

УДК 37.016:811.1
ББК Ш12/18-9

О. П. Казакова
Екатеринбург, Россия

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

АННОТАЦИЯ. В условиях роста спроса на образовательные услуги по иностранному языку значительно расширяется количество целевых групп, что требует пересмотра системы подготовки будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей. Традиционное обучение в вузе затрагивает в основном только сферу школьного обучения, в связи с чем преподаватели зачастую испытывают трудности в организации учебного процесса в других целевых группах. Цель данной статьи заключается в обосновании релевантного подхода, который позволит выпускникам педагогических вузов быть готовыми к любым условиям работы с учетом потребностей обучающихся.

В качестве базового умения предлагается рассматривать умение моделирования задач. Теоретическое обоснование задачного подхода строится на основе концепции коммуникативного обучения, и этот подход активно разрабатывается в сфере подготовки преподавателей различных направлений. Такой подход отвечает требованиям образовательных стандартов всех уровней, позволяет формировать умения применения иностранного языка для специальных целей.

Автор дает определение понятиям «задача» и «задание», выделяет основные компоненты умения моделирования задач и принципы разработки заданий. Особо подчеркивается необходимость формирования самостоятельности учащихся на основе выполняемых заданий, которые становятся основой их самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка в соответствии со своими целями.

Акцент на формирование умения моделирования задач позволит сделать методическую подготовку преподавателей иностранного языка более эффективной и расширить сферу их будущей профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задача, задачный подход, целевая группа, язык для специальных целей, моделирование задач, будущий преподаватель иностранного языка для специальных целей.

Сведения об авторе: Казакова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: olgakasakova@yandex.ru.

O. P. Kazakova
Ekaterinburg, Russia

TASKS` MODELING AT LSP-TEACHING

ABSTRACT. In conditions of rising demand for foreign language teaching new target groups are formed, so educational system of LSP-teachers preparing is to be reconsidered. The traditional high school education deals as a rule only with schools, therefore teachers often have difficulties at teaching in other target groups. The aim of this article is to substantiate a relevant approach, that will allow graduates of pedagogical universities to be ready for any working conditions with regard to the needs of students. The author suggests to develop ability of tasks` modeling as the basic skill. The theoretical substantiation for task approach is based on the concept of communicative learning and this approach is actively developed in the field of teacher training in various fields. It meets the requirements of educational standards at all levels, enables using of a foreign language for special purposes. The author defines the concepts of "task-problem" and "task-exercise", considers the main components of tasks` modeling ability and principles how to create learning tasks. The formation of students` autonomy on the basis of the tasks is very important, these tasks become the basic of their foreign language autonomous learning in accordance with their purposes. Especially attention to building of tasks` modeling ability will allow to make methodological preparing of LSP-teachers more effective and to broaden the spheres of their future professional activity.

KEYWORDS: language for specific purposes; target group, tasks, tasks approach, modeling of

tasks, future LSP-teacher.

About the author: *Kazakova Olga Pavlovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Chair of English Language, Methodology and Translation Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.*

Вопросы обучения иностранному языку для специальных целей все чаще обсуждаются в методическом сообществе в связи с возрастанием спроса на изучение данной дисциплины в самых разнообразных целевых группах. Под целевой группой мы понимаем характеристики самих учащихся (возрастные, психологические, мотивационные аспекты), целевые установки относительно иностранного языка (с какой целью субъект приступает к изучению иностранного языка или продолжает его), а также характеристики образовательного учреждения, на базе которого осуществляется обучение.

В настоящее время на уровне профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка охвачена практически единственная целевая группа школьников, при этом в рамках подготовки бакалавров эта целевая группа ограничивается начальной и средней школой. Соответственно такие целевые группы, как дошкольники, студенты (лингвистические, нелингвистические группы, кроме того новые направления, нелингвистические по своему содержанию, но «приветствующие» владение иностранным языком), специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность, слушатели лингвистических образовательных центров, индивидуально обучающиеся субъекты остаются вне рассмотрения. Преподаватели, начинающие свою работу с такими группами, оказываются либо один на один со своими методическими вопросами, либо действуют по сложившейся в данном образовательном учреждении традиции согласно разработанным методическим пособиям.

Представляется, что недостаточный уровень методической подготовки выпускников педагогических вузов, а зачастую педагогической деятельностью в отношении иностранных языков занимаются выпускники лингвистических специальностей, не имеющие никакой подготовки по психолого-педагогическим циклам дисциплин, приводит к низким результатам обученности и снижению мотивации обучающихся.

На наш взгляд, подготовка буду-

щих преподавателей должна строиться не по направлению «учитель иностранного языка в начальной / средней школе», а быть направленной на формирование более общих методических умений, позволяющих в будущем работать в любых целевых группах с учетом мотивационной сферы своих обучающихся и сокращающих адаптационный период до минимума. Эти умения станут элементами лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей, содержание которой в целом составляют лингвистический, психолого-педагогический и методический компоненты [Казакова 2015: 74-75].

В качестве такого умения мы бы хотели рассмотреть моделирование задач для своих обучающихся, решение которых требует овладение определенным набором иноязычных навыков и умений. В качестве теоретического обоснования необходимости моделирования задач выступает концепция коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, разработанная Е.И. Пассовым, одним из принципов которой является принцип ситуативности, предполагающий моделирование коммуникативной ситуации на уроке [Пассов 2010: 124]. В соответствии с данным принципом любое упражнение должно носить коммуникативный характер, показывать потенциал изучаемых языковых средств в реальном общении.

Таким образом, первый компонент формирования умения моделирования задач – это научить придавать любому упражнению коммуникативный характер. К примеру, обычное упражнение из учебников грамматико-переводного периода «Ответьте отрицательно на поставленные вопросы» требует отработку отрицательных конструкций, но не позволяет строить высказывание в соответствии с собственными потребностями, отвечающий вынужден по условиям упражнения отрицать даже те факты, которые соответствуют реальности. Кроме того, высказывания вопреки потребности, по принципу «сказать то, что хочет услышать преподаватель», приводят к снижению мотивации к изучению ино-

странного языка, к его применению, снижается речевая активность учащихся, а в конечном счете процесс изучения иностранного языка теряет свою эффективность. Придать коммуникативность тому же упражнению может игровая форма, когда один из учащихся загадывает определенный предмет, действие (или вытягивает карточку с соответствующими указаниями), а остальные задают ему вопросы до тех пор, пока не угадают, после чего меняется ведущий. Языковое наполнение остается прежним, но для учащихся это реальная ситуация игры. Коммуникативный характер диалогу придаст описание действующих лиц, работе с текстом – установка, с которой он должен быть прочитан и т.д.

Однако более важным аспектом моделирования задач является ее соотношение с реальной проблемой, которая должна быть решена посредством выполнения ряда коммуникативно-направленных упражнений. Примеры задач и методика работы с ними разработаны в рамках кейс-метода и в теории проблемного обучения, которые также можно рассматривать в качестве теоретической базы умения моделирования задач.

В отечественной науке так называемый задачный метод активно развивается в целях подготовки преподавателей различных дисциплин. Как показывают результаты защит диссертационных исследований, на сегодняшний день складывается новая Казанская методическая школа, в рамках которой проводятся исследования относительно применения задачного подхода (Н.Н. Калацкая, В.В. Кульбеда, Д.Г. Корнеев). Но еще в 1977 году был издан «Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков» Н.В. Языковой. Более подробный анализ классификаций методических задач приведен в работе О.Н. Игны, которая опираясь на таких исследователей, как Ю.С. Заяц, С.И. Десненко, Л.И. Ивашова, А.В. Захаров, О.А. Автушко, Т.И. Ковтунова и др., обобщает виды методических задач / заданий [Игна 2010: 179].

Мы считаем важным разграничить понятия «задача» и «задание», в нашем представлении задача является отражением реальной действительности, это проблема, ситуация, в которой субъект должен применить иностранный язык, чтобы найти / выразить ре-

шение или адекватно выстроить своей речевое поведение на иностранном языке. В качестве задач, например, могут быть взяты трудовые действия для любой профессиональной группы, зафиксированные в соответствующих профессиональных стандартах, или должностные инструкции. Если речь о непрофессиональных целях изучения иностранного языка, то задачи могут быть выявлены на основе анализа потребностей обучающегося, связанных с употреблением иностранного языка. В силу возрастных особенностей младшего возраста задачи для них определяет преподаватель с учетом их мотивационной сферы.

Задание же является методической категорией, которая моделирует задачу через единичное упражнение или комплекс упражнений, направленный на отработку операций (языковых навыков) и целевого действия (речевые умения). Другими словами, задание является формой отражения задачи и может быть однооперационным (поиск в словаре соответствий названий деталей при интернет-заказе) или комплексным, многооперационным (подготовка к прохождению таможенного контроля без сопровождения переводчика: знание лексики, умения понимать ограниченный круг вопросов, умение формулировать ответы на поставленные вопросы, умение заполнить таможенную декларацию).

Таким образом, вторым компонентом умения моделирования задачи должны стать умения определить сложность задачи и разбить ее на операционные составляющие, которые станут основой для подготовительных языковых упражнений, а затем элементами комплексного речевого упражнения. Данный компонент предполагает сформированность определенного уровня методического мышления будущего преподавателя, базирующегося на теоретических методических знаниях о механизмах формирования языковых навыков и речевых умений, этапах соответствующей работы, видах упражнений, возрастных особенностях усвоения материала и т.п.

Разработчики задачного подхода выдвигают определенные требования к разработке заданий, к примеру, Н.В. Маняйкина предлагает принципы построения заданий:

- задание должно быть личностно-значимым, т.е. восприниматься обучающимися как личная инициатива;
- задание должно быть достаточно сложным, чтобы потребовалась интеграция усилий различных видов (умственных, физических);
- помощь в выполнении задания со стороны обучающего должна быть дозирована;
- проблемная постановка вопроса в задании;
- задание должно быть направлено на развитие личностной рефлексии [Маняйкина 2009: 65].

В приведенных принципах отражены как требования к самим заданиям, так и требования к организации работы над этими заданиями. Третий компонент умения моделирования задачи в виде задания, таким образом, характеризует способы, приемы, формы выполнения задания. В современной методике все больше внимания уделяется методам активного обучения, призванным активизировать познавательную деятельность учащихся, однако, «опыт показывает, что разные возрастные группы по-разному воспринимают методы активного обучения, оценивают деятельность преподавателя, выбирают стратегии самостоятельного усвоения материала, что во многом зависит от имеющегося опыта обучения, от сложившейся или только формирующейся системы самообразования» [Казакова 2015: 43].

Важно подчеркнуть, что способы выполнения задания должны способствовать формированию и развитию умений самообразовательной деятельности учащихся, при этом не только в отношении развития личностной рефлексии (см. принципы Н.В. Маняйкиной), но и при постановке цели и поиску стратегии ее достижения. Действующим механизмом повышения уровня самостоятельности становится другой принцип, о которых

шла речь выше, принцип дозированной помощи со стороны обучающего. При поэтапной передаче управленческих функций самим учащимся происходит нарастание степени самостоятельности, конечным итогом которой должно стать самостоятельное моделирование задачи без помощи преподавателя. Сформированность полного цикла действий у учащихся замыкает учебный цикл, итогом которого становятся самостоятельный анализ своих потребностей, вычленение задач, которые должны быть решены посредством изучаемого иностранного языка, моделирование этих задач в задания и самостоятельный подбор либо самостоятельная разработка упражнений, позволяющих выполнить задание и формирующих умения решения выдвинутых задач.

Отметим, что в процессе моделирования задач задания должны строиться по принципу нарастающей трудности от стереотипных к варьирующимся.

Как видим, задачный подход отвечает требованиям официальных федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней (дошкольного, школьного, вузовского), построенных на принципах системно-деятельностного для школы и компетентностного подхода для вузов, предполагающих обучение через наращивание опыта, через привлечение личности к процессу образования. В парадигму названных подходов логично встраивается обучение иностранному языку для специальных целей через моделирование задач, уточняющих эти цели. Соответственно умение моделирования задач через задания становится важным компонентом методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка, способных осуществлять педагогическую деятельность в любых целевых группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игна О.Н. Современные классификации учебных методических задач // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 177-182.
2. Казакова О.П. Лингводидактическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4 (14). С. 71-76.
3. Казакова О.П. Факторы дифференциации методик обучения иностранным языкам для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 40-45.

4. Маняйкина Н.В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2009.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.

LITERATURE

1. Igna O.N. Sovremennye klassifikacii uchebnyh metodicheskikh zadach // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 338. S. 177-182.
2. Kazakova O.P. Lingvodidakticheskaja kompetencija prepodavatelja inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2015. № 4 (14). S. 71-76.
3. Kazakova O.P. Faktory differenciacii metodik obuchenija inostrannym jazykam dlja special'nyh celej // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 40-45.
4. Manjajkina N.V. «Zadachnyj podhod» v pedagogicheskoj praktike budushhih uchitelej inostrannogo jazyka kak uslovie formirovanija ih professional'noj napravlenosti: dis. ... kand. pед. nauk. Ekaterinburg: Ural'skij gos. ped. universitet, 2009.
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo jazyka. Rostov n/D: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010.