды от вредного влияния нефтяной промышленности.	0	2	11	2

Как мы можем наблюдать из показателей таблицы, к концу опытного обучения все больше студентов справлялись с заданиями на уровне оценки «хорошо», двое студентов смогли улучшить свой результат с оценки «хорошо» на оценку «отлично». Важно отметить, что все студенты справлялись с предложенными им речевыми заданиями. Лишь один студент получил оценку «неудовлетворительно» за одно из заданий. Этот же студент получил оценку «хорошо» за последнее задание.

Кроме того, была проведена сравнительная диагностика результатов выполнения речевых заданий в экспериментальной группе и в той, где опытное обучение не применялось. Эти результаты продемонстрированы в следующей сравнительной диаграмме и являются важнейшими и ключевыми в нашем исследовании.

Рисунок 2.



Согласно полученным данным, мы делаем вывод об эффективности использования комплекса коррективно подготовительных упражнений в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых

факультетов. Оценки за конечные речевые задания демонстрируют, что в экспериментальной группе имеется стабильная положительная динамика, тогда как в контрольной группе баллы оказались более низкие и не стабильные.

Был также проведен опрос, в ходе которого выяснилось, что студентом стало легче выполнять речевые задания, стала легче усваиваться новая лексика, студенты стали понимать и запоминать больше слов, некоторые отметили облегчение в понимании грамматического строя языка.

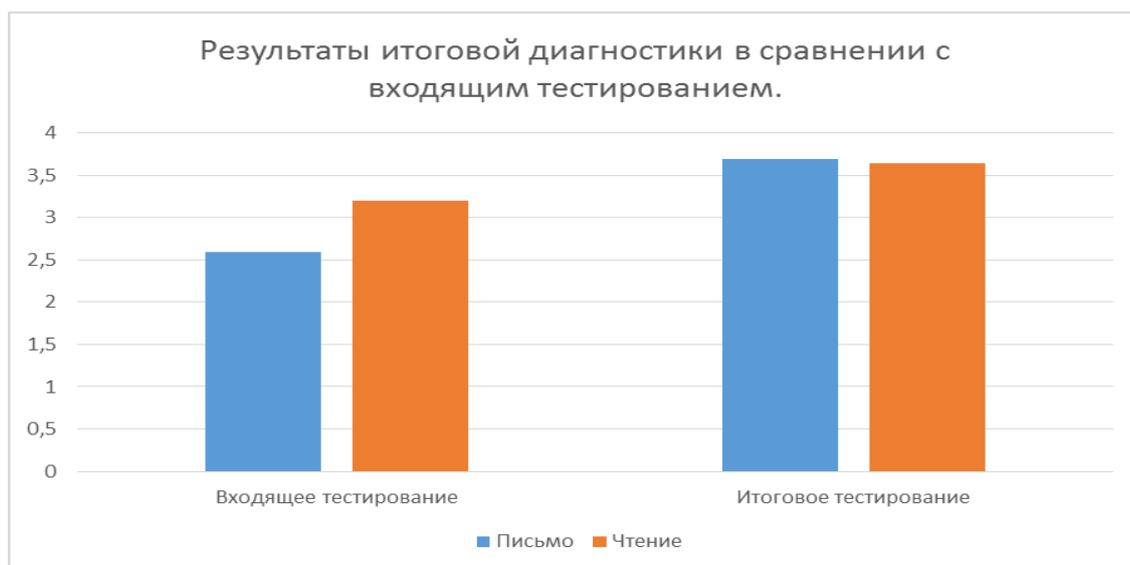
Итоговый этап заключал в себя итоговую диагностику уровня сформированности навыков чтения и письма, а также анкетирование учащихся с целью выявления самооценки по достижению/не достижению цели обучения, удовлетворенности/неудовлетворенности от проделанной работы. В ходе итоговой диагностики студентам, как и в первый раз, был предложен текст для чтения и задание на проверку понимания прочитанного. Второе задание было письменного характера, опять же с использованием информации из прочитанного текста. Нами получены следующие результаты:

Понимание прочитанного:

- на уровне ниже среднего – 0% учащихся;
- на среднем уровне – 50% учащихся;
- на уровне выше среднего – 41% учащихся;
- на высоком уровне – 9% учащихся.

Письменное изложение:

- на уровне ниже среднего – 0% учащихся;
- на среднем уровне – 50% учащихся;
- на уровне выше среднего – 25% учащихся;
- на высоком уровне – 25% учащихся.



Таким образом, важным результатом, который продемонстрировала итоговая диагностика, оказалось то, что все студенты сумели справиться с заданиями, низкие показатели отсутствуют. Кроме того, как мы можем наблюдать из процентных показателей, нам лучше удалась коррективно-подготовительная работа по умению письменно формулировать мысли на иностранном языке.

Согласно опросу студентов, это обусловлено тем, что коррективно-подготовительные упражнения в ходе обучения помогли испытуемым усвоить грамматический строй языка, тренировали умение соблюдать порядок слов в предложении. В целом, студентами отмечается положительное эмоциональное состояние при работе с диагностико-тренировочным комплексом упражнений. Нами было отмечено повышение интереса к изучению иностранного языка, т.к. студенты активно выполняли упражнения на занятиях, проявляли интерес, задавали вопросы, демонстрировали желание применить полученные знания и закрепить навыки.

Итак, опытное обучение отражает положительную динамику и подтверждает выдвинутую нами гипотезу о результативности и эффективности использования комплекса коррективно-подготовительных упражнений, в основе которого лежат принципы и правила реализации

коррективно-подготовительного аспекта при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Выводы по 2 главе

- На основе теоретических положений, определенных в первой главе, и в соответствии с требованиями ФГОС для высшего образования нами разработан диагностико-тренировочный комплекс, состоящий из компонентов:
 - **диагностический инструментарий.** Включает в себя анкетирование студентов, с целью выявления трудностей, которые они испытывают при изучении ИЯ; тестовое задание с целью диагностики навыков чтения (задание на проверку понимания текста) и умений формулировать мысли на ИЯ (письменное сообщение прочитанного).
 - **тематическое планирование,** включающее конечные речевые задания по текущим темам,
 - **комплекс коррективно-подготовительных упражнений.** Включает в себя следующие виды упражнений: неречевые и условно-речевые грамматически направленные упражнения; обще-подготовительные и конкретно-подготовительные упражнения; дополнительно-промежуточные упражнения, обуславливающие переход от одного задания учебника к другому; упражнения на предвосхищение содержательных трудностей; промежуточные упражнения с частичным выполнением элементов конечного речевого задания.
 - **критерии оценки контрольных заданий.** Включают в себя лексический, грамматический и содержательный компонент. Таким образом, оценивалось использование лексического минимума по теме, грамотность оформления речи, раскрытие фактического содержания вопроса.
- Была проведена опытно-поисковая работа по проверке эффективности

комплекса коррективно-подготовительных упражнений. Для сбора данных были также использованы методы анкетирования и опроса. Результаты промежуточного и итогового контроля представлены в сравнительных диаграммах.

Анализ показал положительную динамику у всех студентов экспериментальной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено обоснованию методической разработки и опытной проверке комплекса коррективно-подготовительных упражнений в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. В работе были изучены психолого-педагогические особенности мотивации, мышления и восприятия студентов неязыковых факультетов. Описаны шесть групп лингводидактических особенностей, которые являются факторами возникновения трудностей при обучении ИЯ: а) лексико-семантические, б) прагмаграмматические, в) транслятивные, г) фонетические, д) семиотические, е) риторические. Была выявлена следующая типология трудностей при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов: лингвистические; дидактические; мотивационные; социокультурные; возрастные; кондициональные. Нами изучен коррективно-подготовительный аспект методики обучения ИЯ как эффективный инструмент для преодоления трудностей при обучении. Сформулированы шесть правил составления упражнений в свете КПА. На основе этих правил нами были описаны шесть принципов КПА при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов:

1. Реализация подготовительных упражнений и реальной коммуникации в ходе учебного занятия.
2. Обязательная контактная подготовка в противовес межурочной преемственности.
3. Осознание студентами цели конкретно-подготовительных упражнений.
4. Дополнительно-промежуточный характер подготовительных упражнений применительно к упражнениям учебника.

5. Максимальное облегчение содержательного аспекта иноязычной речи с целью усиления лексико-грамматического оформления высказывания.

6. Дидактическая последовательность учебных заданий от конкретно-подготовительных упражнений к реальному иноязычному общению.

На основе полученных теоретических данных по проблеме была проведена опытно-поисковая работа, которая подтвердила положения выдвинутой гипотезы и позволила сделать следующие выводы:

1. Классификация трудностей, которые испытывают студенты неязыковых факультетов при изучении ИЯ составлена на основе выявления психолого-педагогических и лингводидактических особенностей студентов. Трудности – это препятствия, не позволяющие студенту эффективно овладевать умениями и навыками, т.е. выполнять учебные задания с высоким результатом систематически. Возникновение трудностей – закономерное явление при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов. Реализация коррективно-подготовительного аспекта (КПА) методики при обучении ИЯ дает возможность преодолеть трудности обучения.

2. Реализация КПА как специально спланированная деятельность включает в себя следующие этапы: диагностика уровня сформированности речевых навыков студентов, выявление трудностей при изучении ИЯ; планирование коррективно-подготовительного обучения, включающее составление тематического планирования с указанием конечных (ключевых) речевых заданий и описание критериев оценки их выполнения; применение специальных коррективно-подготовительных упражнений, составленных на основе шести принципов КПА, с целью снятия трудностей речевой учебной деятельности при выполнении студентами ключевых заданий.

3. В результате осуществления коррективно-подготовительного обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов у студентов повышается мотивация к изучению языка, самооценка, раскрываются их интеллектуальные возможности, повышается качество выполнения учебных заданий, в целом, усвоение ИЯ становится более эффективным.

Данное исследование может быть продолжено в направлении выстраивания системы упражнений для конкретного вида речевой деятельности, разработке типологии этих упражнений.

Библиографический список

1. Абрамовская, Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Абрамовская Нина Юрьевна. – М., 2000. – 24 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – 287 с.
3. Аполлова, М.А. Specific English. Грамматические трудности перевода. – М., Междунар. отношения, 1977. – 119 с.
4. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 256с.
5. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
6. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов.- М.: Владос, 2004. - 357 с.
7. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – 2-е изд. – М., 1965. – 136 с.
8. Большой англо-русский политехнический словарь (в 2-х т.). - М., 2001.
9. Босова Л.М. Стратегии обучения коммуникативной компетенции в неязыковом вузе//Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы: Материалы Междунар. Науч.-метод. Симпоз.: Пятигорск:ПГЛУ, 2006. – С.21-27.
10. Вайбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // ИЯШ. – 1997. - №2. – С. 33-38, №1. – С. 19-24.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. – М.: Высш.шк., - 1991. – 207с.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479.
13. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000, 165 с.
14. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 336 с.
15. Гасанова Р. Г. Преодоление грамматической интерференции в процессе обучения английскому языку в условиях взаимодействия родного языка и русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S15. – С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75212.htm>.
16. Гурвич, П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие / П.Б. Гурвич, Владимир, 1982. – 130 с.
17. Дадаян Э.Г. К вопросу о затрудненном общении на иностранном языке: Меж-вуз. Сб. науч. Ст. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 78-84.
18. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М-Я / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999. – 672 с.
19. Епифанова М.П. Объективные и субъективные трудности в овладении устной иноязычной речью студентами неязыковых вузов//Гуманитарные исследования №6, 2006. – С. 205-209.
20. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Русский язык – 1999. - №3. – С. 6-12.
21. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Спб., 2011. – 26 с.
22. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 382.

23. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя, М., 1987. – 258 с.
24. Ивицкая Н.Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления // ИЯШ. №3, 1995. – С. 46-52.
25. Ионова И.А., Качалов Н.А., Кобенко Ю.В. Психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения языку профессионального общения студентов технического вуза // Электронный научный журнал. Современные проблемы науки и образования №6, 2014.
26. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
27. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М., 2002. – 101 с.
28. Ксенофонтова А. И. Педагогические основы речевой деятельности школьников. Монография. – СПб, 1999. – 166 с.
29. Кузнецова Н.К. Учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов вуза не филологического профиля как основа реализации личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения №48, 2016. – С. 225-229.
30. Левашов А.С. Возрастные особенности личности студента // Иностранные языки в школе в высшей школе. Вып. 20. – М.: Высшая школа, 2007. – С. 17-21.
31. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Альма матер: Вестн. высш. шк. №12, 1998. – С. 13-18.

32. Лучинина, Н.В. Моделирование комплекса упражнений для обучения второму иностранному языку // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты (Лемпертовские чтения - VI). Материалы международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 225.
33. Малахова, В.А. Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи: автореф. канд. дис. психол. наук. – М.: 1980. – 26 с.
34. Малетина Л.В., Матвеев И.А., Сипайлова Н.Ю. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы // Известия ТПУ, 2006. - № 3. – С. 236-240.
35. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Меж-нар. Гум. Фонд «Знание», 1994. – С. 83.
36. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 84.
37. Медведева, О.И. Творчество учителя на уроках английского языка. – М.: Просвещение, 1991. – 74 с.
38. Минакова Т.В., Развитие познавательной самостоятельности студентов университетов в процессе изучения иностранного языка (Электронный ресурс): Дисс. Канд.пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2003.
39. Минакова Т.В. Лингвопрофессиональная подготовка студента как компонент университетского образования // Социокультурная динамика региона. Наука. Культура. Образование. Ч. 4. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. – С. 171-174.
40. Мурадова Н. Т. Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 822-824.
41. Мусницкая Е.В. – Сто вопросов к себе и к ученику. – Книга для учителя. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
42. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

43. Образцов, П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005, 114с.
44. Павловская, И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003. – 87 с.
45. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
46. Пассов, Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 188 с.
47. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б. М. Бим-Бад, ; [отв. ред. Л. С. Глебова]. — Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
48. Свалова Е.В. Коррективно-подготовительный курс обучения английскому языку младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Свалова Елена Викторовна. – Екатеринбург, 2015. – 180 с.
49. Свинцов, В.В. Языковая трудность: системный, лексикографический и ме-тодический аспекты: дис....канд.пед.наук. – Москва, 2012. – 267 с.
50. Сергеева, Н.Н., Новикова В.В. Стратегии преодоления трудностей слухо-произносительным навыком // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 164.
51. Сергеева, Н.Н., Новикова В.В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учите-лей иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 139.
52. Серикбай И. Английский в нефтегазовой промышленности: Пособие для самообразования. – Алматы, 2004.- 142 с.
53. Солдатова Н.В. Лингвистические основы тестирования. – М., - 1997. – С.9.

54. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов – Оникс, 2010. – 654 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст] / М-во образования и науки Рос.Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
56. Фоломкина С.К. За дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе / Под ред. С.К. Фоломкиной. – М.: МПИ, 1989. - №21. – С. 4-8.
57. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
58. Шатилов, С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/ сост. Леонтьев А.А. - М., Русский язык, 1991. – 345 с.
59. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
60. Broughton, Geoffrey; Brumfit, Christopher et al. Teaching English as a Foreign Language. - New York: Routledge, 1980.
61. Greenwood, Scott C. Words count: effective vocabulary instruction in action. – Heinemann, Portsmouth, NH, 2004.
62. Jon Naunton, Alison Pohl. Oxford English for careers. Oil and gas 2. Student's book. – UK, Oxford University Press, 2011.
63. Jon Naunton, Peter Astley. Oxford English for careers. Oil and gas 2. Teacher's resource book. – UK, Oxford University Press, 2012.
64. Neijs Karel Literacy prime, construction, evaluation and use, 1961 // UNESCO (Электронный ресурс). – <http://unesdoc.unesco.org>
65. Thornbury, Scott. How to Teach Vocabulary. – Pearson Education Limited, Harlow, Essex, 2002.

Опросник для студентов

**Выявление трудностей обучения иностранному языку студентов
неязыковых факультетов**

1. Сколько тебе полных лет? _____
2. Нравится ли тебе предмет «иностраннй язык»?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
3. Трудно ли тебе изучать «иностраннй язык»?
 - Да
 - Средне
 - Нет
4. Какие задания тебе делать труднее всего? (возможно несколько вариантов ответа)
 - говорить на иностранном языке с учителем/одногоруппником
 - описывать персонаж/друга
 - сообщать информацию о себе
 - сообщать информацию о прочитанном
 - сообщать информацию об услышанном
 - понимать слова учителя/одноклассника на иностранном языке
 - слушать иноязычную речь, понимать и выполнять задания
 - читать вслух
 - читать и полностью понимать содержание текста
 - составлять диалог с одногоруппником на иностранном языке
 - писать на иностранном языке письма, эссе
 - запоминать слова иностранного языка
 - составлять предложения на иностранном языке по примеру

- изменять слова по правилу
- соблюдать ограничения по времени
- соблюдать ограничения по объему

5. Трудно ли тебе:

- работать с текстом

никогда ___ иногда ___ часто ___ всегда ___

- искать дополнительную информацию

никогда ___ иногда ___ часто ___ всегда ___

организовать себя при подготовке к чтению/слушанию/записи материала/говорению

никогда ___ иногда ___ часто ___ всегда ___

6. Ты быстро устаешь на занятии?

Поясните _____

—

7. Внимателен ли ты на занятии иностранного языка?

- да
- не всегда
- часто нет

8. Все ли тебе понятно на занятии иностранного языка?

- да
- не всегда
- часто нет

9. Что для вас самое трудное в изучении иностранного языка?

Ваш вариант _____

Разработка для проведения диагностики уровня готовности студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка.

- 1. Фрагмент текста с заданиями для входящей диагностики уровня сформированности навыков чтения и письма на ИЯ у студентов 1 курса специальности «Геофизика».**

EMPLOYERS IN THE UK

Some countries have a national oil company (NOC). But there isn't an NOC in the UK. There are three other kinds of employer:

1. Operating companies. These are IOCs (international oil companies) with famous names like Shell, Aramco, and ExxonMobil. They operate the wells and plants. There are smaller operating companies too.
 2. Drilling companies. The operating companies usually employ drilling companies for drilling wells. Some are foreign companies.
 3. Service companies supply equipment and technical services to the other companies. They also do special work, such as underwater work. There are a lot of service companies.
- You can find a job with all these companies in newspapers, government job centres, and on the internet.

ЗАДАНИЯ К ТЕКСТУ.

1. Answer the questions:

1. Are there national oil companies (NOC) in the UK?
2. What are the main three types of oil companies?
3. Does the operating company drill wells?
4. What do service companies do?

5. How can you find a job in Oil Company?

Ответы на вопросы:

1. No.
2. Operating, drilling and service.
3. No.
4. Supply/Give/Do equipment and technical services. Do special work, underwater work.
5. In newspaper, job center, on the internet.

Возможный вариант задания, в случае если вопросы окажутся для студентов слишком трудными:

Передай по-русски основное содержания текста.

2. Write 3-5 sentences about oil companies in the UK.

2. Фрагмент текста с заданиями для проведения итоговой диагностики уровня сформированности навыков чтения и письма на ИЯ у студентов 1 курса специальности «Геофизика».

HOW TO FIND OIL TRAPS.

Drilling is expensive. So oil companies plan carefully before they start drilling. First, they make 3D maps of the rocks below the surface. Then they study these maps carefully. They look for possible oil traps.

How do they make these maps? How do they find out what is below the surface? The answer is 'seismic **waves**'.

Seismic waves are sound waves, and they can travel through rock layers. Most oil companies use vibrator trucks to make seismic waves. These heavy **trucks** make vibrations on the surface, and the vibrations send waves down to the rocks below.

Each rock layer **reflects** some of the waves. The reflected waves travel up to geophones on the **surface**. Geophones are like microphones: they convert the waves into electrical signals. A machine in the recording truck records the signals. Computers can convert these signals into 3D maps.

Seismic reflection works at sea too. But the crews use hydrophones, not geophones, and they use an underwater gun to make seismic waves.

Waves – волны

Truck – грузовик

To reflect – отражать

Surface – поверхность

ЗАДАНИЯ К ТЕКСТУ.

Read the text. Write T (true) or F (false).

1. Oil companies make maps below the surface.
2. Seismic waves can't go through rocks.
3. Vibrator trucks make seismic waves.
4. One rock layer reflects all the waves.
5. Geophones send electrical signals to the recording truck.
6. The geophones produce 3D maps.

ОТВЕТЫ: 1. T; 2. F; 3. T; 4. F; 5. T; 6. F.

Explain the process of finding an oil trap in 4-5 sentences. Begin:
Vibrator trucks make seismic waves. The waves go . . .

Пример занятия по английскому языку для студентов 1 курса специальности «Геофизика» с использованием комплекса коррективно-подготовительных упражнений

Lesson 1.

Oil and Gas today.

Today on the lesson:

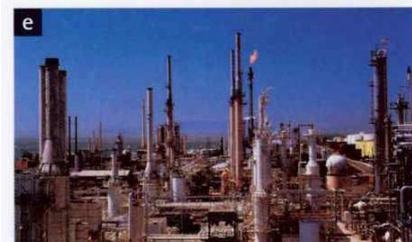
- *We will find out what happens to a barrel of crude oil.*

In the end:

- *You will say what are the uses of oil and the way of oil from well to costumer.*

- 1. Vocabulary.** Read and try to translate the following words (нефтепереработка, трубопровод, скважина, танкер, заправочный насос, разведочная бригада, терминал):

1. Pipeline
2. Oil refinery
3. Oil well
4. Tanker
5. Terminal
6. Exploration team
7. Petrol pump



3. Put them in order from the well to customer. There is more than one possible order.
4. **Reading.** An expert describes what happens to a barrel of crude oil. Read part A and answer the questions.
 1. What are the different colours of crude oil?
 2. How many metric tones of oil travel by tanker each year?
 3. How many barrels of oil go through the Straits of Hormuz each day?
 4. How long is the Druzhba pipeline?
 5. How many barrels does the Druzhba pipeline transport each day?

A barrel of crude oil.

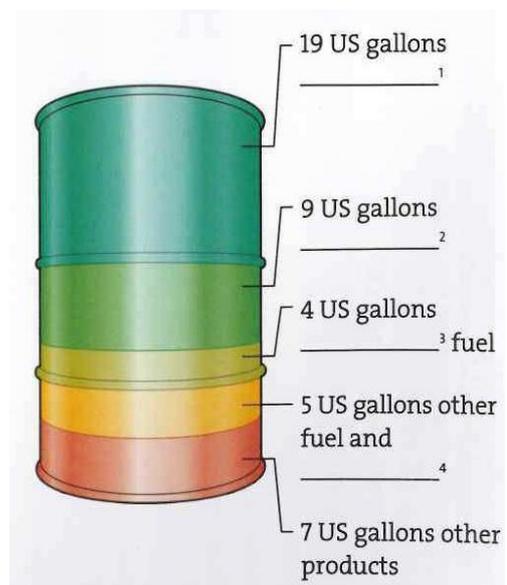
Part A.

When it comes out of the ground, crude oil is black, green, or even clear. It's not very useful in its original state, so it has to be refined in an oil refinery. It travels there by water in a tanker or by pipeline. Two billion tonnes of oil travel by tanker each year across the seas. They carry eighteen million barrels of oil through the Straits of Hormuz in the Gulf every day. Pipelines vary in length. The longest pipeline in the world is the Druzhba pipeline that runs 4,000 kilometers from south-east Russia to the Czech Republic and Germany. It can transport over a million barrels each day.

5. A barrel of oil contains 42 US gallons (around 159 litres), but it can make 44 gallons of petroleum product! Read to part B and complete the labels on the diagram.

Part B.

When we measure oil, we usually talk about barrels. A barrel of oil contains 42 US gallons, but it can make 44 gallons of petroleum products. The main use of crude oil is to produce fuel for energy. After it reaches its destination, crude oil is changed into different petroleum products. Just over nineteen gallons become petrol or gasoline. Another nine gallons become diesel, and four gallons are used as jet fuel. The rest is turned into heavy fuel oil, heating oil, and LPG - that's liquid petroleum gas. The last seven gallons are changed into other products.



6. Read part C. What uses of petroleum does the author talk about? Does anything surprise you?

Part C.

This amazing range of products made from petroleum ranges from ammonia, to the bitumen we put on our roads, to plastics. But there are other products whose connection with petroleum is hard to imagine. For instance, the gum you chew and the deodorant you use may both use petroleum. Incredible, isn't it?

7. Translate the sentences using the text.

1. Нефтепровод Дружба транспортирует более миллиона баррелей ежедневно.
2. Главное предназначение сырой нефти — это производство топлива.
3. Сырая нефть преобразуется в различные нефтепродукты, такие как бензин, дизельное топливо и топливо для реактивных двигателей.
4. Удивительное многообразие продуктов, сделанных из нефти варьируется от аммиака до пластмассы.

8. **Speaking.** Make five sentences about how the crude oil travels to the customer:

- the exploration team / the field / explores.
- the oil company / the oil / discovers.
- the company / by tanker / the oil refinery / to / transports the oil.
- refines / the oil refinery / the oil.
- to the petrol station / goes / the oil.

9. **Grammar.**

Present Simple. Revision.

9.1. Sentences a—c use the Present Simple. Which sentence:

1. describes a general fact?
 2. describes something that happens regularly / a routine?
 3. gives a piece of personal information?
- a. I come from Abu Dhabi.
 - b. Our refinery produces a wide range of petroleum products.
 - c. We often spend time together after work.

**See Grammar reference.*

9.2. Complete the sentences with the correct form of the verb in brackets.

1. A barrel of oil _____ (to contain) 42 US gallons.
2. A pipeline _____ (to transport) over a million barrels each day.
3. He _____ (to enjoy) sport a lot. He _____ (to go) to the gym twice a week.
4. I _____ (not understand) how this instrument works.
5. They _____ (to explore) new fields to find new sources of oil.

10. Writing.

- a. Describe in 8-10 sentences the petroleum process from crude oil to the petroleum pump.
- b. Describe what happens to a barrel of crude oil. What are the uses of oil,

