

407(077)
Б-811

На правах рукописи

Бондарева Валерия Витальевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
(на примере неязыковых факультетов)**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Самара – 2004

Бондарева

Работа выполнена на кафедре иностранных языков
Самарского государственного педагогического университета

Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент **Лидия Васильевна Вершинина**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор **Татьяна Ивановна Руднева**;
кандидат педагогических наук
Ольга Борисовна Зарубина

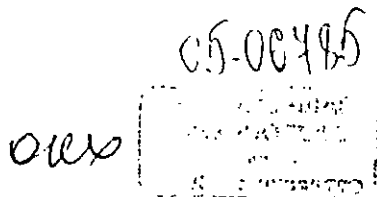
Ведущее учреждение – Оренбургский государственный университет

Защита состоится 24 марта 2004 года в 16 часов на заседании диссертационного совета Д 212.216.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора/кандидата педагогических наук в Самарском государственном педагогическом университете (443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Самарского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 20 февраля 2004 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент *Вершинина* **Лидия Васильевна Вершинина**,



407(077)

Б811

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность работы. Происходящие в последние десятилетия социально-экономические перемены обусловили необходимость модернизации российского педагогического образования. В рамках этой проблемы особую актуальность приобретает формирование в сфере высшего педагогического образования будущего учителя, способного самостоятельно мыслить, действовать, принимать решения, быть социально мобильным, а значит, уметь добывать профессионально важную информацию и быть готовыми обмениваться ею или распространять ее не только на родном, но и на иностранном языке, чтобы быть понятыми наибольшим количеством реципиентов.

В сложившихся условиях знание иностранного языка должно стать неотъемлемой частью подготовки будущего учителя, поскольку, обладая большим воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом, учебная дисциплина «Иностранный язык» может и должна внести свой вклад в решение задачи разностороннего развития личности и стать дополнительным ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития профессионально значимых умений и навыков будущего учителя.

В рамках владения иностранным языком все большее значение приобретают навыки и умения письменной речи, особенно продуктивной, поскольку современные средства общения – компьютерные сети, факс, электронная почта – неоспоримо расширяют поле личных и профессиональных контактов между людьми по сравнению с возможностями непосредственного общения. В условиях глобализации и информатизации общества умение письменно выражать мысли на иностранном языке (поиск и распространение информации по интернет, составление резюме и сопроводительных писем, написание тезисов или эссе, заполнение аппликационных форм и анкет) предоставляет студентам и выпускникам педагогических вузов возможность участвовать в образовательных и исследовательских проектах, реализуемых в рамках программ обмена и стажировок, участвовать в международных конференциях, сдавать экзамены международного образца, учиться за рубежом, общаться с представителями мирового сообщества через интернет. Иными словами, владение навыками и умениями иноязычной письменной речи, во-первых, актуализирует и конкретизирует цели изучения иностранного языка, повышая тем самым мотивацию обучаемых; во-вторых, предоставляет российским специалистам, в том числе учителям, возможность интеграции в международную систему высшего образования, способствуя установлению профессиональных контактов с коллегами из разных стран и осуществлению принципа «образование через всю жизнь». Таким образом, среди прочих проблем перед педагогическими вузами стоит задача подготовки специалистов, умеющих выражать мысли в письменной

форме на иностранном языке на основе определенных правил организации письменного текста.

Исследуя стандарты высшего профессионального педагогического образования за последние десятилетия, можно заметить возросший уровень требований к владению студентами неязыковых факультетов иностранным языком в целом и иноязычной письменной речью в частности. При этом анализ педагогической практики показывает, что обучение иноязычной письменной речи как в школе, так и на неязыковых факультетах педвузов сводится, как правило, к тренировке орфографии и выполнению грамматических упражнений, что является одной из причин недостаточной сформированности письменноречевых умений на иностранном языке.

Изучение и анализ научной литературы по проблеме обучения иноязычной письменной речи показали, что основное внимание исследователей направлено на определение способов формирования орфографических навыков на начальном этапе обучения (Н.А. Абрамова, Н.Н. Волоскова, Е.И. Колесникова, Л.В. Милешкевич), на создание моделей обучения письменной речи студентов языковых вузов (Т.Л. Килессо, Я.М. Колкер, М.Д. Кузнец, Б.Т. Лазарева, Е.В. Мусницкая, И.П. Павлова, Н.М. Петренко, Р.И. Похмелкина, Г.А. Устименко, Н.В. Чиркова, А.И. Янисив, Э.А. Яо, К.П. Ященко) или моделей обучения репродуктивным видам письма студентов неязыковых факультетов (Н.Д. Зорина, И.А. Носенко, С.С. Петрова, Б.А. Черемисов).

Анализ исследований, тематически близких нашему, выявил, что вопросам обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов не уделяется должного внимания. Иностранный язык в целом и обучение иноязычной письменной речи в частности не рассматривается как дополнительный ресурс развития критического и творческого мышления, повышения профессионализма выпускников. Обнаруживается противоречие между требованиями стандарта высшего педагогического образования по предмету «Иностранный язык», отражающими объективную необходимость владения выпускниками неязыковых факультетов иноязычной письменной речью, с одной стороны, и недостаточной исследованностью проблемы и существующей практикой обучения письму в школе и в вузе, с другой. Это противоречие и определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане это обоснование модели обучения иноязычной письменной речи будущих учителей. В практическом плане – проблема определения педагогических условий интенсификации процесса обучения письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов педвузов.

Объект исследования – процесс обучения будущих учителей письменной речи на иностранном языке.

Предмет исследования – содержание и методы интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов педвузов.

Цель исследования – создание дидактического комплекса, обеспечивающего интенсификацию процесса обучения иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов – будущих учителей.

Гипотеза исследования. Интенсификация процесса обучения студентов неязыковых факультетов педвузов иноязычной письменной речи возможна при соблюдении следующих педагогических условий:

- процесс развития письменноречевых умений и навыков основан на «процессуальном» подходе, направленном на формирование у них определенных действий, которые в виде схемы последовательных операций (алгоритмов) могут быть перенесены в любую аналогичную учебную ситуацию;
- формирование умений иноязычной письменной речи опирается на сформированные письменноречевые умения и навыки на родном языке;
- процесс обучения с самого начала направлен на формирование у студентов умений и навыков продуктивной письменной речи, обеспечивающих освоение всей полноты необходимых действий в структуре письменного высказывания;
- процесс усвоения алгоритмов создания и интерпретации письменного текста организуется на основе творческого взаимодействия преподавателя со студентами;
- в процессе обучения происходит последовательное изменение форм взаимодействия от разделенных между преподавателем и студентами совместных действий через организацию группового сотрудничества к индивидуальному творчеству;
- процесс обучения иноязычной письменной речи базируется на оптимальном сочетании средств и форм обучения и на внедрении активных методов и приемов, обеспечивающих развитие познавательных интересов и мотивации студентов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятия «письменная речь» и выявить ее структурно-функциональные особенности.
2. Систематизировать подходы к формированию письменноречевых умений и навыков на родном и иностранном языках.
3. Создать и апробировать модульную программу обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов педвузов.
4. Обосновать и экспериментально проверить педагогические условия интенсификации процесса обучения письменной речи на иностранном языке будущих учителей.
5. Определить результативность экспериментального обучения путем сравнения полученных в ходе обучения результатов в контрольных и экспериментальных группах.
6. Разработать содержание методического семинара, мастер-классов и методических рекомендаций для преподавателей иностранных язы-

ков «Формы и средства обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов педвузов».

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы, исходных данных и концептуальных идей использовался комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: контент-анализ научной педагогической, психологической и методической литературы (что позволило дать теоретическое обоснование исследования и определить перспективные линии его проведения); беседы, опросы и анкетирование студентов (они выявили мнения по ряду конкретных вопросов и дали возможность уточнить задачи обучения); наблюдение за организацией учебного процесса и деятельностью обучаемых; констатирующий и формирующий варианты эксперимента; изучение и обобщение практики педагогической деятельности.

Методологической основой исследования является комплексный подход к процессу обучения, современные психологические и педагогические концепции развивающего и воспитывающего обучения, теории деятельности и интенсификации учебного процесса, учение о рефлексивной природе человеческого сознания.

Источниками исследования являются фундаментальные положения:

– о структурно-функциональных особенностях письменной речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Р. Львов, Э.В. Маруга, Б.С. Мучник, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

– о рефлексивной природе сознания и мышления (Г.В. Акопов, В.П. Бездухов, В.А. Лекторский, В.А. Лефевр, Т.А. Кокшева, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская, В.С. Швырев, Ю.А. Шрейдер).

Существенное значение в концептуальном плане имеют:

– основные положения методологии педагогики и методики исследования (Н.М. Алексеев, Г.В. Воробьев, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, А.И. Пискунов, В.М. Полонский);

– теории интенсификации учебного процесса (Ю.К. Бабанский, Г.С. Ермакова, В.А. Карпов, М.Н. Катханов, Г.А. Китайгородская);

– теории модульного обучения (Р.С. Бекирова, К.Я. Вазина, Г.В. Лаврентьев, Э.В. Лузик, М.А. Чошонов, П.Я. Юцявичене);

– концепции личностно-ориентированного образования и обучения (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, В.И. Пугач, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

– концепции учения как совместной продуктивной творческой деятельности участников образовательного процесса (С.С. Куклина, Х.И. Лийметс, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, В.П. Панюшкин, Н.Ю. Посталюк, В.В. Рубцов, Р.Е. Славин, К.Л. Смит, Т.К. Цветкова, Г.А. Цукерман);

– теории формирования познавательной и профессиональной мотивации (А.А. Вербицкий, К. Деметр, Д. Краммер, Э.А. Одинцова, Ю.М. Орлов, Т.А. Платонова);

– теории взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, Е.В. Мусницкая, В.А. Радовель);

– положения о «процессуальном подходе» к обучению письменной речи (В. Арндт, М.А. Барнет, П. Биззель, Ю. Коннор, Г. Джонсон, А.Р. Крейпелз, Дж. Либман-Кляйн, Х. Ван ден Берг, Р. Уайт);

– теории формирования умений и навыков письменной речи на родном и иностранном языках (Л.А. Абрамова, Ш.А. Амонашвили, Г.Г. Бедрасова, Л.И. Бобылева, Н.И. Гез, О.А. Долгина, Т.М. Еналиева, Н.И. Жинкин, М.Н. Захаренкова, И.А. Зимняя, Н.К. Иванкина, Т.А. Казарицкая, Л.В. Каплич, Я.М. Колкер, Н.Н. Костева, Г.В. Лагвешкина, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.П. Мильруд, Т.Н. Мяхельсон, Л.И. Омельченко, Р.И. Похмелькина, И.Е. Сеница, Е.Н. Соловова, И.Г. Ульянова, Н.В. Успенская, Н.В. Чиркова, А.И. Янисив, К.П. Яценко).

База исследования. Работа выполнялась на базе кафедры иностранных языков Самарского государственного педагогического университета и включала четыре этапа.

На первом этапе (1997), совпавшем по времени со стажировкой автора в аспирантуре Университета Пенсильвании (США), проводился анализ и обобщение практического опыта зарубежных коллег и теоретических основ по исследуемой проблеме, приобретался академический и педагогический опыт обучения студентов письменной речи на иностранном языке.

На втором этапе (1998-1999) проводился контент-анализ исследований, тематически близких нашему, сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме формирования умений письменной речи, что позволило обосновать исходные позиции, определить проблему, объект, цель и задачи исследования, сформулировать гипотезу, выбрать методы исследования. Результатом этого этапа явился разработанный автором дидактический комплекс, объединяющий все составляющие учебного процесса и нацеленный на повышение эффективности процесса обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке будущих учителей.

На третьем этапе (1999-2002) в ходе экспериментальной работы проверялась и уточнялась гипотеза исследования, конкретизировались педагогические условия интенсификации процесса обучения письменной речи на иностранном языке. Одновременно проводились методические семинары и мастер-классы для преподавателей кафедр иностранных языков Самарского государственного педагогического университета и Самарского филиала Университета Российской академии образования с целью их ознакомления с разработанным дидактическим комплексом. Были разработаны и опубликованы учебно-методические пособия «Americans as they are» (Самара, 2000) и «Английская грамматика в забавных рассказах» (Санкт-Петербург, 2002) для студентов 1-2-го курсов неязыковых факультетов.

Четвертый этап (2002-2003) был посвящен обработке и теоретическому осмыслению данных, полученных в ходе констатирующего и форми-

рующего экспериментов, и оформлению результатов исследования. Были разработаны методические рекомендации для преподавателей иностранных языков по обучению иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов педвузов.

Новизна исследования:

- выявлены и систематизированы подходы к формированию письменноречевых умений и навыков на родном и иностранном языках (в рамках одного из таких подходов проблема обучения письменной речи решается посредством формирования умений и навыков продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения; в рамках другого подхода письменная речь на иностранном языке рассматривается как средство, а не как цель обучения и обучение продуктивной письменной речи начинается только на завершающемся этапе, в то время как работа на начальном и среднем этапах ограничивается формированием орфографических и репродуктивных навыков; в рамках третьего – «процессуального» – подхода основное внимание уделяется пооперационному обучению созданию письменного текста);
- разработан дидактический комплекс для обучения студентов неязыковых факультетов педвузов иноязычной письменной речи (комплекс объединяет все составляющие учебного процесса – цель, содержание, методы, приемы, средства и формы обучения, деятельность преподавателя и студентов – и моделирует педагогические условия интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов педвузов);
- создана и апробирована модульная программа обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке будущих учителей (в качестве единицы образовательного процесса рассматривается модуль, объединяющий материал по тематическому (первый и второй этапы обучения) и функциональному (третий этап обучения) признакам);
- выявлена, обоснована и апробирована система педагогических условий интенсификации процесса обучения письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов педвузов (процессуальный подход к обучению, предполагающий непосредственное участие преподавателя в процессе создания письменного произведения; концентрическая (вместо традиционной линейной) последовательность видов речевой деятельности, при которой обучение письменной речи становится ядром учебного процесса; групповое взаимодействие преподавателя со студентами в процессе работы над сочинением; изменение форм сотрудничества между преподавателем и студентами).

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют научные представления о роли обучения иноязычной письменной речи в подготовке будущего учителя к педагогической деятельности, позволяют осуществить широкий подход к решению проблемы интеграции российских педагогов в международную систему высшего образования. Результаты исследования позволяют на теоретической основе определять со-

держание, формы и методы, обеспечивающие интенсификацию процесса обучения будущих учителей иноязычной письменной речи.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты способствуют совершенствованию педагогической деятельности в аспекте формирования умений и навыков иноязычной письменной речи у студентов неязыковых факультетов педвузов, развитию у них мотивации на овладение иностранным языком, повышению уровня языковой и профессиональной подготовки. Разработанные автором методические семинары, мастер-классы и методические рекомендации для преподавателей иностранных языков вошли в ряд реальных предпосылок обновления содержания процесса повышения педагогической квалификации. Созданы и апробированы учебные пособия "Americans as they are" и «Английская грамматика в забавных рассказах» для студентов неязыковых факультетов.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии, ее соответствием поставленной проблеме; осуществлением исследования на теоретическом и практическом уровнях с применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения экспериментальной работы; репрезентативностью объема выборки и значимостью экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения работы были изложены в ряде статей, опубликованных как в местных, так и в центральных и зарубежных периодических изданиях и сборниках научных трудов (Самара, Ижевск, Санкт-Петербург, Москва, Кембридж), в учебно-методических пособиях "Americans as they are" (Самара, 2000) и «Английская грамматика в забавных рассказах» (Санкт-Петербург, 2002), методических рекомендациях для преподавателей, а также в докладах на II-й Международной научно-практической конференции «Педагогический процесс как культурная деятельность» (Самара, 1999), на Поволжской научно-практической конференции «Лингводидактические проблемы преподавания иностранных и классических языков» (Самара, 1999), на Региональной научно-практической конференции преподавателей иностранных языков (Самара, 1999), на Областной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики и психологии высшей и средней школы» (Самара, 2000), на Ежегодной конференции преподавателей иностранных языков гимназии №1 (Самара, 2000, 2001, 2002), на Научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений (Ижевск, 2000), на Ежегодной международной научно-методической конференции «Наука в высшей школе: проблема интеграции» (Самара, 2001, 2002, 2003, 2004), на Ежегодной научно-практической конференции «Царскосельские чтения» (Санкт-Петербург, 2001, 2002), а также на методологических семинарах и заседаниях кафедр иностранных языков Самарского государствен-

ного педагогического университета и Самарского филиала Университета Российской академии образования.

Результаты исследования внедрены в практические занятия и лекционные курсы для студентов Самарского государственного педагогического университета и Самарского филиала Университета Российской академии образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Положение о необходимости обучения будущего учителя иноязычной письменной речи не может быть лишь дополнено тезисом о важности овладения им такой речью с точки зрения вхождения в мировое образовательное пространство. В современных условиях требуется реализация «процессуального» подхода к обучению студентов неязыковых факультетов письменной речи на иностранном языке. Специфика «процессуального» подхода, сопрягающего деятельность преподавателя и студентов, заключается в пооперационном обучении студентов созданию и интерпретации письменного произведения. Роль преподавателя заключается не столько в оценке конечного результата, сколько в его непосредственном участии в процессе овладения студентами алгоритмом создания и интерпретации письменного текста.
2. Обучение студентов должно быть основано на формировании у них умений продуктивной письменной речи на иностранном языке, обеспечивающих освоение всей полноты необходимых действий в структуре письменного высказывания, которые в виде схемы последовательных алгоритмов могут быть перенесены в любую аналогичную учебную ситуацию, и опирающихся на сформированные письменноречевые умения и навыки на родном языке. Важно, чтобы рефлексивное осмысление студентами достигнутых в конкретный момент обучения иностранному языку результатов становилось основой для переноса умений и навыков письменной речи с иностранного языка на родной.
3. Стратегия деятельности преподавателя, предполагающая создание педагогических условий интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи будущего учителя, становится эффективной, если он создает продуктивные учебные ситуации, а его сотрудничество со студентами является основой для последовательного изменения форм взаимодействия от совместных действий преподавателя и студентов через организацию группового сотрудничества к индивидуальному творчеству; если обучение студентов иноязычной письменной речи базируется на сочетании средств (журналы-диалоги, «портфолио»), методов (метод проектов) и приемов («мозговой штурм»), составление ассоциативных и логико-семантических карт) в рамках групповой формы обучения, обеспечивающем (соче-

тании) развитие познавательных интересов и мотивации студентов на овладение иностранным языком.

4. Изменение мотивации будущего учителя обеспечивается за счет использования заданий, расширяющих рамки учебной ситуации и способствующих применению сформированных умений и навыков для установления профессиональных контактов с представителями международного сообщества через факс, электронную почту, интернет.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает введение, три главы, заключение и список литературы.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы исследования и определены другие компоненты методологического аппарата исследования: проблема, гипотеза, цель, задачи и методы исследования, его новизна, теоретическая и практическая значимость.

Первая глава «Проблема интенсификации процесса обучения письменной речи в теории и практике образования» посвящена определению понятия «письменная речь», выявлению структурно-функциональных особенностей письменной речи, сопоставительному анализу существующих отечественных и зарубежных теорий и подходов к процессу формирования навыков и умений письменной речи. Здесь же обосновываются актуальность проблемы интенсификации учебного процесса на современном этапе и определяются педагогические условия, способствующие интенсификации обучения.

Во второй главе «Сформированность письменноречевых умений и навыков и особенности письменной речи студентов-первокурсников неязыковых факультетов педвузов» приводится подробное описание контрольных опытов, проводимых в рамках констатирующего эксперимента, анализируются их результаты и рассматриваются причины выявленного отставания сформированности навыков и умений продуктивной письменной речи на иностранном языке от других видов речевой деятельности у студентов неязыковых факультетов педвузов.

В третьей главе «Педагогическое обеспечение интенсификации процесса обучения будущих учителей иноязычной письменной речи» детально описывается разработанный автором дидактический комплекс, направленный на повышение эффективности процесса обучения иноязычной письменной речи, излагаются ход и результаты поэтапного внедрения разработанного комплекса в практику преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах Самарского государственного педагогического университета (формирующий эксперимент), анализируются и сопоставляются данные констатирующего и формирующего экспериментов.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы и намечены перспективы дальнейших разработок в направлении

интенсификации процесса обучения будущих учителей продуктивной письменной речи на иностранном языке.

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в 23 печатных работах, в том числе в учебно-методических пособиях «Americans as they age» и «Английская грамматика в забавных рассказах» общим объемом – 30,4 печатных листов.

Список литературы включает 214 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Проблема интенсификации процесса обучения будущих учителей иноязычной письменной речи – это важная педагогическая проблема, актуальность которой возросла в сложившихся социально-экономических условиях. Один из ее аспектов заключается в формировании у студентов педвузов творческого и критического мышления путем приобретения умения генерировать и выражать в письменной форме собственные мысли, развития способности к самоконтролю, самокоррекции и рефлексии.

Осмысление проблемы потребовало раскрыть содержание понятия «письменная речь» и определить ее структурно-функциональные особенности, выявить роль и место дисциплины «Иностранный язык» в целом и иноязычной письменной речи в частности в повышении профессионального мастерства будущего учителя, а также обосновать педагогические условия, способствующие интенсификации процесса обучения студентов неязыковых факультетов педвузов письменной речи на иностранном языке.

Проведенный в исследовании анализ научных источников позволил установить, что письменная речь представляет собой специфическое психологическое образование: что она порождается в условиях отсутствия собеседника, более полно реализует содержание сообщения, обусловлена иными мотивами и обладает большей произвольностью и осознанностью, чем устная речь (Л.С. Выготский). Характерными структурно-функциональными особенностями письменной речи являются продуманность, логичность, связность (С.Л. Рубинштейн), развернутость, контекстность (А.Р. Лурия), детальность, подробность, полнота изложения (Е.В. Мусницкая), информационная плотность сообщения, структурированность, более сложная (по сравнению с устной речью) синтаксическая структура (П.Ур). Письменная речь является средством ясно мыслить, рационально излагать мысли, критически рассуждать (Я.М. Колкер); она предоставляет неограниченные возможности для самокоррекции, самоконтроля (Я.М. Колкер, Б.А. Лапидус) и ведет к развитию рефлексии.

Российские педагоги и психологи, исследующие проблему формирования умений и навыков письменной речи на родном языке, сделали чрезвычайно важные выводы о возможности одновременно с формированием умений и навыков письменной речи развивать мышление учащихся (Д.Б. Эль-

конин), о необходимости обучать письменной речи одновременно и в единстве с развитием навыков письма и устной речи Ш.А. Амонашвили), о возможности воспитания личности в процессе формирования письменной речи как особого вида коммуникативной деятельности (Л.И. Омельченко), о роли перестройки системы взаимоотношений в процессе формирования умений и навыков письменной речи, о возможности обучения сочинению на начальном этапе, поскольку именно продуктивная письменная речь стимулирует формирование всех языковых действий и операций (В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ).

Проведенный контент-анализ отечественной педагогической литературы выявил некоторую односторонность в освещении проблемы обучения письменной речи на иностранном языке, заключающуюся, во-первых, в том, что авторы ограничивают обучение письменной речи на иностранном языке на неязыковых факультетах формированием умений репродукции, в то время как вопросы формирования умений продуктивной письменной речи не находят должного внимания (Н.Д. Зорина, И.А. Носенко, С.С. Петрова, Б.А. Черемисов). Во-вторых, российские исследователи рассматривают письменную речь как индивидуальную деятельность, оставляя без внимания воспитывающий смысл организации самой ситуации совместной творческой деятельности при формировании умений и навыков письменной речи, изменяющей тип отношений между преподавателем и студентами и между самими студентами (Г.Ф. Демиденко, Т.М. Еналиева, Т.А. Казарицкая, Л.В. Каплич, Я.М. Колкер, Е.В. Мусницкая, Р.И. Похмелкина, И.Г. Ульянова, К.П. Ященко). В-третьих, несмотря на все многообразие выделяемых умений и навыков, необходимых для создания письменного высказывания, отечественные исследователи не изучают возможности их переноса из иностранного языка на родной. В-четвертых, авторы не рассматривают возможности профессионально ориентированного обучения письменной речи как средства повышения мотивации учения студентов, а сам процесс формирования умений иноязычной письменной речи – как дополнительный ресурс повышения профессионального мастерства и культуры специалиста, в том числе учителя. И, наконец, отечественные авторы анализируют исследуемую проблему с методической точки зрения, а педагогический аспект, в том числе выявление педагогических условий интенсификации процесса обучения письменной речи, остается вне поля зрения.

Зарубежные исследователи в качестве приоритетного в теории и практике обучения письменной речи выделяют «процессуальный подход», предполагающий участие преподавателя в процессе создания письменного текста (М.А. Барнетт, П. Биззель, У.Х. Гаскилл, К. Гаудиани, Т. Дворак, Х. Джонсон, А.Р. Крейпелз, А. Омаджио, Р. Уайт, Р. Циммерман). При этом на первый план выдвигается не речевой продукт – письменное высказывание, а сложный творческий процесс речепорождения в письменной форме. Большое значение придается продуктивному взаимодействию студентов в про-

пессе работы над сочинением (Р.Е. Славин, К.Л. Смит), использованию активных методов и приемов при обучении письменной речи (П. Беланофф, Н. Видал, П. Дейвис, П. Джоунз, Р. Райб, А. Раймз, М. Ринволлокри, Д.Л. Фрайд-Бут, Т. Хатчинсон), а также развитию у студентов умений редактирования, саморедактирования и рефлексии (Я.Р. Донг, У.Х. Гаскилл, А.Д. Козн, М.-Р. Пери-Вудли, Е. Рикен).

Наше исследование письменной речи будущих учителей базировалось на гипотезе Л.С. Выготского, согласно которой там, где проявляется слабость в овладении учащимися родным языком (письменная речь), иностранный язык должен показать всю свою силу. Это обусловило необходимость проведения сопоставительного исследования: изучения сформированности письменной речи студентов-первокурсников на родном языке и особенно-стей их иноязычной письменной речи. Анализ письменной речи на родном языке проводился по критериям, предложенным в документе «Требования к уровню подготовки выпускников основной школы по русскому языку как государственному» (Москва, 2000), а именно: объем текста (количество слов); соответствие теме, стилю, жанру (полное, частичное); полнота раскрытия темы (количество микротем, их развернутость); связность (наличие средств межфразовой связи, связь по смыслу); композиционное оформление; орфографическая и пунктуационная правильность (количество ошибок). При изучении иноязычной письменной речи мы воспользовались количественными параметрами оценки письменного текста, предложенными В.И. Ляудис и И.П. Негурз: число смысловых единиц (микротем), смысловая связность микротем в тексте, цельность смыслового содержания текста, общее число слов в тексте, общее число предложений, средняя длина фразы, семантико-синтаксическая связь предложений, лексическое разнообразие, выражающееся в количестве использованных различных, неповторяющихся слов.

Исследованием установлено, что сформированность навыков и умений письменной речи как на родном, так и на иностранном языках у подавляющего большинства студентов-первокурсников не соответствует программным требованиям. Письменные работы на родном языке характеризуются однообразием, схематичностью, стереотипностью, фрагментарностью и нелогичностью, отсутствием структурированности текста и невыразительностью речи. В сочинениях на иностранном языке к указанным выше недостаткам добавляется бедность словарного запаса и огромное количество лексико-грамматических и орфографических ошибок.

Уровень сформированности навыков и умений письменной речи на иностранном языке студентов-первокурсников был определен как нулевой (50% испытуемых), недостаточный (30%) и минимально достаточный (20%), или, по классификации Американского совета по преподаванию иностранных языков, как *novice-high* (80%) и *intermediate-low* (20%), что является, на наш взгляд, низким показателем для студентов педвуза.

Анализ полученных результатов и последующие беседы с участниками эксперимента позволили выявить причины низкой сформированности навыков и умений письменной речи на родном языке, среди которых необходимо прежде всего отметить объективные трудности обучения письменной речи, сформулированные Л.С. Выготским, начиная с недостаточного уровня абстрагирования от чувственной стороны речи и от собеседника и неразвитости мотивов у начинающего обучаться письму ребенка, и заканчивая большей, по сравнению с устной, произвольностью и сознательностью письменной речи.

Несоответствующее программным требованиям развитие умений письменной речи на иностранном языке объясняется педагогическими условиями обучения письменной речи на иностранном языке в школе, а именно, невысокими требованиями школьной программы по иностранным языкам к сформированности навыков и умений письменной речи; отсутствием направленности представленных в школьных и вузовских учебниках упражнений на развитие иноязычной письменной речи обучаемых; отсутствием должного освещения исследуемой проблемы в педагогической литературе.

Был выявлен также ряд объективных педагогических условий, являющихся причиной несоответствующей программным требованиям сформированности умений и навыков письменной речи на иностранном языке, среди которых необходимо выделить отсутствие языкового окружения, недостаточное количество часов по иностранному языку, его ранг непрофилирующего предмета.

Однако наиболее важной причиной недостаточно высокого развития навыков и умений иноязычной письменной речи у студентов-первокурсников является, на наш взгляд, отсутствие на занятиях целенаправленного, последовательного обучения письму как виду речевой деятельности, что, в свою очередь, является результатом отсутствия научно обоснованных и апробированных методик обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке, направленных на формирование умения строить и интерпретировать текст и моделирующих педагогические условия интенсификации процесса обучения письму.

Многообразие и разнохарактерность педагогических факторов, в той или иной мере влияющих на процесс формирования навыков и умений продуктивной письменной речи на иностранном языке у студентов неязыковых факультетов педвузов, делает актуальной проблему оптимального соотношения инвариантных и вариативных условий обучения, а также преодоление изначальных неблагоприятных тенденций и моделирование предпосылок для интенсификации процесса обучения. Перед педагогами также встает задача поиска эффективных технологий, ориентирующих будущих учителей на применение полученных в вузе знаний в новых экономических условиях и повышающих их социальную и профессиональную мобильность.

Решению поставленной задачи будет способствовать интенсификация процесса обучения, основными педагогическими условиями которой являются повышение мотивации обучаемых, развитие навыков учебного труда, компьютеризация процесса обучения, совершенствование структуры содержания образования, применение методов, форм, средств, приемов, активизирующих учебно-познавательную деятельность (Ю.К. Бабанский); организация совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, повышение профессионального мастерства преподавателя (Г.А. Китайгородская).

Нами была предпринята попытка внедрения разработанной отечественными исследователями теории интенсификации в процесс обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых факультетов педвузов в рамках курса «Иностранный язык». При этом к педагогическим условиям интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи мы отнесли:

- организацию совместного продуктивного сотрудничества преподавателя и студентов в ходе работы над сочинением;
- постепенное изменение форм взаимодействия от разделенного между преподавателем и студентами действия через групповое взаимодействие к индивидуальному творчеству;
- «процессуальный подход» к обучению иноязычной письменной речи, при котором предметом обучения является не конечный продукт – текст, а процесс его создания, в котором преподаватель принимает непосредственное участие;
- замену традиционной линейной последовательности видов речевой деятельности на концентрическую, при которой обучение чтению, аудированию и говорению интегрировано в процесс обучения письменной речи;
- активизацию учебной деятельности и повышение познавательного интереса студентов, что достигается за счет использования в процессе обучения метода проектов, журналов-диалогов, «портфолио»;
- поддержание высокого эмоционального тонуса аудитории, которое обеспечивается при помощи разработанных автором лингвистических игр и дидактических пособий.

В ходе нашего исследования был разработан дидактический комплекс, представляющий собой целостную систему и учитывающий вышеперечисленные условия. Предлагаемый комплекс объединяет все составляющие учебного процесса – цель, содержание, методы, приемы, средства и формы обучения, деятельность преподавателя и студентов. Мы наполнили вышеперечисленные компоненты новым содержанием, адаптировав к отечественным условиям методы, приемы, средства и формы обучения, широко и эффективно используемые в зарубежных системах обучения, что способствовало активизации познавательной деятельности и повышению мотивации будущих учителей и обусловило повышение эффективности процесса фор-

мирования умений продуктивной письменной речи на иностранном языке, т.е. его интенсификацию.

В процессе внедрения дидактического комплекса большое внимание уделялось, во-первых, реализации следующих принципов: принципа развивающего и воспитывающего обучения, принципа интерактивного обучения, принципа сознательности и творческой активности студентов при руководящей роли преподавателя, принципа постоянной поддержки высокой мотивации к обучению, принципа прочности результатов обучения, принципа занимательности обучения, принципа самостоятельности (ограничения зависимости студентов от преподавателя), принципа развития познавательной активности студентов, принципа рефлексивности педагогического процесса, принципа межпредметной интеграции, принципа систематичности и последовательности, принципа приоритета практики, принципа рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм организации учебного процесса с учетом уровня подготовленности студентов, принципа индивидуального обучения через групповое, принципа сотворчества преподавателя и студентов, принципа оптимального сочетания методов и средств обучения, принципа профессиональной направленности обучения и, во-вторых, осуществлению личностно-ориентированного подхода к обучению, подчеркивающего уникальность личности как студента, так и преподавателя, и предусматривающего дифференцированный подход к обучению с учетом уровня владения иностранным языком.

Нами также были учтены принципы работы по развитию связной речи, основными из которых является связь работы по развитию речи с развитием мышления; взаимосвязь между устной и письменной речью; связь работы по развитию речи с изучением грамматики (Т.А. Ладыженская).

Обучение иноязычной письменной речи базировалось на «процессуальном подходе», при котором письменная речь рассматривается как процесс, состоящий из нескольких стадий, каждая из которых имеет свои цели и задачи (М.А. Барнетт, П. Биззель, У.Х. Гаскилл, К. Гаудвани, Т. Дворак, Х. Джонсон, А.Р. Крейпелз, А. Омаджио, Р. Уайт, Р. Циммерман). На первой – подготовительной – стадии студенты выбирают и обсуждают тему, реципиента информации и цель создания письменного текста. На этой же стадии намечаются микротемы будущего сочинения, отрабатывается лексико-грамматический материал, студенты работают со справочной литературой. На второй стадии создается черновой вариант сочинения. На третьей проводится работа над содержанием и композицией текста. Целью этой стадии является обсуждение черновых вариантов. Четвертая стадия посвящена работе над формой, т.е. выявлению и исправлению лексико-грамматических и пунктуационных ошибок.

Нами экспериментально доказано, что реализация процессуального подхода является одним из условий интенсификации процесса обучения будущих учителей иноязычной письменной речи, поскольку он позволяет, во-первых, осуществить сотрудничество преподавателя и студентов

первых, осуществить сотрудничество преподавателя и студентов практически на каждом этапе; во-вторых, разделить процесс создания письменного текста на отдельные фазы, что облегчает работу как студента, так и преподавателя, позволяя сконцентрироваться на конкретной операции по созданию текста или его интерпретации; в-третьих, сделать процесс обучения письменной речи интерактивным.

Центральным звеном разработанного дидактического комплекса является авторская программа модульного обучения, спроектированная на основе указанных выше принципов и направленная на интенсификацию процесса формирования навыков и умений письменной речи на иностранном языке у студентов неязыковых факультетов педвузов. Модульное обучение, впитав динамику развития современных дидактических теорий, синтезировало в себе многие их достоинства, что позволило более удачно сочетать различные подходы к отбору содержания, его структурированию и способам организации учебного процесса, в зависимости от уровневой дифференциации знаний студентов, создавая условия для индивидуализации обучения.

Разработанная программа представляет собой многоступенчатую систему обучения письменной речи на иностранном языке от начального уровня до уровня, отвечающего требованиям Государственного стандарта, и уровня, подготавливающего будущих учителей к сдаче экзаменов международного образца и участию в международных конференциях и программах стажировки и обмена. Для успешного внедрения предлагаемой модели в процесс обучения студенты первого курса распределяются по группам по результатам предварительного тестирования согласно общему уровню развития языковых умений и навыков, что является основой дифференцированного обучения.

Для реализации программы в рамках курса «Иностранный язык» без увеличения почасовой нагрузки внутри отдельно взятого модуля мы заменили линейную последовательность видов речевой деятельности, при которой письму неизменно отводится последнее место, на концентрическую, сделав обучение письменной речи ядром учебного процесса и интегрировав чтение, аудирование, и говорение в процесс работы над созданием письменных текстов и их интерпретацией. Подобная перегруппировка видов речевой деятельности на занятиях по иностранному языку имеет большое значение. Во-первых, в отличие от устных форм, письменные упражнения дают студентам возможность выбрать собственный темп работы, обдумывать высказывания, что не всегда возможно при устном общении. Во-вторых, письменные упражнения исключают стрессовые ситуации, вызванные психологическим барьером. В-третьих, письменные работы дают студентам возможность самоконтроля, редактирования и исправления ошибок. Анализируя допущенные ошибки, студенты овладевают грамматическими структурами и синтаксическими конструкциями иностранного языка. Приступая к созданию письменных произведений, они знакомятся с различными стилями и

00-06460

жанрами, анализируют композиционное построение различного рода текстов, постепенно под руководством преподавателя овладевая процессом написания сочинений. Сравнивая тексты, созданные студентами в течение семестра, преподаватель может проследить динамику развития у них навыков и умений письменной речи.

В соответствии с разработанной программой, курс обучения письменной речи подразделяется на четыре этапа, каждый из которых состоит из определенного набора модулей, представляющих собой законченный блок с установленной формой отчетности по окончании, что позволяет стандартизировать языковой материал и унифицировать требования к развитию навыков письменной речи.

Большое внимание в разработанном дидактическом комплексе уделяется вопросу повышения изначально низкой мотивации студентов как одному из условий интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи. С начального этапа формирование письменноречевых умений включается в профессиональную подготовку будущих учителей, что способствует формированию профессионально значимого мотива. Повышение мотивации достигается и за счет внедрения в процесс обучения методов, форм и средств активизации процесса обучения – наряду с групповым сотрудничеством используется метод проектов, а также ведение журналов-диалогов и составление «портфолио» письменных работ студентов. Данные методы, формы и средства обучения позволяют «раздвинуть» рамки учебной ситуации, предоставляя будущим учителям возможность применить полученные в аудитории знания на практике.

Все используемые методы, формы и средства обучения взаимосвязаны и составляют определенную дидактическую систему, отражающую идеологию деятельностного (в противовес знаниевому) подхода к обучению. Разработанная программа предусматривает не только практическое использование перечисленных методов и средств на занятиях, но и осмысление этих методов студентами (своего рода пропедевтический курс педагогики, предоставляющий будущим учителям возможность через практическую деятельность ознакомиться с теоретическими основами новейших педагогических технологий). Кроме того, являясь междисциплинарными, предлагаемые нами к использованию на занятиях методы и средства обучения могут быть впоследствии использованы студентами в педагогической практике в качестве альтернативных в рамках различных учебных дисциплин.

Экспериментальная работа, базировавшаяся на реализации дидактического комплекса, проводилась со студентами физико-математического, биолого-химического факультетов и Института физкультуры и спорта Самарского государственного педагогического университета (N=100). Эксперимент носил открытый характер, поскольку самонаблюдения и рефлексия участников предоставляли ценные материалы об эффективности экспериментально проверяемых разработок. Экспериментальная работа проводилась

70
Самарский
университет

в течение четырех семестров и была рассчитана на 174 часа семинарских занятий (согласно учебному плану факультетов).

Сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента выявило достоверную разницу между письменными работами студентов контрольных и экспериментальных групп в сторону повышения творческих способностей последних. Числовые значения параметров письменной речи участников эксперимента показывают, что письменная речь у студентов экспериментальных групп развита значительно лучше, чем у студентов контрольных групп. Особенно отчетливо это различие проявляется при сравнении результатов, относящихся к объему текстов (как с точки зрения содержания, так и лексико-грамматической грамматической наполненности).

Значительные изменения в сочинениях студентов экспериментальных групп претерпела синтаксическая структура текстов, о чем свидетельствует значительное увеличение средней длины предложений (с 5 слов до начала эксперимента до 10 по завершению его первого этапа), а также зафиксированные случаи правильного построения сложных предложений, количество которых в исследуемых текстах варьируется от 3 до 8. В целом синтаксическая организация текстов у студентов экспериментальных групп оказалась сложнее, разнообразнее и богаче, чем у студентов контрольных групп.

В сочинениях студентов экспериментальных групп заметно улучшились показатели критериев «связность микротем» и «целостность текста» за счет использования средств сочинительной и подчинительной связи. Письменная речь студентов экспериментальных групп развивалась и по критериям «логичность изложения» и «композиционная организация текста», что выразилось в адекватном делении текста на абзацы, правильном построении отдельных абзацев и всего текста и в соответствии структуры абзаца и композиционной организации студенческих сочинений общепринятым нормам построения английского абзаца и письменного текста. Иными словами, можно было констатировать успешный перенос студентами экспериментальных групп усвоенного алгоритма действий в новую ситуацию.

Вместе с тем, у студентов контрольных групп не было выявлено значительных качественных изменений письменной речи, а показатели многих параметров отстают от аналогичных показателей в сочинениях студентов экспериментальных групп в полтора-два раза, т.е. при традиционном обучении иностранному языку на неязыковых факультетах у студентов был зафиксирован лишь незначительный рост сформированности письменноречевых умений и навыков, который не обеспечивает повышения качества и эффективности дальнейшей профессиональной подготовки будущих учителей.

Студенты экспериментальных групп овладели умением не только составлять тексты, но и редактировать их, о чем свидетельствует наличие черновиков сочинений и их сравнение с окончательными вариантами, выявившее их значительное различие у студентов экспериментальных групп. Это

позволяет сделать вывод, что в ходе формирующего эксперимента у студентов были сформированы потребность и навыки самоконтроля и самокоррекции, направленные прежде всего на совершенствование логической и композиционной целостности текста, а также на устранение лексико-грамматических и орфографических ошибок. Сочинения испытуемых контрольных групп практически не подвергались редактированию, хотя и содержали немалое количество ошибок.

Студенты экспериментальных групп успешно усвоили алгоритм действий по созданию письменного произведения и его интерпретации и приобрели необходимые для написания сочинения умения и навыки, а именно: умение генерировать идеи, умение мыслить ассоциативно, умение логически организовывать материал, умение выражать мысли в письменной форме, следуя определенным правилам организации текста на иностранном языке, умение редактировать текст с точки зрения орфографии, лексики, грамматики и композиционной организации, умение интерпретировать текст с точки зрения читающего.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что в условиях экспериментальной работы у студентов происходит существенное развитие умения генерировать идеи (порождать смысловое содержание текста) и умения логически выстраивать и интерпретировать текст. В то же время у студентов контрольных групп не наблюдалось заметных сдвигов в развитии письменной речи.

Поскольку обучение письменной речи происходило на базе программного материала, значительно улучшилось качество устных высказываний студентов экспериментальных групп, пополнился их активный и пассивный словарь, усовершенствовались грамматические навыки. Иными словами, продуктивная творческая письменноречевая деятельность, организованная на занятиях, способствовала осознанному усвоению языковых знаний и формированию лексико-грамматических умений.

Проводимые в ходе экспериментальной работы наблюдения показали, что совместная деятельность создала условия для формирования у студентов умения совместно решать творческие задачи, работать в команде, выполняя различные социальные роли; открыла широкие возможности для положительных изменений в системе взаимоотношений между преподавателем и студентами, выраженных в установлении партнерских отношений между ними, что способствовало перестройке межличностных отношений. Изменение форм сотрудничества постепенно окрашивало межличностные отношения такими эмоциональными проявлениями, как одобрение, совместно переживаемый успех, радость сотворчества.

Для проверки сформированности способности студентов экспериментальных групп к рефлексии им была предложена анкета, цель которой – выявить их отношение к пройденному курсу, определить теоретическую и практическую значимость приобретенных знаний и сформированных в ходе

обучения умений и навыков, проанализировать достоинства и недостатки, связанные с содержанием образования и организацией учебного процесса, выявить трудности, с которыми студенты столкнулись в процессе обучения, узнать предложения и пожелания участников эксперимента.

Среди наиболее важных и ценных с точки зрения будущей профессии умений и навыков, приобретенных в ходе эксперимента, практически все студенты указали умения работать в команде, самостоятельно приобретать знания, выражать мысли в письменной форме на иностранном языке, анализировать написанное. Наиболее интересными и профессионально значимыми технологиями студенты назвали метод проектов, совместную творческую деятельность, ведение дневниковых записей и составление «портфолио». Респонденты отмечали возможность их использования в своей профессиональной деятельности. Студенты указывали на возможность использования приобретенных в ходе экспериментальной работы знаний о структурных и композиционных особенностях рефератов в процессе дальнейшего обучения в вузе.

С целью проверки гипотезы о возможности переноса сформированных письменноречевых умений и навыков из иностранного языка на родной, в конце второго года обучения студентам экспериментальных групп было предложено написать сочинение на родном языке на тему «Моя будущая профессия». Анализ текстов показал, что сочинения на родном языке были логично построены и композиционно правильно структурированы. В структурной организации можно было отчетливо выделить вступление, основную часть, заключение; прослеживалось четкое деление текстов на абзацы. К сожалению, мы не можем констатировать уменьшения орфографических ошибок, поскольку орфограммы родного языка не являлись предметом обучения. Вместе с тем необходимо отметить, что сочинения были отредактированы; при этом действия контроля были направлены в основном на совершенствование композиции текста и логики изложения. Таким образом, сопоставив результаты контрольных срезов, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, можно с уверенностью сказать, что студентами был осуществлен положительный перенос сформированных в ходе экспериментальной работы письменноречевых умений с иностранного языка на родной.

Выводы. Экспериментальная работа, базировавшаяся на реализации положений разработанного дидактического комплекса, в основном подтвердила исходную гипотезу, согласно которой обучение студентов неязыковых факультетов иноязычной письменной речи будет успешным, если письменная речь рассматривается как коллективная деятельность, а обучение начинается с формирования умений и навыков продуктивной письменной речи, в процессе которого происходит планомерное изменение форм взаимодействия между преподавателем и студентами.

В результате экспериментальной работы было установлено, что процесс обучения иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов педвузов становится эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- обучение письменной речи на иностранном языке начинается с формирования умений и навыков продуктивной письменной речи;
- в основу обучения письменной речи положена модульная программа обучения;
- обучение осуществляется на основе «процессуального подхода», предполагающего пооперационное обучение студентов алгоритму создания и интерпретации письменного текста, а также непосредственное участие преподавателя в его создании;
- в процессе обучения иноязычной письменной речи оптимально сочетаются методы, средства и формы обучения, обеспечивающие активизацию учебно-познавательной деятельности и повышение мотивации студентов.

Полученные нами результаты показывают, что

- 1) возможно осуществление положительного переноса навыков и умений иноязычной письменной речи, сформированных в процессе экспериментальной работы, на родной язык;
- 2) обучение письменной речи на иностранном языке в ситуациях продуктивного сотрудничества между студентами, а также между студентами и преподавателем способствует формированию умения работать в команде, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и т.д.) и социализации личности;
- 3) реализация принципа продуктивного творческого взаимодействия преподавателя со студентами при формировании письменной речи обеспечивает более эффективное усвоение языковых знаний благодаря построению семантически целостного текста;
- 4) особая форма организации процесса обучения письменной речи на иностранном языке с использованием профессионально ориентированных методов и средств обучения является дополнительным ресурсом совершенствования профессионального мастерства и культуры будущих специалистов за счет формирования профессионально значимых умений и навыков.

Выполненное нами исследование педагогических условий интенсификации процесса обучения иноязычной письменной речи студентов неязыковых факультетов педвузов вносит определенный вклад в подготовку будущих учителей. Мы осознаем, что не все поставленные нами задачи решены в равной мере глубоко и последовательно. Вместе с тем, исследование выявляет ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено. Это, во-первых, проблема формирования коммуникативной культуры будущего учителя в процессе обучения иноязычной письменной речи; во-вторых, проблема обучения письменной речи на русском языке как иностранном, акту-

альность которой определяется постоянно возрастающим количеством зарубежных студентов, обучающихся в российских вузах. К проблемам прикладного характера, требующим своего решения, можно отнести разработку дидактических средств обучения иноязычной письменной речи для студентов неязыковых факультетов вузов различного профиля, отражающих основные положения дидактического комплекса; разработку спецкурса по практике письменной речи для студентов педвузов, изучающих иностранный язык как вторую специальность.

Материалы исследования отражены в следующих публикациях:

1. Коммуникативный подход к обучению письму: от диктанта к сочинению // Педагогический процесс как культурная деятельность: Материалы и тезисы докладов II научно-практической конференции. – Самара, 1999. – 0,1 п.л.
2. Curricular Planning Guide for Teaching EFL Writing // Лингводидактические проблемы преподавания иностранных и классических языков: Материалы и тезисы докладов Поволжской научно-практической конференции. – Самара, 1999. – 0,1 п.л.
3. Process-Based Approach to Teaching EFL Composition // Материалы и тезисы докладов научно-практической конференции преподавателей иностранных языков. – Самара, 1999. – 0,1 п.л.
4. Обучение письму на иностранном языке: назревшая необходимость // «ELT News & Views». – М., 1999, №1 (9). – 0,4 п.л.
5. Professional Self-Development: On Successful Grant Writing // «ELT News & Views». – М., 1999, №2 (10). – 0,3 п.л.
6. Phrasal Verbs Domino // Cambridge Link Newsletter. – Cambridge University Press, Issue 2, 1999. – 0,1 п.л.
7. Teaching Culture: Responding to New Realities // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений: Материалы научно-методической конференции. – Ижевск, 2000. – 0,1 п.л.
8. Action Research: an Effective Means to Facilitate Students' Progress // Материалы VI региональной конференции преподавателей английского языка. – Самара, 2000. – 0,1 п.л.
9. Americans As They Are: Учебно-методическое пособие. – Самара, 2000. – 7 п.л.
10. Action Research: Theoretical Background and Practical Application // «ELT News & Views». – М., 2000, №3 (15). – 0,4 п.л.
11. Сопоставительный анализ отечественной и зарубежной методик обучения письменной речи // Интеграция науки в высшей школе: Материалы III межрегиональной конференции. – Самара, 2001. – 0,1 п.л.
12. Модульный принцип как основа интеграции общепрофессионального и специального знания // Интеграция науки в высшей школе: Материалы IV международной конференции. – Самара, 2001. – 0,2 п.л.

13. Использование интернет-ресурсов в процессе преподавания иностранных языков // Интеграция науки в высшей школе: Материалы IV международной конференции. – Самара, 2001. – 0,1 п.л.
14. Журналы-диалоги: действенный инструмент активизации процесса обучения письменной речи на иностранном языке // V Царскосельские чтения: Материалы научно-теоретической межвузовской конференции с международным участием. – СПб, 2001. – 0,1 п.л.
15. Проблема формирования навыков письменной речи в отечественной дидактической и методической литературе // «Вестник университета». – Самара, 2001. – 0,5 п.л.
16. К проблеме формирования навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке у студентов неязыковых факультетов // Наука в высшей школе: проблема интеграции: Материалы V межрегиональной научной конференции. – М., 2002. – 0,2 п.л.
17. Дидактический комплекс как условие интенсификации процесса формирования навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке // VI Царскосельские чтения: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб, 2002. – 0,1 п.л.
18. Причины отставания уровня развития продуктивной письменной речи на иностранном языке у студентов неязыковых факультетов и поиск путей их устранения // Развитие творческих и коммуникативных способностей личности: Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 2. – Самара, 2002. – 0,7 п.л.
19. Английская грамматика в забавных рассказах: Учебно-методическое пособие. – СПб, 2002. – 18 п.л.
20. Некоторые теоретические вопросы формирования умений и навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке // Научные чтения СФ УРАО: Сборник научных трудов. Выпуск 2-3. – Самара, 2002. – 0,9 п.л.
21. Модульный принцип как эффективное средство оптимизации процесса обучения: к проблеме формирования навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке // Научные проблемы образования третьего тысячелетия: Межвузовский сборник трудов молодых ученых. Выпуск 1. – Москва-Самара, 2002. – 0,4 п.л.
22. Новейшие технологии обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых вузов как средство формирования специалиста нового типа // Наука в высшей школе: проблема интеграции: Материалы VI международной научной конференции. – Самара, 2003. – 0,3 п.л.
23. Профессионально-ориентированные технологии обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых вузов // Тезисы докладов Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Р.Ш. Габдрахманова. – Самара, 2003. – 0,1 п.л.

Самарский областной институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования

Лицензия ЛР №020599 от 10 июля 1997 г.

Подписано в печать 17.02.04 г. Формат 60x84 1/16 д.л.
Объем 1,5 п.л. Тираж 100 экз. Печать оперативная.
Заказ №430

Отпечатано в типографии Самарского областного института повышения
квалификации и переподготовки работников образования

443111, г. Самара, Московское шоссе, д. 125-А