

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

В статье анализируются современные подходы в обучении иноязычной речи как средству решения профессионально-учебных задач. Выявляются достоинства и недостатки в исследованиях последних десяти лет в переводе иностранного языка с роли учебного говорения в статус средства, обеспечивающего профессиональную деятельность на изучаемом языке. К недостаткам относятся: непонимание сути процессуальной интеграции на основе синергетического подхода; отсутствие модели интегрированного процесса обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности; недооценка значений искусственной языковой среды, созданной в результате интеграции, для совершенствования профессиональных знаний и иноязычных речевых умений.

Ключевые слова: иноязычная речь, учебное говорение, процессуальная интеграция, синергетический подход.

Необходимость в специалистах практически всех профессиональных направлений, владеющих иностранным языком как средством реализации своей трудовой деятельности, сегодня не вызывает сомнений ни у политиков, ни у экономистов, и тем более ни у педагогов. Для всех вполне очевидно, что евроинтеграционные процессы, охватывающие многие сферы жизнедеятельности нашего государства, потребуют в ближайшие десять лет использования иностранного языка (в большей степени английского) как средства межгосударственного, а значит и профессионального общения.

Именно поэтому проблема обучения устной и письменной профессионально-ориентированной английской речи находится в настоящее время в центре внимания многих украинских ученых и их последователей.

Проанализируем ряд диссертационных исследований последних десяти лет, чтобы определить, какие конкретные теоретические и практические шаги предпринимают наши ученые для перевода иностранного языка из поля учебного говорения в сферу обслуживания профессиональной (познавательной, общенаучной) деятельности, где он, достигнув своего совершенства, не будет восприниматься говорящим как лингворечевая трудность, а будет использоваться для решения любых жизненнообусловленных, а не речевых задач.

Так, в исследовании С.В. Козак, выполненной под руководством доцента Л.М. Голубенко, определяются закономерности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота в процессе их обучения иностранному языку. Автор приходит к выводу, что формируемая компетентность состоит "в способности свободно и адекватно условиям социально-речевых и профессионально-ориентированных ситуаций понимать и порождать соответствующие речевые сообщения, опираясь на теоретические положения и знания, выполняющие информационно-коммуникативную функцию, а также практические умения и навыки, курирующие перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции общения, осуществляемого при помощи средств иностранного языка" (С.В. Козак, 2002, с. 23)

Не вызывает сомнения, что разработанная С.В. Козак методика эффективна для развития речевых иноязычных умений будущих специалистов морского флота. В процессе обучения их словарный запас пополнился профессиональной лексикой, они научились читать, воспроизводить специальные по содержанию темы; продумывать высказывание в связи с производственными ситуациями.

Однако остается неясным, смогут ли будущие моряки общаться на изучаемом языке в процессе всех производственных действий, требуемых от них в связи с профессиональной квалификацией. Наше сомнение основано на том, что в работе не названы элементы их профессиональной деятельности, а значит, и не разработаны на иностранном языке соответствующие способы их реализации в процессе реальных условий работы на судне.

Проанализируем другое исследование, выполненное О.П. Быконой под руководством профессора Г.С. Чекаль. Автор обосновала и разработала методику обучения будущих экономистов деловым устным и письменным переговорам на английском языке. Для достижения цели исследования она структурировала предмет обучения на его лингвометодические составляющие – это: *типы и виды переговоров; фазы переговоров*; подготовительную, основную и завершающую; *стратегию переговоров* в виде постановки их целей; *тактику переговоров* в виде выбора определенной модели поведения; *техника ведения переговоров* в виде системы правил и приемов; а также *способы ведения переговоров*: устные и письменные. Автором названы документы, которые чаще всего используют на переговорах: контракты, протоколы, меморандумы, отчеты (О. П. Быконя, 2006, 7).

Обучение проявлению всех этих характеристик деловых переговоров будущих экономистов средствами английского языка, безусловно, приблизит их профессиональную деятельность к иноязычно-речевой, но вряд ли обеспечит в полной мере реализацию квалификационных требований, предъявляемых к специалистам данного профиля на изучаемом языке. Как мы уже говорили, предмет профессиональной деятельности в анализируемом исследовании препарирован лишь на лингвометодические составляющие, а не на смысловые. И поэтому для выпускников вузов, обучающихся по этой методике, будут существовать определенные языковые и речевые трудности при ведении переговоров разного уровня сложности и на разные темы в реальном производственном процессе. От молодых экономистов могут потребоваться практические знания, а значит и умения их воспроизводить на изученном языке в области ведения банковских операций, законов налогообложения, аудита и т.д. В соответствии с содержанием данного исследования эти и многие другие экономические проблемы, обозначенные в квалификационных требованиях к специальности, на иностранном языке не обсуждались. Поэтому даже эффективная методика обучения иностранному языку может остаться недостаточно использованной, если она не будет обслуживать реально существующую производственную деятельность.

По-другому обстоит дело в исследовании Г.С. Скуратовской, выполненном под руководством профессора В. М. Плахотника. Автор четко заявляет, что вся ее методическая работа будет направлена на обучение будущих финансистов деловой английской письменной речи в рамках трех специальностей: учет и аудит; экономика; финансы и кредит (Г. С. Скуратовская, 2002, 2). Для этого она обеспечивает студентов знаниями 1400 терминов и умениями составлять основные типы деловых документов, соответствующих указанным специальностям. Автор разрабатывает такую систему упражнений, которая приведет не к общим знаниям иностранного языка, а именно к таким, которые формируют умения письменного общения на английском языке при помощи распространенных в международном бизнесе деловых бумаг. Студенты приобретают специфические знания, как для заполнения бланков государственного образца, так и составления разного рода финансовых отчетов. Интеграция в обучении профессиональной деятельности и иноязычно-речевой, имеющая место в исследовании Г.С. Скуратовской, ведет к достижению основной цели обучения: подготовке специалистов к профессиональной деятельности на иностранном языке.

Существенный вклад в развитие методики обучения иноязычной профессиональной речи применительно к реальным квалификационным требованиям вносит исследование Н.Л. Драб, выполненное под руководством профессора С. Ю. Николаевой. Его автор разрабатывает методику формирования умений устного монолога-презентации какого-либо бизнес-продукта или услуги. Она успешно решает не только методические проблемы, связанные: 1) с определенным видом монологов – презентаций (презентация – доклад, презентация – реклама); 2) с трактовкой сущности каждого из видов презентаций; 3) с определением умений необходимых и достаточных для продуцирования монологов – презентаций, – но и выдвигает в качестве профессиональной цели обучения развитие умений характеризовать продаваемый бизнес-продукт, убеждать покупателей в его ценности, стимулировать его покупку; и при этом использовать для более аргументированного убеждения клиентов различные визуальные опоры (Н.Л. Драб, 2005, 8-9). Слияние иноязычно-речевой деятельности с профессиональной в один интегрированный процесс автор определяет как "интегративно-многомерную речевую деятельность, осуществляемую в коммуникативной ситуации, ... и ее адресатную направленность" (Н.Л. Драб, 17). Но как бы мы не называли эту профессионально-игровую деятельность, проходящую на иностранном языке, она приближает будущих выпускников неязыковых вузов к возможности работать в иноязычной среде.

Проблеме формирования англоязычной компетенции студентов экономических специальностей средствами компьютерных технологий посвящено исследование А.И. Каменского, выполненное под руководством профессора Г.А. Глузмана. Автор этой работы определил содержание и структуру англоязычной компетенции студентов экономических специальностей, обосновал педагогические условия ее формирования с использованием компьютерных учебных программ, разработал методику ее формирования. Компонентами содержания обучения английскому языку А. И. Каменский считает "языковые знания, языковые и речевые навыки, речевые и информационно-когнитивные умения" (А. И. Каменский, 2009).

Как видно из этого положения, речи об интегрированных умениях в работе нет, а значит, и нет в ней места приобретению профессиональных знаний и умений.

Вместе с тем, на наш взгляд, иностранный язык изучается эффективно, как под руководством преподавателя, так и при самостоятельном обучении в процессе выполнения языковых, предречевых и речевых упражнений, обусловленных компьютерными программами. Разноуровневую языковую тренировку во внеаудиторное время студенты получают при выполнении этих программ. Языковые операции и действия приобретают уровень навыка их выполнения, что служит основой дальнейшей устно – речевой практики.

Однако, тот факт, что исследование направлено на обучение английскому языку будущих экономистов проявляется лишь в том, что тематика языкового

и речевого материала отражает эту профессиональную направленность. Нам представляется, что представленная методика унифицирована. Если заменить экономическую лексику и соответствующие ей тексты, допустим, на медицинскую, обучение будет также эффективным.

С одной стороны это положительно характеризует рассматриваемое исследование, а с другой – работа А. И. Каменского практически не решает проблемы подготовки специалистов к их производственной деятельности на изучаемом языке, где этот язык уже используется не как учебный предмет, а как средство приобретения специальности.

Приблизительно так же мы можем охарактеризовать исследование В. М. Александрова, выполненное под руководством профессора Л. М. Черноватого. Его автор занимался проблемой интенсивного обучения английской профессионально-ориентированной английской речи инженеров. Уже тот факт, что профиль специальности не конкретизирован (инженер-электрик, инженер-строитель, инженер-технолог, и т.д.) говорит о том, что обучение иностранному языку в целях его использования в профессиональной деятельности в данной работе не предполагалось. А тот факт, что составным элементом анализируемой методики являлось "выполнение упражнений на развитие умений говорения на профессиональные темы" (В. М. Александров, 2009, 6-9), свидетельствует лишь о том, что лексика для изучения отбиралась по смысловому признаку, т.е. технического характера, а отсюда и речевой материал в виде текстов и диалогов, соответствовал изучаемой тематике.

У нас не вызывает сомнения рационализм самой методики. Например, предложенный автором способ совершенствования иноязычно-речевых умений обучаемых путем выполнения одного и того же упражнения с разными, постепенно усложняющимися заданиями, приводит к прочному усвоению отработываемых речевых образцов и возможности их дальнейшего использования в самостоятельной речи. Однако, все это учебный процесс, а не производственная деятельность, осуществляемая средствами изучаемого языка.

Итак, проанализированные исследования свидетельствуют о том, что результаты тех методик более эффективны, в которых иностранный язык изучается не только как цель его усвоения, а также и как средство его применения для частичного или полного овладения профессией. Ведь реальная иноязычная речевая компетентность начинается там, где заканчивается процесс изучения языка; и тем самым происходит его использование для решения не учебных, а профессиональных, познавательных и жизненно-обусловленных задач.

Для того чтобы показать как это может успешно осуществляться в условиях обучения в неязыковых вузах, проанализируем исследование З. Н. Корневой, выполненное под руководством профессора О.Б. Тарнопольского.

В начале своей работы, да и в самом заглавии работы, автор сразу заявляет, что обучение деловому общению на английском языке будущих экономистов будет осуществляться в процессе "погружения". Под этим термином З. Н. Корнева понимает "специфический тип интегрированного обучения иностранному языку, целью которого является овладение языком для специальных целей" (З. Н. Корнева, 2006, 7 – 9).

Учебный процесс организуется таким образом, чтобы студенты "понимали одновременно и учебную дисциплину и иностранный язык. Все учебные стратегии ... направлены на то, чтобы сделать входящую информацию понятной для студентов, создать возможность для исследования целевого языка в аудитории, обеспечить логичность и последовательность подачи языкового материала, разработать систему конструктивной обратной связи (З. Н. Корнева, там же).

Обучение на основе технологии погружения дает возможность студентам находиться в среде изучаемого языка; все их иноязычные действия подчинены главной цели – приобрести новые знания и углубить имеющиеся в пределах изучаемой дисциплины. Так, в работе З. Н. Корневой, этот курс называется "менеджмент внешнеэкономической деятельности".

Так как глубокое понимание этой дисциплины предполагает оперирование значительным объемом профессиональной лексики, автор анализируемого исследования обосновывает целесообразность щадящего частичного и полного погружения. Это значит, что она постепенно исключает родной язык из учебного процесса и тем самым реализует основные дидактические принципы процесса обучения: доступности, прочности, сознательности, логичности и последовательности, индивидуализации, дифференциации обучения, научности и достоверности излагаемых фактов.

С учетом необходимости приобретения профессиональных знаний по названной дисциплине, автор разрабатывает такую систему иноязычно-речевых заданий разного уровня сложности, которые побуждают студентов читать, писать, обсуждать и анализировать на английском языке постепенно усложняющуюся и взаимосвязанную между собой предметную информацию.

Вместе с тем, считаем, что цели выполнения предложенных З. Н. Корневой речевых заданий, выпивают значимость иностранного языка и несколько нивелируют приоритет профессиональной деятельности. В работе педагога и в сознании студента может поменяться акцент с реально-речевой деятельности на учебную, то есть, с цели использования иностранного языка для приобретения знаний по специальности – на цель изучения иностранного языка для расширения словарного запаса и совершенствования речевых умений по какому-либо разделу основного предмета.

Приведем конкретный пример. Допустим, мы готовим ризлторов для работы с недвижимостью. Для развития у них умений монологической речи могут быть поставлены следующие цели: 1) развить умения монологической речи по теме "Продажа дачных участков"; 2) научить рекламировать дачные участки таким образом, чтобы клиенты заинтересовались этим и захотели их купить.

При реализации как первой, так и второй цели мы получим монологическую речь по данной теме. Но во втором случае эта речь будет носить естественный характер, а в первом – учебный. Во втором случае она будет более эмоциональна; в ней могут появиться неожиданные речевые обороты, обусловленные возникшей ситуацией. Кроме того, она потребует от будущих ризлторов профессиональных знаний о возможности снижения цены для привлечения клиентов и т.д. В первом случае – студенты будут близки к пересказу текста, если подобный будет иметься в их учебниках.

Именно учет этого положения и более глубокая интеграция профессионально-ориентированной и иноязычно-речевой деятельности были продемонстрированы в исследовании Л. С. Добровольской, выполненном под руководством профессора Р. Ю. Мартыновой.

Автор обосновала и разработала методику обучения старшеклассников истории древних цивилизаций средствами английского языка. Безусловно, как преподавателя иностранного языка, методиста и исследователя в области методики обучения этому предмету, ее прежде всего интересовал результат в качестве развития и совершенствования иноязычно-речевых умений. Поэтому, пытаясь создать для иноязычно-речевой деятельности наиболее благоприятные условия развития во внеязыковой среде, она создала самим предметом искусственную языковую среду, сделав ее изучение доминирующим видом деятельности, а иностранную речь – сопутствующей. С этой целью Л. С. Добровольская препарировала на учебные части не языковой и речевой материал, а смысловой материал основного предмета и вычленила, исходя из его содержания, основные виды знаний и умений, которыми должны овладеть старшеклассники в процессе его изучения. Например, по теме 1 цикла 1, они должны приобрести знания о жизнедеятельности французского писателя Ж. Верна и жанровые особенности его произведений. В связи с этими знаниями учащиеся должны приобрести умения анализировать художественные произведения и определять их жанровое своеобразие.

Вся эта информация излагается в нескольких текстах, которые изучаются на втором уроке цикла; а на первом уроке вводится и активизируется в словосочетаниях, отдельных предложениях и нескольких связных по смыслу предложениях незнакомая лексика. Таким образом, на всех первых уроках циклов доминирует иноязычно-речевая деятельность. От качества усвоения нового языкового материала зависит возможность переключения внимания учащихся с языковых действий на познавательную деятельность на следующих двух уроках цикла. На первом из них школьники получают знания по изучаемой теме средствами иностранного языка. Они читают основной текст, обсуждают прочитанное. Обязательным домашним заданием после второго урока является сочинение с введением в него дополнительной информации. В соответствии с рассматриваемым примером – это дополнительные сведения о творчестве Ж. Верна, а также определение жанров художественных произведений.

Каждый третий урок цикла начинается с прослушивания сочинений друг друга и их обсуждения. На оставшейся части урока учащиеся демонстрируют свои умения, возникшие на основе новых знаний. В данном случае каждый ученик получает небольшой текст, связанный с библиографическими данными известных английских и американских писателей и их творчеством, а также отрывок из их произведения.

Ученики должны прочитать этот материал про себя, а затем кратко изложить содержание прочитанного и определить его жанр. Эффективность разработанной методики проверяется: 1) в основном виде деятельности путем определения объема и качества прочитанной информации; 2) во вспомогательном виде деятельности путем подсчета: а) вновь усвоенной лексики для активного и пассивного употребления; б) качества понимания прочитанного за единицу времени; в) объема и грамматического качества устной речи в связи с изучаемой темой.

Для более четкого представления, как препарируется содержание основного предмета на учебные части и что представляют собой соответствующие им знания и умения, покажем еще несколько циклов по предмету "История древних цивилизаций", разработанных Л. С. Добровольской (2007, 131), в таблице 1.

Таблица 1

<i>Подтемы предмета "История древних цивилизаций" и соответствующих им знаний и умений</i>		
Тема занятий по циклам	Знания	Умения
Цикл 2 тема 2 Существование и исчезновение Атлантиды	Знать факты о существовании Атлантиды, о том, как она описывалась литераторами, историками, географами и философами	Уметь работать с профилирующими словарями, первоисточниками для извлечения изучаемой информации и ее последующего анализа, синтеза
Цикл 3	Знать факты о существовании	Уметь сравнивать различные

тема 3 Природные особенности ледникового периода	ледникового периода, его длительности и климатических последствий для планеты Земля	исторические периоды развития цивилизаций на нашей планете; определять их особенности
Цикл 4 тема 4 Древняя Греция	Знать историю возникновения Древней Греции и периоды ее развития; особенности каждого из них	Уметь определять периоды развития Древней Греции по конкретным историческим, философским и географическим признакам

Приобретение указанных в таблице 1 знаний и развитие соответствующих им умений средствами английского языка осуществляется по вышеописанной методике. Разница может состоять лишь в количестве и объеме тематических текстов, их лингвистической наполняемости и сложности, форме их обсуждения (диалог, полилог), форме письменного изложения изучаемой проблемы (сочинение с введением дополнительной информации; интерпретация событий и явлений; аннотация прочитанного).

Явно интегрированный процесс обучения иностранному языку и профессиональной деятельности наблюдается еще в одной работе, выполненной под руководством профессора О.Б. Тарнопольского. Это исследование Т. В. Караевой, посвященное проблеме обучения деловому английскому языку с учетом уровня автономии студентов экономических специальностей. По определению автора "учебная автономия студентов характеризуется их внутренней независимостью, готовностью и способностью к самостоятельному принятию решений в процессе осуществления продуктивной учебной деятельности, ее планированию, оцениванию, корректированию и совершенствованию, принятию ответственности за ее результаты в процессе профессионального становления" (Т.В. Караева, 2010, 19).

Из сказанного очевидно, что все элементы процесса обучения иноязычной речи нацелены на становление профессиональных умений, поэтому сама речь в обучении носит обслуживающий характер. Это особенно видно в процессе разработки студентами учебных проектов. Для их реализации характерны такие четыре принципа, которые обеспечивают связь учебного проектирования с реальной социально-экономической средой. К ним, по данным Т.М. Караевой, относятся следующие: *принцип системного единства*, отвечающий за связь с определенным видом экономической деятельности; *принцип совместности*, обеспечивающий соответствие проектируемой продукции или услуг действующей квалификации; *принцип типизации*, ориентирующий на разработку продукции и услуг соответствующего качества; *принцип развития*, отражающий в проекте представления студентов о работе маркетинговой службы.

С учетом этих принципов определено содержание обучения английскому деловому языку, включающее усвоение студентами материала четырех тематических блоков на двух этапах: подготовительном и основном. На подготовительном этапе обеспечивается активизация творческих способностей студентов путем привлечения их к участию в ролевых играх и выполнении учебных проектов, не ограниченных рамками выбранной специальности. На основном этапе студенты участвуют в деловых играх и создании профессионально-ориентированных проектов. Каждый информационно-тематический блок основного этапа развивает и углубляет полученную студентами информацию соответствующего информационно-тематического блока подготовительного этапа. (Т. В. Караева, там же).

Эта обоснованная, оригинальная методика еще раз продемонстрировала возможность создания искусственной языковой среды в условиях обучения иностранному языку в неязыковых вузах, и тем самым достижения на основе его применения высоких профессиональных и иноязычно-речевых результатов.

При всей прогрессивности такого способа изучения иностранного языка, когда он служит средством приобретения знаний по другим дисциплинам, остается много нерешенных проблем. Большинство из них связано с отсутствием специальных профессиональных знаний у преподавателей иностранного языка. Поэтому возникают трудности при препарировании содержания основного предмета на учебные единицы, а также в четком формировании знаний и умений, которые студенты должны получить изучая тот или иной профессиональный курс.

Для решения этих проблем наши рекомендации следующие:

- 1) учитывать квалификационные характеристики специальности;
- 2) ориентироваться на украиноязычные материалы по изучаемому курсу;
- 3) отказываться от обучения профессионально-ориентированному курсу, приняв на себя лишь право совершенствования знаний и умений, приобретенных на занятиях по специальности;
- 4) использовать шадящую форму погружения в профессию, приобретаемую средствами иностранного языка.

О целесообразности изучения специальных дисциплин на иностранном языке говорится также в ряде исследований российских ученых. Так, в диссертации В.В. Тарасенко, выполненной под руководством профессора Н. В. Баграмовой в Санкт-Петербургском педагогическом университете, теоретически обосновывается и разрабатывается методика обучения студентов исторического факультета устной профессионально-ориентированной монологической речи на английском языке с учетом квалификационных характеристик, предъявляемых к студентам, обучающихся по специальности 020700 "История" (В. В. Тарасенко, 2008, 5). Основным принципом обучения автор называет "принцип интеграции иноязычно-речевой деятельности со специальными дисциплинами" (В. В. Тарасенко, там же). Поэтому в качестве второй задачи исследования она выполняет анализ квалификационных характеристик студентов, обучающихся по указанной специальности. Это значит, что В. В. Тарасенко, так же как и Л. С. Добровольская считает доминирующим видом учебной деятельности профессиональную, а вспомогательным видом – иноязычно-речевую. В связи с этим ею препарируется на учебные единицы предмет "История", а усваиваются они на основе приобретения знаний дополнительных лексических единиц, которые используются в лекциях преподавателя и на семинарах-практикумах, проводимых на иностранном языке.

Вместе с тем методика обучения, разработанная В.В. Тарасенко, отличается от той, которую разработала Л.С. Добровольская тем, что в ней отсутствует предварительное языковое знание. Студенты сразу погружаются в языковую среду для восприятия нового исторического материала. Употребляемые преподавателем незнакомые лексические единицы семантизируются по ходу их появления в его речи; некоторые из них записываются на доске с переводом. Что касается исторической терминологии и имен собственных, они записываются на доске до начала лекции. Студенты учатся конспектировать речь преподавателя, а затем участвовать в пересказе прослушанного. Они также готовят свои выступления по изучаемой теме к каждому следующему занятию после прослушанной лекции.

Таким образом, в методическом плане студенты расширяют свой словарный запас и совершенствуют умения английской монологической речи во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности: аудированием, чтением и письмом.

Необходимость в становлении профессиональных умений историков, состоящих в достоверном изложении исторических событий, их анализе и интерпретации применительно к современным особенностям развития общества побудило исследователя обучать студентов различным видам монолога, а именно: "монолога-сообщения, т.е. высказывания на какую-либо тему, побуждающего реципиента к оценке фактов и событий; монолога-пересказа, т.е. передачи своими словами прослушанного или прочитанного текста; монолога-повествования, т.е. хронологического изложения событий; монолога-рассуждения, т.е. выражения своих умозаключения по какой-либо проблеме; монолога-комментария, т.е. выражения своей точки зрения на обсуждаемую тему; монолога-лекции, т.е. устного изложения раздела изучаемого предмета; монолога-доклада, т.е. публичного сообщения по определенному вопросу на основе документальных данных; монолога – выступления, т.е. подробного освещения какой-либо темы" (В. В. Тарасенко, 2008, 15 – 16).

Итак, в процессе обучения автор формирует у студентов два вида компетенций: профессиональную и иноязычную речевую. К первой она относит умения предъявлять, объяснять, аргументировать исторические факты, сравнивать исторические события прошлых лет и тех, что имеют место в настоящее время; создавать вторичные профессионально-ориентированные тексты на основе философских, исторических и литературных первоисточников; выступать с докладами по специальности, читать лекции по истории ученикам и студентам. Второй вид компетенции: а) дискурсивная – состоит в умении коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно излагать свои мысли в устной форме на иностранном языке, обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждений и аргументов; б) социокультурная состоит в умении порождать новые тексты на иностранном языке, содержащие профессионально-значимую и социокультурную информацию, запоминать ее и сопоставлять с изученной ранее (В. В. Тарасенко, там же)

Вместе с тем, мы согласимся не со всеми положениями данного исследования. Так, например, остается нерешенной важная методическая проблема: как коррелируется объем и характер ранее изученной лексики и грамматики с тем, который необходимо понять и усвоить, чтобы реализовать все профессионально-коммуникативные цели предложенного интегрированного обучения. Поэтому без формирования лингвистической компетенции трудно представить себе высокую результативность разработанной методики, хотя сама модель интегрированного обучения в этой работе может, на наш взгляд, служить образцом для других подобных исследований.

Нам представляется, что наиболее актуальным и результативным исследованием по рассматриваемой проблеме является диссертация Ю.С. Стыркиной, выполненной под руководством профессора М.П. Лещеню. Автор впервые обосновывает и разрабатывает методику подготовки будущих учителей иностранных языков к преподаванию интегрированных курсов, а также методику подготовки учащихся к изучению отдельных дисциплин на иностранном языке.

Неразработанность теоретических основ такого обучения и соответствующих им практических рекомендаций обусловили несостоятельность такого вида интегрированного обучения в 70-80 годы прошлого века во всех специализированных школах Украины и тем самым надолго вывели иностранный язык из поля его активного применения. Сама жизнь подтвердила, что никакая учебно-речевая коммуникация не может компенсировать отсутствие языковой среды, и поэтому наши специалисты не говорят на иностранном языке, так как это могут их коллеги в странах Западной и Восточной Европы, Канады и США, в которых уже много лет иностранный язык преподается в процессе изучения профессиональных курсов.

В этом отношении мы полностью разделяем точку зрения Ю. С. Стыркиной в том, что интегрированные курсы следует изучать в "постметодический период", когда учащиеся в лингвистическом и речевом отношении готовы к их восприятию (Ю. С. Стыркина, 2002, 9). Автор говорит, что этому периоду обучения свойственны плюрализм, элективность, многовариантность разнообразных подходов (лингвоцентрализованный, лично-централизованный, процессуально-централизованный); стратегий (активный обмен действиями, активизация иноязычного восприятия информации, развитие лингвистической интуиции, контекстуализация лингвистического материала); технологий (природосвойствующие, продуктивные, гуманистические, психосуггестопедические). В мозаичной структуре действующих компонентов четко выделяются два: первый фокусирует свое внимание на использование языка (говорения и понимания), второй – на теоретическом анализе речи (лексика, грамматика, фонетика). В этом контексте профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка должна быть направлена на формирование педагогической компетентности, т.е. умений оптимально выбрать необходимые в конкретных педагогических условиях подходы обучения, его стратегии и технологии. (Ю. С. Стыркина, там же)

И далее автор рассматриваемой работы, вслед за такими зарубежными учеными, как S. Burger, M. Wesche, K. Clark, S. Gass, M. Siguan, W. Makki предлагает реализовать постметодический период в полилингвальной системе обучения. Это значит, что один и тот же учебный предмет, разделенный на взаимосвязанные по смыслу небольшие части, преподается на разных языках, начиная с родного и заканчивая несколькими иностранными.

В наших условиях это может быть изучение одного и того же материала на украинском, русском (или любом другом языке национальных меньшинств, преобладающем в той или иной части Украины) и, наконец, иностранном языке. В таком случае, первый раз предмет должны читать специалисты в конкретной области знаний. Второй раз эти же специалисты могут проводить практические занятия для развития соответствующих умений. А третий раз обучение должно осуществляться преподавателями иностранного языка, которые не должны нести ответственности за качество профессиональных знаний и умений. Они лишь должны решать задачу их углубления и совершенствования средствами изучаемого языка.

Такой полилогический процесс обучения обеспечит многократное повторение изучаемого материала разными языковыми средствами, его разноаспектное толкование, практическое применение полученных профессиональных знаний, и вместе с тем, совершенствование иноязычных речевых умений до становления реального уровня их компетентности, т.е. способности пользоваться иностранным языком для решения и достижения познавательных, профессиональных и жизненно-обусловленных задач.

Итак, проведенный анализ диссертационных работ последних десяти лет, посвященных решению проблемы развития умений профессионально-ориентированной речи, показал, что большинство ученых и их последователи понимают все возрастающую необходимость в овладении студентами неязыковых вузов умениями решать свои профессиональные задачи средствами иностранного языка. Однако для этого их научно-практические предложения явно недостаточны.

Большая часть проанализированных методик нацелена на обучение иноязычной профессиональной речи как учебного предмета, невзирая на всю коммуникативность предложенных упражнений. Процесс обучения, в котором эти упражнения выполняются, ничем не отличается от любого другого процесса обучения, кроме специфического смыслового содержания, которое проявляется в тематической лексике и тематической устной и письменной речи, соответствующей смыслу овладеваемой профессии. Структура же такого процесса обучения иностранному языку практически во всех работах не изменена в сторону ее интеграции с процессом обучения профессиональной деятельности. Исключением являются лишь диссертации З. М. Корневой, Л. С. Добровольской, Т. В. Караевой, которые все же частично учитывают закономерности и преимущества интеграции иноязычно-речевой и профессиональной деятельности для максимально возможного совершенствования обеих. Что касается исследования Ю. С. Стыркиной, - оно полностью соответствует нашему пониманию эффективного обучения и естественного использования иностранного языка для решения каких угодно, но не учебно-речевых проблем. Однако, само существование такого исследования не побуждает других ученых следовать его примеру и совершенствовать решение поставленных в нем задач. Такие нерешительные действия большинства дидактов и методистов на пути перевода иностранного языка из статуса учебного предмета в статус вспомогательного средства для профессионального и бытового общения обусловлены, как нам представляется, следующими причинами:

- 1) недооценкой роли и качества искусственно создаваемой языковой среды в процессе совершенствования профессиональных знаний и умений на изучаемом языке;
- 2) отсутствием достаточных разнопрофильных знаний у преподавателей иностранного языка;
- 3) лингвистической неподготовленностью студентов к овладению профессией на изучаемом языке;
- 4) избыточной переориентировкой занятий по иностранному языку в занятия по овладению профессией;
- 5) непониманием сути синтеза разнозначных структур, какими есть иноязычная деятельность и профессиональная, в единую процессуальную общность;
- 6) неуверенностью в результативности совершенствования иноязычных речевых умений в учебном процессе, в котором доминанта внимания направлена на приобретение профессиональных знаний и умений, а иностранная речь как бы сама по себе функционирует для достижения профессиональной цели обучения;
- 7) отсутствием эффективных методик обучения иностранному языку как средству овладения разными специальностями;
- 8) недостаточно известными и апробированными интегрированными курсами обучения различным дисциплинам и различным профессиям средствами иностранных языков.

Попытаемся устранить перечисленные сомнения в наших следующих работах, посвященных определению сути интеграции разноотраслевых процессов на основе синергетического подхода; а также моделированию процесса интеграции профессиональной и иноязычно-речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Козак. — Одеса, 2001. — 20 с.
2. Биконя О.П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.П. Биконя. — К., 2006. — 21 с.
3. Скуратівська Г.С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.С. Скуратівська. — К., 2002. — 20 с.
4. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іномовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Л. Драб. — К., 2005. — 21 с.
5. Каменський О.І. Методика формування англійської мовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.І. Каменський. — Одеса, 2009. — 20 с.
6. Александров В.М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно орієнтованої англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.М. Александров. — Одеса, 2009. — 20 с.
7. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З.М. Корнева. — К., 2006. — 22 с.
8. Добровольська Л.С. Розвиток іномовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.С. Добровольська. — Одеса, 2007. — 20 с.
9. Караєва Т.В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Караєва. — Одеса, 2010. — 19 с.
10. Тарасенко В.В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.В. Тарасенко. — СПб., 2008. — 24 с.
11. Стыркина Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іномовної мови до викладання інтегрованих курсів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.С. Стыркина. — К., 2002. — 20 с.

