

## ПИСЬМО В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»: СОВРЕМЕННЫЙ АНАЛИЗ

Сарсенбай Ахмед Сарсенбайұлы

[sarsenbayakhmed@gmail.com](mailto:sarsenbayakhmed@gmail.com)

Магистрант 2 курса образовательной программы

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация».

Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан.

Научный руководитель — PhD., ассоциированный профессор. - Есказинова Ж.А

В образовательном программе 2025 года по специальности 6В01705 «Иностранные языки», квалификация - учитель иностранного языка предъявляются следующие требования к уровню подготовки выпускника: *свободное* владение ИЯ, что предполагает наличие знаний о системе и структуре ИЯ, возможностях их реализации; социологических, исторических и типологических характеристиках ИЯ в сравнении с русским и родным; основных этапах развития иностранного языка; о роли ИЯ в современном обществе; знания о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях: фонетической системе, грамматической системе, словарном составе, стилистических особенностях; знания о литературной форме языка и диалектном разнообразии языка, его вариантах [1].

Таким образом, специалист должен продемонстрировать определенный уровень билингвальной коммуникативной компетенции, включающей лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, в соответствии с общеевропейской шкалой требований по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Достижение определенного уровня коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности в соответствии с европейской шкалой требований выдвигается как одна из конечных целей обучения ИЯ и в 6В01705 «Иностранные языки», квалификация - учитель иностранного языка т.е. уровень владения иностранным языком выпускника языкового факультета вуза имеет в качестве конечного ориентира уровень носителя языка. Принятая Советом Европы система уровней владения коммуникативной компетенцией, получившая дальнейшее развитие в документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR), предусматривает шесть уровней, отражающих степень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции — от начального уровня A1 (Breakthrough) до уровня свободного владения языком C2 (Mastery).

В целом уровень владения иностранным языком выпускников языкового вуза должен соответствовать уровню C1 (Effective Operational Proficiency), который характеризуется как профессионально достаточный уровень владения языком (в соответствии с программой профессиональной подготовки учителей английского языка).

Профессионально достаточный уровень владения иноязычной письменной речи (уровень C1 в соответствии со шкалой уровней, разработанной в «Европейском языковом портфеле») предполагает способность самовыражения в ясном, хорошо структурированном тексте, в котором определенное место отводится выражению точек зрения; умение писать детализированные описания на достаточно сложные темы в письме, эссе или докладе; умение писать различные типы текста в убедительной форме, выражая свое личное мнение и ориентируясь на определенного читателя (адресата). Однако, на наш взгляд, имея в качестве конечного ориентира уровень носителя языка, т.е. уровень C2 (Mastery), выпускник языкового факультета вуза должен стремиться к овладению следующими умениями в отношении иноязычной письменной речи: умение писать ясный и целостный текст, стилистически приспособленный к обстоятельствам; умение писать сложные письма, доклады, отчеты или статьи, имеющие ясную конструкцию, позволяющие читателю выделить и запомнить важные положения; умение письменно изложить содержание и критику специального,

профессионального или художественного литературного произведения /Европейский языковой портфель [2].

Необходимо отметить, что ВУЗы сами разрабатывают программы, опираясь на последние образовательные программы. Так, нами были проанализированы программы Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова. Программой общепрофессиональных дисциплин по специальности 6В01705 «Иностранные языки», квалификация - учитель иностранного языка в отношении письма к студентам старших курсов предъявляются следующие требования:

- писать орфографически правильно в пределах активного лексического минимума;
- написать сочинение на проблемную тему объемом 2,5 -3 страницы за 60 мин - для 2 курса; объемом 250 - 300 слов за 1 академический час - для 3 курса; написать сочинение на общественно-политическую, педагогическую или морально-этическую тему, аргументировано выразить свое мнение по изучаемым проблемам нравственного и социального характера (4 курс);
- составить план-конспект выступления на литературную и профессиональную тему (3 курс);
- писать различные виды писем /деловые, официальные, неофициальные, личные/ (3 курс);
- уметь делать грамматически и стилистически правильные переводы с английского на русский язык и с русского на английский язык текстов средней трудности (4 курс);
- писать аннотации или рецензии на прочитанную книгу или статью публицистического характера, а также художественный фильм (4 курс);
- реферировать предложенный текст, придерживаясь определенной модели (4курс);
- уметь проверить и оценить письменную работу студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов (4 курс).

Таким образом, выпускник языковой специальности вуза должен владеть навыками графически, пунктуационно и орфографически грамотного письма, а также владеть различными формами письменной речи официального и нейтрального характера в пределах изученного языкового материала: частной и деловой перепиской, реферированием и аннотированием текстов, уметь писать сочинения на литературные, педагогические, общественно- политические темы, вести записи по ходу слушания лекций и докладов на ИЯ, т.е. он должен владеть всеми видами письменной речевой деятельности, применяемыми носителем языка в разных жизненных ситуациях. Мы полностью разделяем точку зрения С.Ф. Шатилова, что языковой вуз должен обеспечить такой уровень развития иноязычной письменной речи, который позволил бы учащемуся в течение всего периода обучения в вузе, а также в дальнейшей самостоятельной практической деятельности свободно пользоваться письменной речью в целях: о совершенствования владения языком, использования различных письменных опор для развития других видов речевой деятельности; о фиксации и систематизации собственных мыслей в процессе познавательной деятельности (составление планов, тезисов, конспектов, аннотаций и др.); о реализации соответствующих функций педагогической деятельности учителя иностранного языка. Все вышеизложенное дает основание считать овладение продуктивной письменной речи на ИЯ одной из полноправных целей обучения на протяжении всего курса подготовки будущего учителя ИЯ, начиная с первого года обучения, что находит подтверждение не только в официальных документах, но и в специальных исследованиях, посвященных развитию письменной речи студентов языковой специальности [3]. Однако, в действующих программах по ИЯ, как правило, не представлен «медийный компонент», что в отношении обучения иноязычной письменной речи приводит к тому, что программными требованиями не учитывается существование и широчайшее признание как электронного стиля изложения, так и специфических умений, связанных с этим каналом связи - умений ведения переписки по e-mail.

Показав дидактический потенциал письма для формирования различных видов компетенций будущего специалиста по ИЯ, а также требования, предъявляемые к овладению

иноязычной письменной речи в проанализированных нами программах, проследим, как данные моменты реализуются на практике, как возможности письма для овладения иностранным языком отражены в действующих средствах по обучению ИЯ (учебниках и учебных пособиях) и каков реальный уровень обученности студентов в области иноязычной письменной речи [4].

Как подчеркивают исследователи (Долгина О.М., Казарицкая Т.А., Бедросова Г.Г., Лагвешкина Г.В. и др.), в лингвистическом вузе отсутствует система обучения продуктивной письменной речи. Подходы к обучению письму настолько многообразны и разноплановы, что применение их в методике представляется сложным. На практике преподаватели нередко используют «свою методику», опирающуюся не на научные разработки, а, скорее, на практические пособия, изданные за рубежом, и, естественно, не учитывающие специфики конкретного типа учебного заведения. Главная причина неудач в практическом применении исследований видится в том, что большинство работ ограничиваются методическими рекомендациями в области обучения конкретным жанрам письменного текста, или типам письменного высказывания. Несмотря на то, что нацеленность на определенные типы текста придает этим работам привлекательную в методическом плане конкретность, в то же время это «ведет к известной фрагментарности, не позволяющей рассматривать предлагаемые рекомендации в качестве основы для создания курса обучения письму».

Недостаточная разработанность теоретической базы приводит к тому, что ни в одном учебнике для языковой специальности не предусмотрено целенаправленное использование даже тех немногочисленных видов работ, которые зафиксированы в программе, а в учебных пособиях по письменной речи и воспроизведение особенностей того или иного жанра не предусматривается. Хочется, однако, отметить пособие Л.Г. Кузьминой где впервые освещаются вопросы обучения письменной речи преподавателями иностранных языков на послевузовском этапе. Данное пособие нацелено на социокультурное насыщение иноязычной письменной практики специалистов по английскому языку и развитие как письменных иноязычных умений, так и профессионально-методических умений учителя ИЯ, необходимых ему для организации иноязычной письменной речевой практики своих учеников.

Необходимо отметить тот факт, что при наличии большого числа положительных моментов, очень часто учебно-методические разработки оказываются построенными в отвлечении от конкретных дидактических условий, в частности, от существующих средств обучения - учебников. Это обстоятельство снижает запланированный авторами пособий дидактический эффект, затрудняет, а в ряде случаев делает невозможным практическое применение подобных учебных материалов. «Учебный процесс намного выиграет, если такие средства обучения, как учебник и учебное пособие, служащее, например, для развития навыков и умений в каком-либо одном виде речевой деятельности, будут соотноситься, дополнять друг друга и согласованно осуществлять управление педагогическим процессом». Однако, на наш взгляд, многие из упомянутых пособий могли бы успешно использоваться в системе самостоятельной работы студентов по овладению и совершенствованию иноязычной письменной речи [5].

Анализ учебников по английскому языку, использовавшихся в практике преподавания в начале 2000-х годов (в частности, широко применяемого в вузах «Практического курса английского языка» под редакцией В.Д.Аракина), показывает, что они лишь частично обеспечивали реализацию требований образовательных программ в области иноязычной письменной речи.

Несмотря на заявленные цели, ориентированные на развитие письменной коммуникации, их содержание и методическая организация не в полной мере способствовали системному формированию соответствующих умений. Так, в рамках указанных учебников предусматривались следующие направления работы:

– развитие навыков устной и письменной речи на основе усвоения новых лексико-грамматических структур;

- формирование умений аннотирования, комментирования и обобщения информации из различных источников;
- совершенствование навыков написания сочинений повествовательного и описательного характера с элементами выражения личной позиции;
- развитие творческих умений в устной и письменной формах;
- формирование навыков реферирования;
- общее повышение уровня профессиональной подготовки будущего учителя.

Вместе с тем данные цели носят преимущественно декларативный характер и не подкрепляются достаточной системой упражнений, направленных на поэтапное и целенаправленное формирование умений иноязычной письменной речи. Отсутствует чёткая градация заданий по уровню сложности, а также недостаточно представлены задания, моделирующие реальные коммуникативные ситуации письменного общения.

Таким образом, можно заключить, что рассматриваемые учебники не в полной мере отвечали современным требованиям к обучению иноязычной письменной речи, что обуславливает необходимость разработки более эффективных методических подходов в данной области.

При этом, как показывает анализ, учебники не предусматривают *систематического, целенаправленного* развития умений письменной речи на коммуникативном уровне, не содержат специальных упражнений, направленных на отработку «внешнего письменного способа формирования и формулирования мысли посредством языка» (термин Зимней И.А.).

Подсистемы письменных упражнений, содержащиеся в учебниках, представляют собой учебную письменную речь, используемую как средство развития навыков и умений монологической и диалогической речи. Упражнения, выполняемые обучающимися в письменной форме (главным образом вне аудиторных занятий), служат целям активизации и закрепления языкового материала, предназначенного для активного использования в устной речи. (Примеры таких упражнений: - *Consult a dictionary and transcribe ...* ; - *Write sentences of your own using the given list of word-combinations*; - *Copy out from the text the sentences containing the word combinations and phrases and translate them into Russian*).

В конце каждого урока учебников предлагаются темы для написания сочинений (Topics for Oral and Written Compositions). Е.В. Мусницкая определяет сочинение как учебную речевую деятельность, «особый, сложный вид творческого упражнения, высший этап работы при обучении письменной речи на иностранном языке» в языковом вузе, «где уделяется большое внимание творческой деятельности обучаемых в процессе овладения иностранным языком, что соответствует требованиям дидактики высшей школы». Однако, на наш взгляд, сочинение на заданную тему, как вид учебных письменных работ, оптимально выполняет наряду с контролирующей, обучающую функцию при определенных условиях. Домашнее сочинение несет большие возможности для совершенствования письменной речи, если носит проблемный характер (немногочисленные упражнения типа: *Do library research and write an essay on some topic*) и если ставятся следующие задачи:

- развитие навыка письменной речи на ИЯ;
- обучение студентов умению работать с художественной литературой, а именно: умению выбирать необходимый иллюстративный материал, цитаты, фигуры речи; умению видеть и понимать особенности языка и стиля писателя;
- воспитание способности логически мыслить;
- совершенствование навыков работы со словарями и справочными пособиями.

Кроме того, мы разделяем мнение Л.В.Каплич и Е.Г.Скосоренко о том, что сочинения должны олицетворять «жизненный смысл», т.е. использоваться в практически оправданных целях, очевидных для учащихся. Осознание жизненного смысла по мнению Е.Г.Скосоренко «заключается в том, что студенты должны понимать, что такие виды письменных работ им будут необходимы в последующей деятельности».

На старших курсах вузов возрастает объем не только литературно-художественных, но и информативных материалов при работе над языком. Выпускник языковой специальности

должен уметь извлекать необходимую для себя информацию, а поиск информации в процессе чтения тесно связан с реферированием и аннотированием текстов. Однако, анализ учебников для старших курсов показывает наличие небольшого числа упражнений на составление реферата или резюме (упражнения типа: *Write a one-page precis of the text; Write a one-page summary of the text*, причем, на наш взгляд, учебник должен содержать памятку-инструкцию о ходе выполнения такого задания) и полное отсутствие упражнений на составление аннотаций и рецензий. Что касается коммуникативного спектра письменной речи, т.е. переписки, использование которой в учебном процессе по ИЯ «повышает результативность обучения, стимулирует речемыслительную и творческую активность учащихся и повышает интерес к изучению ИЯ», то он, в основном, представлен в учебниках таким типом упражнений: *Write a letter in response stating your agreement or disagreement with some problem*. Но, к сожалению, если студентам и предлагается выполнить такое задание, то это делается совершенно формально: они пишут письма в тетрадях, письма проверяются преподавателем, за них может даже выставляться оценка. Эта проверка настолько отсрочена по времени, что снижает практическую ценность или интерес для учащихся. Такой вид работы скорее является сочинением, чем письмом. В таком исполнении задания наблюдается полное несоответствие назначению, оно в коммуникативном отношении неаутентично. Разумеется, тренировочные письма-упражнения необходимы и полезны, но они должны быть дополнены и в коммуникативно-психологическом смысле «уравновешены» написанием реально-коммуникативных писем, где преподаватель выступает «консультантом», с которым автор письма сам хотел бы посоветоваться.

Перечислив те моменты, где, на наш взгляд, учебник не обеспечивает формирование письменной речи студентов старших курсов на предусмотренном программой уровне, отметим что, заслугой авторов является включение в него раздела *Insight into Profession: Profession Oriented Exercises* (упражнения с профессиональной направленностью для формирования профессионально-педагогической компетенции будущего учителя ИЯ), в рамках которого студентам предлагаются задания на письменное составление конспекта, фрагмента урока, разработка упражнений к какому-либо тексту (*e.g. Write questions covering the story to be asked in class*), т.е. упражнений, которые предполагают практику в создании письменных произведений для профессионально-педагогической деятельности будущего учителя.

Как показывает практика, уровень владения продуктивной письменной речи значительно уступает уровню владения другими видами речевой деятельности. Об этом, в частности, свидетельствуют опросы выпускников, испытывающих большие трудности в области письма в своей профессиональной деятельности. Как пишут сами учителя в своих анкетах и интервью, им часто приходится вести регулярную переписку с зарубежными школами-партнерами. Но, несмотря на то, что обучение написанию английского письма (личного и официального) всегда называлось среди целей обучения письму не только в вузе, но и в средней школе, анализ письменных работ русских учащихся и учителей, проведенный Л.Г. Кузьминой и В.В.Сафоновой, показывает недостаточный уровень овладения этим видом письменной речи. Учащимися и учителями допускаются ошибки:

1. в выборе языковых средств для выражения коммуникативных функций высказывания;

2. в передаче социокультурных стереотипов речевого поведения на родном и иностранном языках, а именно: неправильное написание своего имени, фамилии, отчества; неправильное написание дат и оформление домашнего и рабочего адреса и т.д. Другими типичными недостатками письменных работ русских обучающихся, овладевающих иноязычной письменной речью, выявленными в ходе исследования Л.Г. Кузьминой и В.В.Сафоновой, можно назвать:

– несоответствие содержания письменного произведения структурно-композиционной форме текста данного функционального типа (например, написание

сочинения вместо требуемого эссе; представление вместо отчета близкого по форме к отчету описания событий и др.);

- несоответствие содержания, структурно-композиционной формы и отобранных языковых средств адресату, задаче и условиям высказывания;

- несоответствие внешней формы презентации письменного произведения графическим нормам оформления письменного англоязычного текста;

- часто наблюдается отсутствие полей и красной строки

К этим недостаткам можно добавить перечень недочетов, которые допускаются студентами старших курсов в письменных работах, а именно:

- плохо раскрывают тему;

- не умеют выделять главное в высказывании, формулировать основную

- мысль;

- не владеют разнообразными способами изложения и развития мысли;

- не умеют аргументировать свои мысли;

- плохо владеют средствами обеспечения внутритекстовой связности;

- не уделяют внимания структурному и логическому оформлению текста, например, не умеют членить текст на абзацы;

- не владеют умениями и навыками саморедактирования.

Сравнение работ 4-5 и 1 курсов, проведенное в исследовании Е.В.Лагвешкиной показало, что от младших курсов к старшим не наблюдается значительного повышения уровня владения письменной речью, т.е. не происходит даже интуитивного овладения какими-либо жанрами. Более того, студенты старших курсов, сохраняя многие ошибки первокурсников, активно привносят в письменную речь неприемлемые для нее элементы устной (стремятся прежде всего употребить возможно большее количество «активных» выражений и конструкций). Это является следствием недостаточного внимания к письменной речи как к таковой в процессе обучения, из-за чего у студентов и появляется тенденция заполнять образовавшийся «вакуум» элементами устной речи.

Мы в своем исследовании использовали анкетирование и тестовые задания для определения уровня владения англоязычной письменной речью, выявления возможных затруднений в овладении англоязычным письмом, выявления индивидуального опыта в написании тех или иных текстовых продуктов на родном и английском языке, а также представлений студентов о том, какие текстовые продукты на ИЯ им придется писать в будущей профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования было проведено анкетирование 24 студентов 3 курса, 10 студентов 4 курса Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова (2025-2026 учебный год). В ходе анкетирования нами были получены следующие результаты:

- наиболее распространенными в индивидуальной практике студентов как на родном, так и на ИЯ, являются текстовые продукты, связанные с учебной письменной речью - сочинения и рабочие записи - 75 (86,2% респондентов);

- довольно большое распространение в реальной индивидуальной практике студентов, не связанной с учебным процессом, получил и коммуникативный спектр письма - написание личных писем, записок, открыток, телеграмм, e-mail, что говорит о том, что студенты поддерживают контакты с носителями языка посредством письма – 62 (71,2%);

- 28 (32,1%) студентов не имеют четкого представления о том, какие текстовые продукты им придется писать в будущей профессиональной деятельности; наибольшие затруднения у студентов вызывают такие аспекты письма, как: *стилистические особенности различных разновидностей письменных текстов* - 87 (100%) респондентов, а именно: официальных писем - 87 (100%); научных статей - 75 (86,2%); статей в периодические издания - 70 (80,4%); рецензий - 68 (78,1%); аннотаций - 65 (74,7%); рефератов - 62 (71,2%); писем по электронной почте - 54 (62%); сочинений - 52 (59,7%); личных писем - 48 (55,1%); *орфография и пунктуация* - 68 (78%) респондентов; *логико-смысловая организация английского*

письменного текста - 68 (78,1%), а именно членение письменного текста на абзацы - 68 (78,1%) и средства обеспечения внутри текстовой связности - 60 (68,9%) (в Приложении 3 представлены более детальные результаты анкетирования по выявлению приоритетных объектов совершенствования); 40 (46%) студентов не могут объективно оценить какого рода трудности они испытывают при написании различных письменных продуктов на английском языке (при сравнении результатов анкетирования с результатами тестовых заданий, наблюдений и опросов); почти 100% респондентов (80 из 87) отметили несоответствие их уровня владения иноязычной письменной речи уровню владения английским языком, к которому они стремятся и запросам будущей профессиональной деятельности.

Тестовый блок анкеты, который включал в себя теоретические и практические вопросы показал:

- незнание основных признаков письма как вида речевой деятельности;
- затруднения в подборе русского эквивалента английским текстовыми продуктами;
- незнание цели написания таких видов работ, как: близкое к тексту
- изложение, конспект, аннотация, реферат, резюме.

В ходе нашего исследования мы предложили заполнить анкеты практикующим преподавателям иностранных языков Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова (20 человек), были получены следующие результаты:

– 20 преподавателей иностранных языков (100%) отмечают, что место письма в языковой подготовке лингвистов лишь частично соответствует его месту в реальной иноязычной коммуникации;

– большинство преподавателей (34-85%) подчеркивает, что необходима специальная система обучения письму как виду речевой деятельности, т.к. уровень владения студентами иноязычной письменной речи лишь частично соответствует требованиям образовательной программы 2025г. по специальности 6В01705 «Иностранные языки», квалификация - учитель иностранного языка;

– среди основных дефицитов во владении иноязычным письмом преподаватели называют стилистические разновидности жанров письменного текста - 36 (90%), на втором месте - способность логично и связно формулировать письменно достаточно сложное содержание - 30 (75%), на третьем - орфография и пунктуация - 25 (63%);

– в собственном письменном общении (личном и деловом) большинство преподавателей (36 - 90%) используют такие типичные погрешности на ИЯ как:

– заполнение документов, письма, сообщения по электронной почте, телеграммы и факсы; в практико-языковой самообразовательной деятельности преподаватели чаще всего прибегают к написанию таких типичных погрешностей как: рабочие записи, выписки и конспекты (34 - 85%), дневниковые записи (24 - 60%), отзывы и рецензии (16 - 40%), стихи, песни, рифмовки, сочинения, аннотации (10 - 25%). Обобщая наблюдения методистов, преподавателей-практиков, анализ учебной документации, учебников и учебных пособий, а также результаты собственных исследований, мы пришли к следующему выводу: на практике обучение письменной речи как виду речевой деятельности остается наименее разработанным компонентом в системе параллельно-комплексного развития иноязычной речи. Таким образом, общее состояние обучения иноязычной письменной речи на языковом специальном уровне характеризуется противоречием между целями обучения, с одной стороны, и отсутствием соответствующей подготовки студентов, с другой.

Основная причина существующего положения связана, по нашему мнению, с тем, что в практике преподавания письменной речи на языковом специальном уровне обнаруживается *недостаточная общая реализация дидактического потенциала письма* как цели и средства овладения другими видами речевой деятельности и языковым материалом во всех формах работы. Недостаточно используются следующие возможности письма:

– как способа реализации личности студента в качестве субъекта межнационального общения, т.к. в учебной документации определены так называемые «базисные нормативные продукты» иноязычной письменной речи, которыми должны овладеть будущие учителя ИЯ,

однако, мы согласны с Н.Ф.Коряковцевой, что при этом не учтены «потребности пользователя ИЯ в широком коммуникативно - функциональном спектре различных видов социально-культурной деятельности», что приводит к тому, что такие образовательные продукты как сообщения по электронной почте, личные документы, рабочие записи, дневниковые записи и т.д. фактически не представлены в содержании языкового образования. Такого рода продукты (для осуществления учителем профессионально- ориентированной иноязычной коммуникации предложен нами в параграфе 1.1 настоящего исследования) могут составить реальный для учащегося творческий компонент образовательной программы, который может быть реализован в ходе СРС по совершенствованию иноязычной письменной речи. Кроме того, в действующих учебниках по практическому курсу ИЯ и учебных пособиях по письменной практике (за исключением пособия Кузьминой Л.Г. *New Challenges in Writing*) наблюдается полное отсутствие заданий на тренировку в употреблении языковых средств коммуникативно- речевого этикета, национально-культурных особенностей построения иноязычного письменного текста;

– как опоры для обучения устной речи (недостаточный объем упражнений на составление записей в виде плана, конспекта, программы будущего устного высказывания и т.д.); чтения и аудирования (недостаточный объем письменных заданий, которые могли бы стимулировать понимание содержательно-смысловой стороны прочитанного / прослушанного текста, направляя внимание обучаемых на отбор необходимой информации, самоконтроль);

– как одного из эффективных способов поддержания и повышения уровня владения ИЯ в целом (отсутствие заданий на составление рабочих записей, связанных с самообразованием: словарных накопителей; информационных или комментирующих записей об отдельных языковых, страноведческих феноменах и т.д.).

Характер перечисленных дефицитов и ограниченные рамки учебного времени говорят о том, что приближение к уровню владения письменной речью образованным или филологически образованным носителем языка (по прочности и гибкости навыков и умений, по реализуемому в письменной речи объему языкового материала и лингвострановедческих знаний и т.д.) для большинства студентов едва ли возможно за время обучения в вузе при отсутствии естественной языковой среды.

Наличие вышеупомянутых дефицитов обусловлено, на наш взгляд:

1) отсутствием системы обучения продуктивной письменной речи, вследствие чего данный вид речевой деятельности остается наименее разработанным в системе параллельно-комплексного развития иноязычной речи;

2) объективно ограниченным объемом индивидуальной учебно-речевой и собственно коммуникативной письменной деятельности из-за нехватки аудиторного времени, другими словами, письменной речи недостаточно интегрирована в самостоятельную работу студентов с преподавателями (СРСП).

В обучении ИЯ роль СРС велика. При самой идеальной организации аудиторной работы времени ее совершенно недостаточно для получения эффективного конечного результата. СРСП по практике языка принимает форму либо интенсивной работы в лаборатории устной речи (подготовительная и тренировочная работы), либо форму интенсивного чтения (индивидуальное, домашнее и литературное чтение с последующей проверкой на уроках, индивидуальным опросом и коллоквиумом по прочитанному материалу). Какова же ситуация с письмом?

Методисты-практики подчеркивают, что «принимая во внимание особенности письма как вида речевой деятельности, время, отведенное на формирование навыков письма, крайне ограничено. Даже при систематическом обращении к письменному аспекту речи на занятии трудно добиться устойчивого навыка». Как справедливо отмечает Коряковцева Н.Ф., «самостоятельная практика в письме (письменной речи) является обязательной составляющей практического овладения ИЯ. Как правило, самостоятельная практика в письменной речи связана и дополняет самостоятельную практику в чтении и аудировании, а также ситуации учебно-информационной, учебно-проектной, учебно-исследовательской и творческой

деятельности как в области языка и культуры, так и в межпредметной областях». Учебно-методические комплексы и учебные пособия по ИЯ предлагают системы заданий для СРС в различных целях овладения изучаемым языком, специально разрабатываются пособия, которые предназначаются как для аудиторной, так и для неаудиторной СРС. Так, в практике обучения ИЯ в целях СРС используются пособия типа «Репетитор», «Self-Study Reference and Practice Books», книги для самостоятельного чтения с послетекстовыми заданиями, сборники лексико-грамматических заданий и др. Однако, в действительности, самостоятельная практика студентов в письме часто ограничивается выполнением упражнений домашнего задания, составлением упражнений по образцу, написанием модели, т.е. направлена, в основном, на использование заданных учителем или учебным пособием действий. Такая самостоятельная учебная деятельность не способствует развитию у обучаемых *рефлексивных способностей* (проектирование собственных действий по технологии осознания: для чего? что? как? и сравнение с результатом - что получилось? насколько результат совпадает с целью?), а также *коммуникативных* способностей (организация студентом консультации для себя - созвониться, договориться встретиться, сформулировать вопросы, посетить библиотеку, обсудить содержание со своим сокурсником). Самостоятельная учебная деятельность студентов всегда сопряжена с затруднениями, т.к. студенты не знают общих правил организации самостоятельной работы, не умеют реализовывать предполагаемые ею действия. По данным М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, 45,5% студентов признают, что им не хватает умений правильной организации самостоятельной работы; 65,8% не умеют распределять время, а 85% не знают, как это распределение осуществить. Результаты анкетирования студентов Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова, показали результаты: неумение распределять время отметили 63% студентов и 70% учителей; ощущают потребность в конкретных инструкциях соответственно 53% и 70%; не могут сконцентрироваться на работе 53% и 72%; требуют внешнего контроля правильности выполнения задания 94,1% и 81% .

В результаты нашего анкетирования студентов 3, 4 курсов мы получили следующие данные:

- большинство студентов разделяют мнение о том, что для совершенствования письменной речи на английском языке целесообразно осуществлять самостоятельную учебную деятельность вне занятий (80 респондентов - 92%);
- мнение студентов разделилось в ответе на вопрос «СРС в настоящее время в учебном процессе вполне достаточно» (30 человек - 34%), недостаточно (57 человек - 66%);
- 17 (20%) студентов ответили, что они владеют умениями СРС для совершенствования письменной речи на английском языке, 70 (80%) - не владеют;
- большинство опрошенных (80 - 92%) согласны с тем, что студентов специального факультета вуза необходимо обучать умениями самостоятельной учебной деятельности для совершенствования письменной речи на английском языке.

Для того чтобы сопоставить самооценку студентов с их фактическими знаниями о методике самостоятельной учебной деятельности, мы включили в Анкету ряд вопросов следующего характера: как, на Ваш взгляд, можно совершенствовать письменную речь на иностранном языке? Какие умения, на Ваш взгляд, необходимы для самостоятельного совершенствования письменную речь на иностранном языке? Никто из опрошенных не дал ответ на эти вопросы, что говорит о необходимости разработки специальной системы обучения самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию иноязычной письменной речи.

Что касается мнения преподавателей-практиков, то по результатам анкетного опроса все они без исключения (40 респондентов - 100%) считают

СРС одним из способов совершенствования иноязычной письменной речи, отмечают недостаточный объем такой СРС в учебном процессе по овладению письменной речи, невладение студентами методикой, а также указывают на необходимость разработки методики

и материалов для обучения студентов СРС по совершенствованию иноязычной письменной речи (36 - 90%).

Таким образом, анализ фактической ситуации обучения письму на старших курсах языкового факультета вуза позволяет нам сделать следующие выводы:

– общее состояние обучения иноязычному письму характеризуется отсутствием системы обучения продуктивной письменной речи, вследствие чего место письма в языковой подготовке лингвистов лишь частично соответствует его месту в реальной иноязычной коммуникации, что приводит к недостаточному уровню владения иноязычной письменной речи выпускником языкового факультета вуза;

– выявленный нами дидактический потенциал письма в обучении ИЯ реализуется не в полной мере;

– с точки зрения потребностей профессиональной деятельности и индивидуальных личностных потребностей мы выделили возможные приоритетные объекты совершенствования письменной стороны иноязычной речи, связанные: а) с подготовкой определенных текстовых продуктов на ИЯ (официальная/неофициальная переписка, переписка по электронной почте, статьи (научные и в периодические издания), рецензии, аннотации, рефераты, сочинения); с логико-смысловой организацией английского письменного текста (членение письменного текста на абзацы, владение средствами обеспечения внутри текстовой связности); б) с совершенствованием техники письма (техники конспектирования и сжатой записи, технической стороны электронной почты, орфографии, пунктуации); в) с применением письма для совершенствования других сторон владения ИЯ;

– в связи с объективной нехваткой аудиторного времени существует осознанная потребность в совершенствовании письменной речи на ИЯ за счет СРСП вне занятий. Однако, в настоящее время в учебном процессе по ИЯ обнаруживается недостаточный объем такой СРС, что отмечают 66% (57) опрошенных студентов-старшекурсников и 100% (40) преподавателей- практиков. На наш взгляд, это связано с несформированностью у студентов-старшекурсников умений самостоятельной учебной деятельности вообще, незнанием ее особенностей, правил ее организации, интеграции в собственную жизнедеятельность, с отсутствием представлений студентов о методике самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию иноязычной письменной речи. В связи с этим, существует необходимость рассмотрения деятельностного содержания обучения самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию иноязычной письменной речи, разработки учебно-методического комплекса обучения самостоятельному совершенствованию иноязычной письменной речи, специального комплекса упражнений для овладения умениями самостоятельного совершенствования иноязычной письменной речи.

#### **Список использованной литературы:**

1. Брусянина О.П. Обучение студентов старших курсов языкового факультета самостоятельной учебной деятельности по усвоению новых грамматических явлений. Дис. ... канд пед наук, Екатеринбург, 2000.
2. Гальперин П.Я. Заметки о психологических основах обучения речи на иностранном языке. // Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке: Межвузовский сборник научных трудов / Воронежский университет. Воронеж, 1980. С. 18-27.
3. Гиниатуллин. И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: Учебное пособие к спецкурсу. Свердловск. 1990.
4. Дмитриева Л. В. Организация обучения написанию письма на занятиях по самостоятельной работе под руководством преподавателя. // Языковая самостоятельная работа студентов (речеактовый и когнитивный подход) / Пятигорских пединститут иностранных языков. Пятигорск, 1990. С.28-30.
5. Золотавина Ф.Г. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к постдипломному практико-языковому самообразованию с использованием мультимедийных средств (на материале французского языка): Дисс.... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2001.