

УДК 811.131.1

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

И. В. Побегайло

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 29 мая 2014 г.

Аннотация: в статье ставится задача рассмотреть специфику формирования профессиональных компетенций на начальном этапе обучения основному иностранному языку на базе английского, которым владеют абитуриенты при поступлении в вуз. Обосновывается мысль, что основными факторами, влияющими на овладение основным иностранным языком, являются перенос и интерференция. Автор полагает, что преподаватель должен в первую очередь научить студентов правилам перекодирования. Особое внимание уделяется содержанию начального этапа, а именно проблеме отбора языкового материала.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, начальный этап обучения, код, перенос, интерференция, виды речевой деятельности, критерии отбора языкового материала, автоматичность, переструктурирование.

Abstract: the article deals with the task of addressing the characteristics of professional competence development at the initial stage of teaching a foreign language on the basis of English which the students know by the time they enter university. It is explained that the main factors influencing foreign language learning are transfer and interference. The author assumes that the first thing a teacher should do is teach the students the recoding rules. Extra emphasis is placed on the contents of the initial stage, in particular the problem of language material selection.

Key words: professional competence, initial stage of teaching, code, transfer, interference, types of language behaviour, language material selection criteria, automaticity, restructuring.

Федеральные государственные образовательные стандарты 3-го поколения ориентированы на выработку у студентов компетенций – динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться в широком спектре отраслей экономики и культуры [1, с. 7]. В связи с этим заложенный во ФГОС подход к высшему образованию определил переход от передачи декларативных знаний к передаче процедурных знаний и к формированию профессиональных компетенций студента. Совершенно очевидно, что профессиональные компетенции необходимо развивать уже на начальном этапе обучения.

Стандарты нового поколения определяют набор компетенций общекультурных, необходимых каждому образованному человеку при освоении любой профессии, и специализированных, т.е. профессиональных, которые формируются постепенно, в процессе обучения. В таком случае для каждого этапа обучения необходимо выделить

ключевые компетенции и добиваться их формирования [2, с. 5].

Проблему формирования профессиональных компетенций мы рассмотрим на примере обучения студентов по направлению «Перевод и переводоведение» на материале итальянского и португальского языков. Данный выбор определяется тем, что обучение основному иностранному языку (итальянскому или португальскому) осуществляется на базе английского языка, которым владеют абитуриенты при поступлении в вуз, имея, таким образом, нулевые знания этих языков.

Начальному периоду обучения придается исключительно важное значение, поскольку именно на данной стадии закладывается фундамент дальнейшего обучения языку, и преподаватель должен быть ориентирован на выработку у студентов следующих профессиональных компетенций:

– способность воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи);

– способность владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуса и стиля языка;

– способность распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать (формулы приветствия, прощания, эмоциональное восклицание), распознавать маркеры речевой характеристики человека на всех уровнях языка.

При формировании данных компетенций мы неизбежно сталкиваемся с проблемой интерференции. Обучая иностранному языку, преподаватель должен в первую очередь научить студентов правилам перекодирования. Если процесс обучения иностранным языком не управляется сознательно преподавателем, то взаимодействие первичной и вторичной языковых систем проявляется в основном в форме интерферирующего влияния родного языка на иностранный. Для того чтобы ограничить или полностью устранить интерференцию родного языка, необходимо выяснить ее причины и вероятность появления в тех или иных случаях (в дальнейшем мы будем называть родной язык первым, первый иностранный язык, изучаемый в школе, – вторым, а основной иностранный язык, изучаемый в вузе, – третьим).

При рассмотрении проблемы переноса и интерференции в условиях трилингвизма необходимо выяснить: как соотносятся механизмы владения третьим языком с механизмами владения вторым и первым, какое место в системе субординации занимает третий язык (итальянский или португальский), т.е. соотносится ли он с кодом первого языка на правах вторичного кода, как и второй язык, или речь может идти о наличии так называемого третичного кода, и каким образом происходит перекодирование правил одной и другой порождающей грамматики в правила третьей. На все эти вопросы можно ответить в том случае, если удастся выяснить, на основе какого кода – первого или второго языка – происходит усвоение третьего.

В условиях многоязычия переход от системы одного языка к системе второго или третьего непосредственному наблюдению не поддается и единственным проявлением этого перехода является отклонение от норм изучаемого языка, т.е. языковые ошибки. Так, наиболее типичные ошибки, которые допускают студенты итальянского отделения, – согласование прилагательного с определяемым существительным (*una canzone italiana / delle canzoni italiane*) или употребление сложной глагольной формы в *Passato prossimo* (*sono venuto/a – sono venuti/e*). Проблема интер-

ференции особенно остро встает в том случае, когда обучение второму и третьему языкам происходит параллельно.

Было бы неправильно рассматривать проблему трилингвизма только с точки зрения проявления интерференции, забывая о возможностях положительного переноса. Известно, что овладение вторым языком у лиц, уже владеющих каким-либо иностранным языком, происходит быстрее и легче, чем первым. Бесспорно, что при сочетании родственных языков имеется больше возможностей для положительного переноса, так как у родственных языков можно выделить определенный круг аналогичных явлений, общие тенденции в развитии грамматического строя, пласт родственных слов и т.д. С этой точки зрения параллель итальянский – английский или португальский – английский является наименее благоприятной. Однако было бы ошибочно полагать, что в данном случае речь может идти только об интерференции. Несмотря на то, что данные языки принадлежат к разным группам в пределах одной языковой семьи, их сопоставление позволяет выделить в них значительный круг явлений общего порядка, которые в случае полной аналогии рассматриваются при изучении третьего языка как знакомые, в связи с чем возможен положительный перенос их употребления из языка в язык. Положительный перенос касается и лингвистического опыта. Теоретические знания, приобретенные при изучении первого и второго языков, должны быть использованы при обучении третьему, а сэкономленное таким образом время следует отвести для тренировки наиболее сложных явлений третьего языка.

Целью начального этапа обучения является формирование таких видов речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо. Продолжительность начального этапа зависит от поставленных перед ним задач и общего срока обучения. При 4-летнем курсе обучения начальный этап совпадает с первым годом обучения (уровни А1 – А2). Составными компонентами данного этапа являются вводный курс и переходный к основному курсу период. Комплексный вводный курс обладает тем преимуществом по сравнению с чисто устным вводным курсом, что при основной установке на развитие речевой компетенции, исключается отставание в развитии других компетенций, таких как чтение и письмо. Кроме того, параллельное обучение всем видам речевой деятельности оправдывает себя и психологически, так как в данном случае привлекаются все виды памяти: слуховая, зрительная и моторная.

Содержание любого этапа обучения связано со сложной проблемой отбора языкового мате-

риала. Ее решали и решают по-разному. На наш взгляд, для достижения поставленной цели обучения могут быть использованы следующие критерии при отборе языкового материала.

1. *Эмпирический*. Преподаватель интуитивно может определить языковое явление, нужное для достижения целей обучения, особенно если эти цели предусматривают общение на иностранном языке. Поэтому личный опыт обычно позволяет правильно определить лексический и грамматический материал на начальном этапе обучения. К эмпирическому относится и критерий отбора по языковому наполнению учебных текстов.

2. *Лингвистический*. Язык составляет предмет обучения, а потому тесная связь всех проблем обучения с языком вполне естественна. Существует большое количество принципов отбора. Наиболее распространенные из них: принцип сочетаемости слова, многозначности слова, семантической ценности, стилистической нейтральности, словообразовательной ценности, и др. Определенный интерес представляет принцип лексической сочетаемости. Имеется в виду способность слова сочетаться с другими словами. Причем речь идет не только о компонентах сложных слов (например, *un fannullone, una cassaforte, un portafoglio* /итал.яз./), но и о сочетаниях типа *una camera da letto, aver ragione, essere stanco da morire* /итал. яз. / и т.д. Чем больше сочетаний получается из отобранной лексики, тем шире лексическая база студентов. Принцип строевой способности требует включать в языковой минимум предлоги, артикли, союзы, вспомогательные глаголы, модальные слова.

3. *Прагматически*. Данный критерий исходит не из лингвистических свойств элементов языка, а из требований общения на иностранном языке. Эти требования породили следующие принципы отбора: частотности, тематический (или принцип наличности), употребительности, описания понятий, исключения синонимов, прозрачности и др. Чаще всего в основу отбора языкового минимума кладется критерий частотности. Действительно, чем чаще слово или грамматическая структура встречаются в речи, тем они, по-видимому, нужнее. Кроме того, критерий частотности предполагает статистическую обработку устных и письменных текстов.

Задачей переходного периода является также расширение активного и постепенное накопление обучаемыми пассивного словарей. Если в период вводного курса основное внимание уделяется активному усвоению лексического материала, то в переходный период тексты для чтения должны

содержать определенный процент незнакомой лексики, которая и составит основу рецептивно-го словаря студентов. При целевой установке на развитие речевой компетенции в период вводного курса тексты для чтения специально не отбираются. Эти тексты относительно легкие как по своей тематике, так и по использованному в них лексическому и грамматическому материалу. Обучение чтению на материале легких текстов методически оправдано, так как в данном случае речь идет не об извлечении информации, а о развитии данной компетенции и преодолении интерференции со стороны английской графики. Далее в переходный период большое внимание уделяется формированию компетенции в области письменной коммуникации. Обучение на начальном этапе устной речи, чтению и письму в комплексе при известном примате устной речи позволяет уже на данной стадии сформировать у студента элементарные умения в этих видах речевой деятельности, которые располагаются по возрастающей между двумя уровнями анализа знания и когнитивного контроля.

Наиболее низкий уровень анализа и когнитивного контроля требуется для контекстуализованного знания, наиболее высокий – для деконтекстуализованного. Другими словами, для простых разговорных задач, опирающихся на очевидную ситуацию (контекст), достаточны низкие уровни анализа знания и когнитивного контроля, а способность решать метаязыковые проблемы требует высоких уровней переработки информации в сфере манипулирования знанием, а также при выборе необходимых средств его выражения.

В процессе пользования языком такие понятия, как автоматичность и переструктурирование, представляются нам как базовые. Автоматичность относится к уровню контроля над языковым знанием. В ходе пользования языком имеет место взаимодействие ряда умений, связанных с перцептивной, когнитивной и социальной сферами. На наш взгляд, имеются 2 вида автоматичности.

В первом случае функционирует декларативное знание, т.е. знание о чем-либо и как сделать что-либо на уровне вербального описания. Его активация распространяется автоматически по ассоциативной сети – декларативной памяти. Сам процесс является неосознаваемым; обучаемый не знает, как это происходит и не может это предотвратить. Когда некоторые концепты активируются несколько раз подряд, они набирают силу, активация распространяется на другие связанные с ними концепты, и они становятся более легко и быстро активируемыми.

Второй вид автоматичности (или неосознаваемый процесс) связан с процедуральной переработкой: исходные данные и полученный результат могут осознаваться, но сама переработка является неосознаваемой. Обучаемый знает, что он может выполнить определенную последовательность действий или то, что он ее уже выполнил или еще не выполнил, но он просто не имеет доступа к тому, как он это делает.

Различие между этими двумя типами автоматичности состоит в длительности их эффекта. Эффекты автоматического распространения активации быстро затухают, в то время как эффекты усиления процедурального знания, т.е. знания о чем-либо и как сделать что-либо в плане реального действия, должны быть длительными. Второе базовое понятие для пользования языком – переструктурирование – касается качественных изменений, которым подвергаются внутренние репрезентации в результате освоения нового. Научение чему-то означает включение новой информации, которая должна быть организована и структурирована. Интегрирование новой информации в систему знаний обучаемого вызывает необходимость изменения некоторых частей уже существующей системы, т.е. реорганизации. Каждая новая стадия языкового развития приводит к новой внутренней организации.

Воронежский государственный университет

Побегайло И. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии

E-mail: Pobegaylo@list.ru

Тел.: 8 (473) 253-22-38

В заключение отметим, что реализация образовательной программы будет успешной, если ее структура позволяет четко ответить на вопросы: на каком этапе и какие именно компетенции формируют те или иные разделы и пункты учебного плана; какие именно методы обучения позволяют выработать те или иные компетенции; с помощью каких оценочных средств проверяется формирование компетенций. Преподавателю необходимо иметь четкое представление о требованиях образовательного стандарта к результатам усвоения основной образовательной программы; строить процесс обучения таким образом, чтобы ориентировать студента не на простое получение знания о каком-то объекте, а на деятельность с данным объектом, на осознанное понимание формируемых у него компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богословский В. А.* Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами : нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский [и др.]. – М. : Университетская книга, 2010. – 248 с.

2. *Соловова Н. В.* Методическая компетентность преподавателя вуза : монография / Н. В. Соловова. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2010. – 324 с.

Voronezh State University

Pobegaylo I. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Romance Philology Department

E-mail: Pobegaylo@list.ru

Tel.: 8 (473) 253-22-38