

## РЕФЛЕКСИЯ И КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Алмабекова О. А.

*ФГАО ВПО «Сибирский федеральный университет» (СФУ), Красноярск, Российская Федерация (г. Красноярск, 660041, пр. Свободный, 79, [olgaalma@rambler.ru](mailto:olgaalma@rambler.ru))*

Статья раскрывает взаимосвязь коммуникации и рефлексии в учебном процессе по английскому языку для профессиональных целей (АПЦ). Доказывается необходимость формирования и развития рефлексивных умений студентов для реализации комплексной цели обучения иностранному языку, обозначенной в новой примерной программе по иностранным языкам для студентов неязыковых специальностей вузов. Используя положения теории поэтапного формирования умственных действий и метода обучения в сотрудничестве, автор предлагает методологическое обоснование возможности совместного развития рефлексивных и коммуникативных умений. Описывается методика их поэтапного формирования средствами иностранного языка. Приведены примеры заданий на каждом этапе взаимосвязанного формирования иноязычных коммуникативных и рефлексивных умений. На основе данных методического эксперимента и экспертных оценок доказываются достоинства данного подхода для повышения эффективности учебного процесса по английскому языку для профессиональных целей.

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, АПЦ, иноязычная коммуникативная компетенция, рефлексивные умения, субъекты образовательного процесса.

## REFLECTION AND COMMUNICATION IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES

Almabekova O. A.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia (Krasnoyarsk, 660041, 79 Svobodny Prospekt), [olgaalma@rambler.ru](mailto:olgaalma@rambler.ru)*

The article discloses interrelation of communication and reflection in teaching/ learning of English for special purposes (ESP). The paper proves the need to develop reflective competences of students in order to implement the new complex aim of teaching English for special purposes. The author uses the statements of the theory of mental activity stage formation and the ideas of cooperative learning as methodological substantiations and presents her own methods and techniques of stage-by-stage development of communicative competence alongside with reflective skills during ESP classes. The taxonomy of tasks productive both for reflective and communicative skills development is presented. The results of the methodical experiment as well as experts' estimation and evaluation of teaching second-year economic students have provided the proofs that this approach to teaching ESP can make the process of learning English for special purposes more efficient and effective.

Keywords: English for special purposes, ESP, communicative competence, reflective skills, agents in educational process.

### Введение

Положения международных документов в области обучения иностранным языкам [2] и теоретические разработки последних лет по методике преподавания английского языка для профессиональных целей легли в основу новой примерной программы по иностранным языкам для вузов, утвержденной в 2009 году научно-методическим советом по иностранным языкам при Министерстве образования и науки Российской Федерации. Основной целью дисциплины «Иностранный язык» становится овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и

бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами и для дальнейшего самообразования [4].

Формирование навыков осознанной самостоятельной работы с языковым материалом и рефлексивных умений критического мышления обозначены в новой программе в качестве задач обучения иностранному языку, а рефлексия упомянута как средство оптимизации самостоятельной работы по английскому языку для профессиональных целей (далее АПЦ) и повышения уровня учебной автономии.

Таким образом, программные документы признают необходимость формирования у современного студента, как иноязычной коммуникативной компетенции, так и рефлексивных умений.

### **Цель исследования**

В данной статье мы подробно остановимся на взаимосвязи коммуникации и рефлексии в учебном процессе по АПЦ, докажем возможность их совместного формирования средствами иностранного языка на занятиях по АПЦ для повышения эффективности учения.

Одним из основных принципов обучения иностранному языку в соответствии с программой является принцип коммуникативной направленности. В учебном процессе АПЦ на его основе реализуется потребность студентов в реальном общении на иностранном языке за счет связи учения с реальным контекстом использования иностранному языку (профессиональным и личностным), что позволяет научить студентов пользоваться языком как средством коммуникации в сфере профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

Кроме этого, коммуникативная направленность обучения выражается в развитии средствами АПЦ коммуникативных умений, входящих в состав ключевых (общих) компетенций специалиста с высшим образованием. Общие коммуникативные умения являются необходимой характеристикой успешного студента, поскольку умелое и осознанное (компетентное) их применение в учебной и познавательной деятельности обеспечивает эффективное и более прочное усвоение АПЦ. Мы имеем в виду *обучение в сотрудничестве* Р. Славина, Р. и Д. Джонсона, Дж. Аронсона, Е.С. Полат.

При обучении в сотрудничестве особенно продуктивно формируются коммуникативные умения, основанные рефлексии в ее *коммуникативной и кооперативной функциях, а именно, умения* осознавать собственную роль в группе, понимать намерения и действия партнера по общению и понимание того, как другой воспринимает вас, и умение менять свою роль в зависимости от поставленной задачи, брать на себя ответственность за результаты групповой деятельности, уметь совместно решать проблему в атмосфере

бесконфликтного обмена мнениями, то есть умения, которые мы называем умениями рефлексивной коммуникации [1].

В соответствии с новыми целями обучения современная аудитория понимается как место, где и студенты, изучающие иностранный язык, и преподаватели являются партнерами по коммуникации. Партнерство в обучении означает, что роли у студентов и преподавателей разные, но цель одна – заново открыть языковые знания, сформировать иноязычные умения, построить результат учения совместными усилиями. Это открытие происходит в коммуникации, в совместном конструировании знаний, раскрытии значений слов, явлений.

Преподаватель, как более опытный участник учебного процесса, поощряет студентов к созидательному процессу – рефлексивному способу добычи знаний и формирования умений. Выполняя роли менеджера процессом их овладения и субъекта коммуникации, педагог дает студентам инструкции для выполнения заданий, помогает сформулировать критерии успешности их выполнения в групповом обсуждении проблемы, выстраивает вербальную и невербальную систему обратной связи для контроля и оценивания.

Становясь участниками коммуникации, друг с другом и с преподавателем, студенты успешнее овладевают языковыми знаниями или развивают иноязычные умения, сталкиваясь с новой информацией. Проговаривая ее своими словами, они объединяют новое знание с уже имеющимся [7].

Таким образом, иноязычная коммуникация помогает формировать рефлексивное мышление в таких его проявлениях, как анализ, интерпретация, перевод информации из одной формы в другую.

Практика показывает [3], что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем эта эффективность касается не только академических успехов обучаемых, но и их интеллектуального и нравственного развития. Особое внимание уделяется групповым целям и успешному результату, которые могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой / проблемой / вопросом, подлежащими изучению.

### **Методы и материалы исследования**

Методологическое обоснование совместного развития рефлексии и коммуникативных умений мы нашли в теории *поэтапного формирования умственных действий* Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, которая, по нашему мнению, очень подходит именно к формированию отдельных рефлексивных умений в условиях овладения иноязычной речью. В ее основе лежит одно из положений деятельностной теории – концептуальная идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности

человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем *интериоризации*, то есть поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план.

В результате такого перехода внешние действия преобразуются в умственные, то есть интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к переносу в другую деятельность. Мы вводим в данную концепцию этап действия, который позволяет применить уже сформированное умение для практических целей.

В соответствии с взаимозависимостью рефлексии и коммуникации, любая идея становится лично значимой и помогает получить новые знания или формировать умения, если студент продемонстрирует свое понимание новой информации, применит новые умения в общении с партнером. Таким образом, умения рефлексивной коммуникации формируются во взаимосвязи с иноязычной коммуникативной компетенцией в едином комплексе профессионально-ориентированной иноязычной компетенции студента.

Взаимосвязанного формирования *рефлексии и коммуникативных* умений личности средствами английского языка способствует развитию умения совместно с партнерами посмотреть на ситуацию со стороны и успешно найти решение учебной задачи в рефлексивном диалоге или полилоге. Умение видеть себя глазами товарища по группе, а то и поставить себя на место другого, помогают студенту правильно выстраивать отношения в учении, в будущем помогут конструктивно действовать в профессиональном и межкультурном общении.

С точки зрения методики преподавания, поэтапность действий преподавателя АПЦ состоит в постепенной передаче обучаемому функции управления формированием конкретного рефлексивного умения и познавательным процессом в целом. Для преподавателя этот процесс начинается с интерпретации своих действий и действий обучающегося с дальнейшим созданием методической поддержки студентов. Постепенно методическая поддержка принимает скрытую форму, затем преподаватель отказывается от нее совсем [5].

Вовлекая студентов в процесс формирования их собственных рефлексивных умений, преподаватель остается советчиком, организатором процесса обучения. Студент при этом, принимая на себя функции управления учением, постепенно становится умелым и активным субъектом образовательного процесса, ответственным за результаты своего учения.

Последовательность обучения при формировании рефлексивных умений складывается из следующих этапов: овладения знаниями о том, как можно научиться

совершать действие; развития способности к применению знания; реализации самостоятельной деятельности [6].

Режим проведения обучения по АПЦ в форме практического занятия предоставляет благоприятные возможности для совместного развития рефлексивных и коммуникативных умений. В отличие от лекции, где преобладает монологическая речь педагога, на занятиях по АПЦ отработка на практике полученных навыков и применение умений в режиме многосторонней коммуникации.

Рефлексивные коммуникативные умения положительно влияют на формирование иноязычной коммуникативной компетенции за счет того, что создают условия для обмена мнениями, решения учебных задач в процессе общения на иностранном языке, способствуют повышению ответственности одного студента за результаты действий группы при выполнении задания и постепенной передаче ответственности за результаты учения от преподавателя к студенту.

Сложность организации учебного материала для реализации целей повышения эффективности учебного процесса по АПЦ состоит, кроме уже приведенного методологического обоснования, в поиске адекватного соотношения заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (как приоритетной, поставленной Министерской программой) и на формирование рефлексивных умений.

В связи с этим, при организации учебного материала всего курса в целом и каждого занятия мы руководствовались следующими основополагающими положениями.

1. При планировании каждого занятия планировать в качестве цели формирование конкретного рефлексивного умения.
2. Создавать благоприятную среду для рефлексивной коммуникации, где структура занятия помогает студенту выходить в рефлексивную позицию, а позитивная эмоциональность поощряет развитие обучающегося и приобретение им уверенности в овладении навыками и умениями. Таким образом, создается образовательное пространство как среда коммуникации, сотрудничества, саморазвития личности студентов и преподавателей за счет своевременной и разнообразной обратной связи, положительной мотивации.
3. Отбирать учебные средства и типы заданий, которые обладают потенциалом развития, как рефлексии, так и коммуникации.

При этом, как мы считаем, существует два продуктивных способа отбора заданий, позволяющих одновременно формировать коммуникативную и рефлексивную компетенции – введение рефлексивного компонента в задания коммуникативного характера и выполнение традиционных лексических и грамматических упражнений в паре и группе.

В начале занятия студентов включают в процесс целеполагания, преподаватель просит студентов поставить цели занятия после знакомства с темой, при этом он поощряет студентов прокомментировать цели, и, при необходимости, корректирует их на основе вновь полученной от студентов информации. Тем самым, рефлексивное умение целеполагания тренируется в ходе группового общения.

На этапе **овладения знаниями о том, как можно научиться совершать действие** студентам предлагаются инструкции, таблиц-памяток STUDY HELP, состоящих из формул и примеров из текста. Таким образом, на основе повторения грамматики грамматических структур, которые чаще всего используются в текстах профессионально-ориентированного характера и для коммуникации, формируются умения критического мышления по преобразованию информации в другую, удобную для использования форму. Визуальная или определенным образом структурированная текстовая форма предъявления информации, характерна для документов и, поэтому, повышает эффективность повторения грамматики, кроме того, что процесс преобразования имеет рефлексивную направленность. Выполняя подобные задания в паре, мы одновременно развиваем коммуникативные умения. Следующий этап, **способность к применению знания или умения**, развивается в ходе рефлексивной коммуникации, когда один обучаемый поясняет другому правила употребления грамматического явления, берет на себя ответственность за выполнение задания в паре.

Введение на этом этапе рефлексивного компонента в инструкцию к лексическому может звучать так: «Заполните пропуски словами из вокабуляра по теме. Сгруппируйте использованные слова по принципу, который сформулируете сами. Сравните свой вариант с партнером». Такие лексические задания выполняют не только прямое назначение расширения общенаучного словаря и специальных терминов. С помощью таких заданий можно тренировать учебные умения – запоминания слов, организации словаря, овладевать знаниями о словообразовании, тренировать языковую догадку о значении слов по формальным признакам и контексту. Таким образом, выполнение лексических и грамматических заданий в парах может одновременно тренировать иноязычные коммуникативные умения и рефлексивные умения взаимообучения и взаимокоррекции в случае возникновения трудностей. Постепенно студенты привыкают употреблять языковые структуры осознанно, а их умения автономии и самоконтроля укрепляются.

Среди примеров форм работы по развитию коммуникативной рефлексии – задания проблемного характера, например, обоснование студентом своего мнения по выбору того или иного термина или применения грамматического правила при взаимопроверке.

На этапе реализации самостоятельной деятельности можно предложить коммуникативные задания межкультурного характера. Они учат студентов осознавать и мотивы своих поступков и поступков потенциальных партнеров из других стран, тем самым, формируя рефлексивные умения оценки и сравнения. А формулируя эти мотивы вербально, и обсуждая их в паре и группе, студенты развивают коммуникативные умения высказывания собственного мнения, согласия или несогласия с мнением товарища в реальных ситуациях межкультурного общения.

Не менее продуктивны на данном этапе задания на рефлексивную оценку, которые позволяют оценить прогресс в изучении конкретного материала с точки зрения полученных знаний и сформированных умений. Студенты самостоятельно или в парах проверяют знание вокабуляра по теме и оценивают ценность изученной информации, предложенной проблемы.

Особую роль на каждом занятии играет этап рефлексии достижения цели и для оценки степени достижения целей, поставленных в начале занятия. Мы считаем целесообразным проводить каждое занятие на основе тех идей, которые студенты предлагают в процессе целеполагания в начале урока. Кроме этого, проводится анализ выбора и использования студентами учебных приемов, полученных языковых знаний и сформированных на занятии умений, обоснования возможностей их применения в ситуациях учения и будущей профессиональной деятельности.

### **Результаты**

Проведенный методический эксперимент, в котором участвовали студенты двух групп (экспериментальной и контрольной) экономических специальностей 2 курса института управления бизнес-процессами и экономики Сибирского федерального университета в течение 2012–13 учебного года, доказал правильность предлагаемых методических решений.

После эксперимента студенты экспериментальной группы стали достоверно выше оценивать степени уверенности в иноязычной коммуникации. При этом наиболее значительный рост самооценки наблюдается в коммуникации (4,10 против 3,53) на профессиональные темы. В контрольной группе произошло снижение показателей по указанным критериям.

Данные критериальной диагностики экспертами (преподавателями АПЦ, прошедшими обучение профессиональной рефлексии) взаимозависимости уровня сформированности рефлексивной компетенции и иноязычных коммуникативных умений в контрольной и экспериментальной группах, на этапах до и после экспериментального обучения, указывают на увеличение доли студентов экспериментальной группы с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции (на 11 %) и продвинутым уровнем рефлексивных умений (на 18 %). Количество студентов с функциональным уровнем

сформированности рефлексивных умений увеличилось с 60 % до 66 % и средним уровнем сформированности профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции увеличилось с 25 % до 42 % в экспериментальной группе.

Доля студентов, которые успешно справились с итоговым экзаменом, где студенты демонстрировали владение всеми аспектами профессионально-ориентированной иноязычной компетенции (сумма отличных и хороших оценок), в экспериментальной группе составила 75 % против 50 % в контрольной группе.

### **Выводы**

На основании данных контрольного среза мы пришли к выводу о положительной зависимости уровня рефлексивной компетенции и результатов изучения студентами-экономистами курса АПЦ. Повышение уровня сформированности рефлексивных умений на занятиях по иностранному языку соответствует более высокому уровню коммуникативных иноязычных умений и наоборот, а уровень профессионально-ориентированной иноязычной компетенции, сформированной в условиях специальной организованной учебной деятельности, выше уровня владения АПЦ при традиционном обучении.

Эти данные подтверждают гипотезу о том, что обучение студентов английскому языку для профессиональных целей можно оптимизировать, если взаимосвязанно формировать коммуникативную и рефлексивную компетенции, а образовательный процесс построить на поэтапное формирование компонентов рефлексивной компетенции.

### **Список литературы**

1. Алмабекова О. А. формирование иноязычной рефлексивной компетенции студентов энергетических специальностей при обучении английскому языку для профессиональных целей: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2011. – С. 49.
2. Европейский языковой портфель. – М.: СПб.: Златоуст, 2001. – 64 с.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
4. Примерная программа по иностранным языкам [Под общей ред. С. Г. Тер-Минасовой]. – М.: МГУ, 2009 –19 с.
5. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2009. – С. 28.
6. Warnke G. Perspektivenwechsel: Grenzen der Verantwortung / G. Warnke // Pädagogik. 1995. № 7–8. – S. 35–39.

7. Wells G. The Meaning Makers. – Oxford: Heinemann Educational, 1986. – P. 216–222.

**Рецензенты:**

Игнатъева Т. Г., д.фил.н., профессор, заведующая кафедрой французского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск.

Игнатова В. В., д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.