

УДК 316.77:001.8

ББК 74.202

Ж51

Т. И. Железнова

Иркутск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА
В ПРОЦЕССЕ НЕЯВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ
ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ (СВЛР)**

В статье освещаются проблемы формирования иноязычной компетенции студента транспортного вуза и описываются методы организации неявного обучения с применением системы виртуальных лабораторных работ (СВЛР) по этой дисциплине.

Автор является разработчиком СВЛР на кафедре иностранных языков и выдвигает гипотезу, что в условиях сокращения аудиторных часов, предусмотренных программой по ИЯ III поколения, использование ВЛР на основе мультимедиасредств и технологий оптимизирует процесс формирования у студентов иноязычной компетенции, создает у них новый уровень мотивации и стремление к дальнейшему овладению изучаемым языком.

Ключевые слова: проблемы обучения иностранным языкам; программа обучения английскому языку III поколения; формирование иноязычной компетенции студента; компетентность; компетенция; технический вуз; СРС; неявное обучение; декларативные знания, процедуральные/процедурные знания; экспертные знания; мотивация; система виртуальных лабораторных работ; виртуальные лабораторные работы по иностранному языку

T. I. Zheleznova

Irkutsk, Russia

**FORMING OF STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN
IMPLICIT TEACHING BASED ON VIRTUAL LAB
ASSIGNMENTS SYSTEM (VLAS)**

The article deals with the problems to form foreign language competence of transport university student. The purpose of the article is to describe the ways of implicit teaching based on virtual lab assignments system in a foreign language.

The author is the VLAS developer at the Foreign Languages Department of Engineering University; puts forward a hypothesis that if the foreign language curriculum reduces auditorium time, the virtual lab assignments based on multimedia optimizes forming of students' foreign language competence and motivates them to master a foreign language.

Key words: foreign language teaching; III generation's foreign languages teaching curricular; forming of student's foreign language competence; competence, engineering university; student's private work; implicit teaching; declarative knowledge, procedure knowledge; expert knowledge/expertise; motivation; virtual lab assignments system; virtual lab assignments in a foreign language

Инновационные процессы в педагогической теории и практике образования в соответствии со стандартами третьего поколения предполагают переход от знаниевой модели обучения к компетентно-ориентированному подходу, от традиционных методик объяснения учебного материала – к деятельностно-развивающей технологии.

В преподавании иностранных языков в последние годы значительное внимание отводится формированию иноязычной коммуникативной компетентности специалиста. Однако в Иркутском государственном университете путей сообщения нами отмечается целый ряд факторов, препятствующих полноценной

реализации социального заказа на подготовку специалиста, способного не только к исполнительской деятельности, но и к самостоятельному целеполаганию и решению проблем на пути к достижению поставленных целей.

Среди этих негативных факторов следует назвать, во-первых, те, которые характеризуют потребителя образовательных услуг – студента неязыкового вуза:

- снижение интереса к изучению иностранных языков у абитуриентов и студентов ИрГУПС в последние годы (как результат введения ЕГЭ) и, как следствие, – уровень владения иностранным языком (ИЯ), не соответствующий требованиям вуза;

- диаметрально различный уровень языковой подготовки и мотивированности студентов на начальном этапе обучения;

- недостаточную адаптированность вчерашнего школьника к масштабным требованиям вуза в целом;

- неумение самостоятельно распределять учебную нагрузку и полноценно использовать время на самоподготовку.

Во-вторых, приведем факторы торможения инновационных преобразований высшего образования в целом и преподавания ИЯ в частности, порождаемые второй стороной образовательного процесса – самой системой:

- высокая инерционность системы высшего образования;

- недостаточная разработанность современной концепции программ языковой подготовки в неязыковом вузе;

- неудовлетворительная технологическая оснащенность процесса преподавания ИЯ;

- отставание имеющихся учебных пособий от потребностей быстро развивающегося информационного общества;

- невысокая результативность обучения иностранному языку с применением традиционных методов;

- дефицит времени, отводимого программой на изучение ИЯ, становящийся еще ощутимее на этапе перехода от специалитета к бакалавриату;

– обширный программный материал, который необходимо изучить за ограниченные программные часы;

– тот факт, что значительная часть (половина) программного материала должна быть изучена студентами самостоятельно; это является проблематичным с учетом уже упомянутых факторов: их низкой мотивированностью и недостаточной начальной адаптацией к требованиям вуза.

Перечисленные выше негативные факторы в области преподавания ИЯ в транспортном вузе в настоящее время предполагается нивелировать на основе развития и реализации принципов компетентностного подхода.

В «Концепции модернизации российского образования» [Реформирование высшей школы, 2008] подчеркивается необходимость ориентации образования не только на усвоение студентом определенной суммы знаний, умений и навыков, представляющих собой компоненты образовательной компетентности, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей. Высшая школа, вслед за общеобразовательной, должна продолжать процесс формирования целостной системы универсальных и профессиональных компетенций молодого человека наряду с его готовностью к самостоятельной деятельности и личной ответственности, что определяется современными требованиями к качеству образования профессионала и соответствует запросам рынка труда.

Такие важнейшие задачи воспитания, как формирование у студентов гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, также предусмотрены в образовательном комплексе Концепции. Решение этих масштабных задач органично вписывается в процесс формирования компетентностно ориентированной модели иноязычной подготовки как части общей профессиональной компетенции инженера транспортного вуза.

Итак, разворот образования к парадигме ключевых и профессиональных компетенций, означает, что во главу угла в обучении больше не ставится традиционная триада элементов: навыки, умения и знания. Им на смену приходит

набор компетенций, формирующих комплексную компетентность молодого специалиста. При этом под *компетенцией* мы будем понимать *отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке студентов в соответствии с государственным заказом.*

Компетентность, в свою очередь, выступает как *приобретаемое в процессе образования свойство высокоразвитой личности, сложное личностное образование, позволяющее человеку наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную, а впоследствии и профессиональную деятельность. Компетентность* также определяется как *мера включенности человека в образовательную и профессиональную деятельность* [Зеер, 2005; Зимняя, 2003; Справка по вопросу; Тихонов, 2006]. Крайне важным здесь является положение о том, что включенность такого рода возможна лишь при наличии у специалиста ценностного отношения к избранному роду деятельности. Личность формирует свою компетентность на основе деятельностного и ценностного отношения к процессу и результату обучения, компетентность соответственно в процессе своего формирования обеспечивает (само)развитие личности. Таким образом, *компетентность* можно определить также как *готовность и способность человека эффективно действовать в соответствующей области.*

Основное направление в перестройке традиционной образовательной парадигмы в компетентностно ориентированную модель иноязычной подготовки как часть общей профессиональной компетенции инженера транспортного вуза предполагает использование разноуровневых компетенций для описания целей и результатов обучения ИЯ. Оно обусловлено повсеместным вытеснением устаревшего узкопрофильного подхода к высшему образованию и необходимостью создания новой культуры образования, столпами которой должны служить новые (мультимедиа) технологии и инновационные методики их использования в новых образовательных целях [Петрунёва ; Хуторской, 2005; Фролов, 2004; Фурсенко, 2010].

Профессиональная подготовка компетентного инженера для транспортной сферы представляет собой многоаспектный и многоуровневый процесс. Иностранный язык в этом процессе также характеризуется неоднозначно: он предстает одновременно в виде объекта и инструмента обучения и может также стать основой формирования комплекса социокультурных, профессиональных и социально-личностных компетенций и ценностей.

Иноязычная коммуникативная подготовка студентов вуза с самого начала должна носить профессионально-ориентированный характер и соответствовать познавательным потребностям специалистов транспортной сферы. С этой целью из обширного перечня универсальных и профессиональных компетенций требованиями ФГОС ВПО выделяются те, которые будут необходимы и достаточны для профессиональной деятельности инженера по соответствующим направлениям подготовки для нашего вуза. Так, среди целого ряда общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) для каждого направления подготовки (профиля) университета по отношению к иностранному языку определена общекультурная компетенция, сформулированная как «способность использовать один из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» [Фурсенко, 2010].

При создании программ третьего поколения по ИЯ для бакалавров Иркутского государственного университета путей сообщения в качестве цели обучения мы выдвигаем *дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста – участника профессионального общения на иностранном языке в образовательной (академической), научно-технической и производственной сферах.*

При этом задачи дисциплины предстают в виде формирования *компонентов иноязычной коммуникативной компетентности специалиста.*

В свою очередь, составляющими иноязычной коммуникативной компетентности на этапе высшего профессионального образования являются следующие: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции [Железнова, 2011].

Иностранный язык необходим студенту – будущему выпускнику транспортного вуза для поиска, систематизации, оценки и интерпретации профессионально значимой информации; ведения деловой переписки, оформления докладов, тезисов, аннотирования и реферирования статей; устных контактов в ситуациях повседневного, академического и рабочего общения; а также личного и профессионального медиаобщения.

Среди компонентов иноязычной компетентности инженера в этой статье считаем возможным выделить также *медиакомпетенции*, включающие в себя *информационно-коммуникационную и инструментальную компетенции*.

Информационно-коммуникационная компетенция представляет собой сложное образование, имеющее соответственно информационную и коммуникативную стороны. Этот вид компетенции подразумевает готовность студента к использованию медиатехнологий в профессиональной деятельности, обеспечивает ему широкий доступ к профессионально ориентированной информации, в том числе на иностранном языке, расширяет познания в сфере современных технологий, обеспечивает возможность иноязычной коммуникации в режиме онлайн, повышает мотивацию овладения ИЯ. В этих процессах иностранный язык выступает в нескольких присущих ему ипостасях: в качестве предмета изучения, а также собственно в качестве языка как средства социально-профессионального общения, равно как и инструмента извлечения значимой информации.

Инструментальная компетенция подразумевает способность студента нашего вуза адекватно воспринимать, анализировать, интерпретировать и критически передавать информацию из зарубежных научных и научно-популярных источников в области транспортной и прочей профессионально-ориентированной проблематики; а также интегрировать междисциплинарные знания. К тому же она выступает и как способность создавать научно-учебные материалы; оформлять и представлять результаты выполненной работы в условиях академического и профессионального общения [Справка по вопросу; Хуторской, 2005; Фролов, 2004].

Очевидно, что комплекс соответствующих компетенций активнее всего формируется в условиях иноязычной среды (или ее симуляции на занятиях по ИЯ) в процессе образовательного взаимодействия субъектов. Компетенция как интегральное качество должна охватывать «<...>совокупность когнитивных, мотивационно-ценностных, социальных, эмоционально-волевых и др. компонентов, отражающих процедурные («знать, как») и ценностно-смысловые намерения («знать, зачем и почему»), которые актуализируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции» [Хуторской, 2005, с. 2]. Итак, можно сделать вывод, что иноязычная компетентность личности составляется из языковых и речевых компетенций, а также подпитывается ключевыми и сравнительно недавно сформировавшимися медиакомпетенциями.

Таким образом, одна из первоочередных задач преподавательской деятельности, на наш взгляд, – это создание условий для качественного скачка, который должен произойти в сознании студента на первых этапах его обучения в университете, а именно: у вчерашнего школьника, привыкшего к обучению под давлением родителей и учителей, меняются приоритеты, он начинает чувствовать свою ответственность за формирование собственной образовательной (в данном случае – иноязычной) компетентности, видит перспективу, ставит цели своего развития, узнает новые пути и способы приобретения знаний, становится мотивированным к выполнению поставленных перед ним задач, а впоследствии и сам ставит себе образовательные и профессиональные цели и успешно достигает их.

Чтобы вывести студента на столь зрелое отношение к своей учебе, нужны консолидированные усилия педагогического коллектива университета. Определенные приемы и методы организации учебного процесса уже используются и приносят свои плоды.

На современном этапе внедрения в высшее образование компетентностно-ориентированного подхода к самостоятельной работе студентов (СРС) по овладению иностранным языком должны быть предъявлены особенно высокие тре-

бования.

Одной из первостепенных задач организации самостоятельной работы студентов по ИЯ в техническом вузе является совершенствование её форм и методов. СРС, несомненно, призвана играть ведущую роль в развитии познавательных способностей студента, их готовности к самообразованию. Самостоятельная работа способствует развитию инициативы студентов, их творчества и профессиональной креативности, умения организовывать своё время.

В соответствии с программой университета путей сообщения СРС по иностранным языкам отводится столько же времени, сколько и аудиторным занятиям. Это обстоятельство, равно как и недостаточная оснащённость университета учебными пособиями и обучающе-контролирующими компьютерными программами по ИЯ для каждой специальности побуждает преподавателей кафедры создавать виртуальные лабораторные работы, которые, по нашему предложению, должны занять своё место в учебно-методическом комплексе кафедры.

В процессе внеаудиторной работы, как предполагается, должно происходить формирование и развитие соответствующих приемов, навыков, техник и умений, формирующих компетенции направляемой преподавателем самообразовательной деятельности студентов.

При этом должны быть максимально задействованы психологические факторы развития личности, индивидуальные потребности личности в русле «Я – концепция», профессиональная направленность, карьерные устремления, пути формирования личностной и социальной зрелости.

Столь актуальный и дифференцирующий подход требует такой организации процесса обучения (в том числе – СРС), чтобы усвоение учебного материала и развитие самоуправляющихся механизмов личности происходило в неразрывном комплексе. Самостоятельная работа студентов в этих условиях представляет собой не совершенно автономное освоение ими программного материала; она должна стать тщательно организованной системой обучения и контроля под руководством или по рекомендациям преподавателя. А в дальнейшем сформированность образовательной и иноязычной компетенций может позволить мо-

лодому человеку наметить пути и способы самообразования и усовершенствования владения ИЯ.

При правильной организации СРС по иностранным языкам в современных условиях должна стать: четко структурированной; аспектуально дифференцированной; соответствующей как уровню владения ИЯ и индивидуальным познавательным потребностям студента, так и программным требованиям обучения; интерактивной, выполняемой с помощью современных мультимедиа-компьютерных средств; основанной на компьютеризованном контроле и оценке [Железнова, 2011].

В ходе выполнения самостоятельной работы, организованной соответствующим образом, студент получает возможность: освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (темы, отдельные аспекты речевой деятельности, и т.п.); на практике закрепить знание теоретического материала, используя необходимый инструментарий (выполнение виртуальных лабораторных и контрольных работ, тестов для самопроверки); применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения, (подготовка к групповой дискуссии, деловой игре, письменный анализ конкретной ситуации (эссе), разработка проектов и т.д.); применение полученных техник, знаний и умений для формирования собственной позиции, теории, модели (написание доклада, реферата, курсовой, дипломной работы, др. научно-исследовательской работы).

До последнего времени будущие инженеры изучали ИЯ в течение только лишь двух первых лет обучения в университете, а по программам подготовки бакалавров на это отводится и того меньше времени – полтора года. С учетом этого фактора задачей преподавателя является дать студентам не только и не столько конкретный набор знаний о словах и правилах языка и т.п., сколько обучить техникам владения разными видами речевой деятельности, привить им желание в дальнейшем изучать язык самостоятельно, активно использовать его в профессиональных и других значимых для них целях, наметив таким образом пути развития и становления компонентов их иноязычной компетентности.

Наличие в ИрГУПС платформы дистанционного обучения «Стрела-2», разработанной специалистами университета, значительно расширяет обучающие возможности кафедры «Иностранные языки». Думается, что одним из эффективных видов организации СРС, использующем современные технологии для обучения ИЯ, может стать именно система виртуальных лабораторных работ (СВЛР).

Основная особенность разрабатываемой автором СВЛР по ИЯ в том, что работа выполняется студентом на компьютере по заданию и по инструкциям преподавателя, но без его непосредственного участия.

Виртуальная лабораторная работа (ВЛР) по ИЯ – это комплекс заданий тренировочного/творческого/тестирующего характера, выполняемых с помощью технических средств обучения.

Система виртуальных лабораторных работ (СВЛР) по ИЯ:– это информационный (мультимедийный) банк тематических тренировочных, творческих, тестирующих и контрольных заданий разного уровня, целевой и модульной направленности [Железнова, 2011].

Наряду с определенным перечнем компетенций, которые студент должен сформировать в процессе обучения в вузе, ему предстоит достичь высокого уровня самостоятельности и мотивированности продолжать самообразование, пользуясь при этом иностранным языком как инструментом для извлечения профессиональной и др. информации.

Основанная на модульном подходе СВЛР, по нашему мнению, обеспечит студентов приемами и техниками прочного усвоения знаний – базой для формирования комплекса вышеназванных компетенций, расширение общекультурных и профессиональных горизонтов, пробудит интерес к творческой, исследовательской работе и, в конечном счете, позволит им решать технические и научные задачи, применяя новый для себя инструмент – иностранный язык.

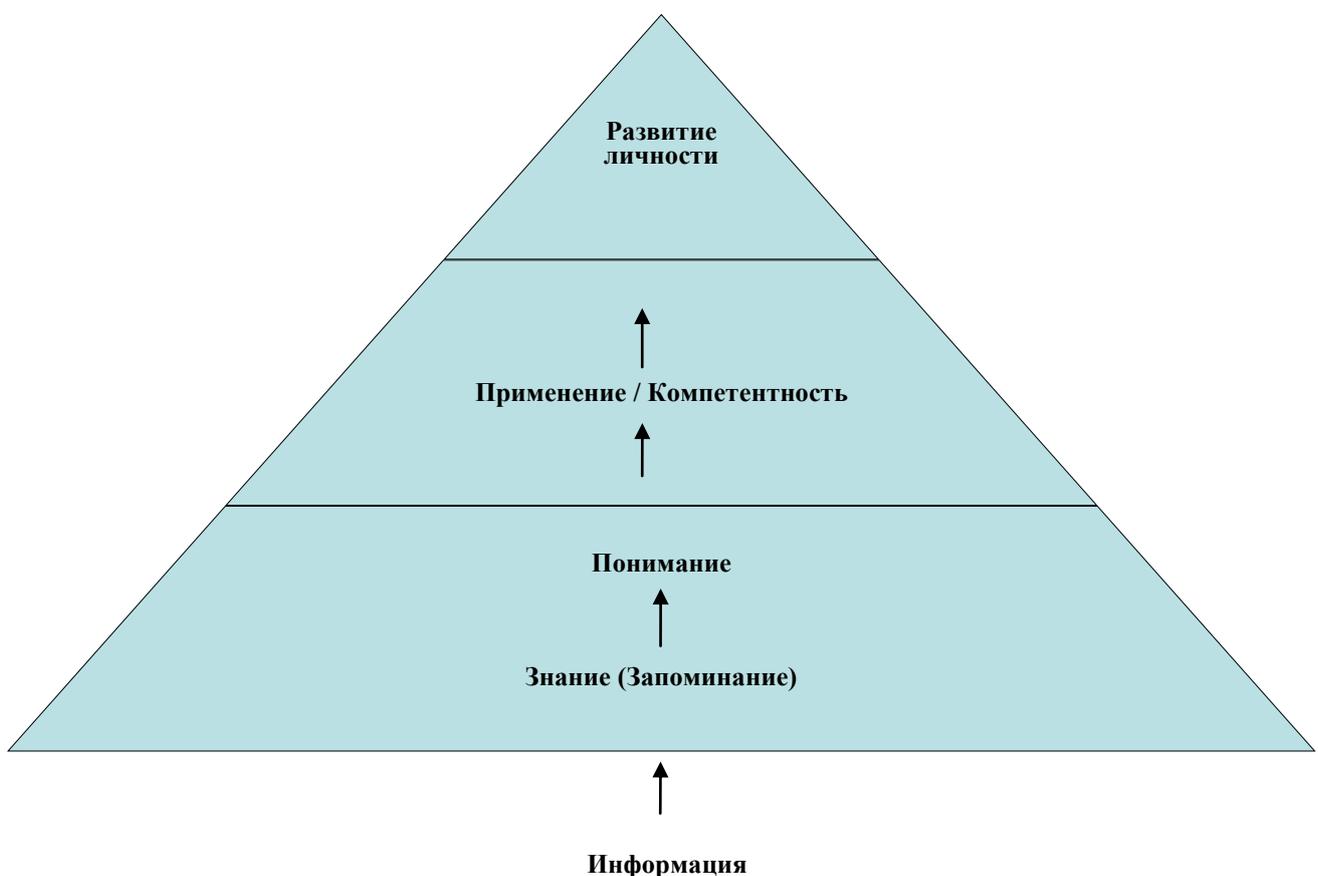
Детальное планирование, разработка и выполнение студентами систематизированных виртуальных лабораторных работ представляется нам важной задачей для оптимизации процесса организации СРС в вузе. Для адекватного вы-

полнения студентом ВЛР преподаватель должен задать ее аспектуально-модульную отнесенность. Мы предлагаем различать следующие модули:

- репродуктивный;
- продуктивный;
- исследовательский;
- тестирующий;
- контрольный [Железнова, 2008].

Детально охарактеризовать каждый из названных модулей автору еще предстоит. Тренируемый вид речевой деятельности определяет аспекты ВЛР.

Перечисленные модули СВЛР в той или иной мере соответствуют следующим четырём образам обучения, представленным в виде модифицированной автором пирамиды обучения [Ларичев, 1999] на рис. 1.



Изначально студенту поступает информация о предмете обучения из доступных современному человеку источников, в том числе, мультимедиа ресурсов.

Первый этап или образ обучения: обучение как получение знаний (выбор и освоение информации), когда студент «знает что» (соответствует *репродуктивному модулю ВЛР*).

Второй этап: формирование понимания студентом предмета изучения. Студент «знает как», т.е. может сопоставить различные идеи, имеет представление о тенденции развития, взаимоотношениях идей, может соотнести эти идеи со своими собственными представлениями (соответствует *продуктивному* и частично *исследовательскому модулям ВЛР*).

Третий этап: умение применить изученные идеи, умение при необходимости их моделировать в соответствии с собственным контекстом и находить наиболее уместные решения. Студент «умеет применить свое знание» (соответствует *продуктивному исследовательскому модулю ВЛР*).

Четвертый этап: обучение как развитие личности – наиболее софистический образ обучения, при котором студент осознает себя частью изучаемого мира, с которым он собирается взаимодействовать. В этом случае предполагается, что обучающийся будет менять свой контекст, вырабатывать собственные теории и модели (соответствует *исследовательскому модулю ВЛР*).

Тестирующий и контролирующий модули СВЛР являются, считаем, вертикальными составляющими обучения, пронизывающими каждый из этапов. При этом тестирующий модуль предполагает интерактивное сетевое тестирование (самоконтроль), а контролирующий – срезы знаний, проводимые преподавателем.

Итак, как видно из «пирамиды обучения» (рис.1), процесс обучения ИЯ состоит из нескольких этапов. На первом этапе человек изучает путем инструктажа или наблюдений, какие действия и при каких условиях являются допустимыми (содержание и правила функционирования этого содержания), получает основные алгоритмы выполнения тех или иных учебных операций.

На втором этапе эти связи заучиваются путем практики до тех пор, пока действия студента не станут относительно безошибочными; при этом идет овладение техниками изучаемого объекта – ИЯ.

На третьем этапе в результате интенсивной практики эти алгоритмы и техники «сворачиваются», переходят на уровень подсознательно правильного использования, знания и умения присваиваются обучаемым, становятся частью его профессиональной компетентности и применяются или моделируются студентами в учебных и прочих ситуациях.

Однако «последний» этап – развитие личности – не завершается с получением диплома. При условии успешного преодоления предыдущих этапов приобретенные навыки, алгоритмы, техники, знания и умения по ИЯ формируют иноязычную компетентность специалиста, которая, интегрируясь с прочими специальными и ключевыми компетенциями, органично встраивается в компетентность личности будущего специалиста. Одним из аспектов компетентности молодого специалиста является его стремление к дальнейшему самообразованию и самостоятельное нахождение путей и способов повышения своей профессиональной квалификации и личностного роста и развития.

Традиционно предлагается различать два типа знаний: декларативные и процедуральные. К *декларативным знаниям* относят описания фактов, правил, изложение теорий, наблюдений. *Процедуральные знания* можно приравнять к умениям, иногда – навыкам. Основным внутренним механизмом обучения является компиляция знаний, при котором на основе декларативных знаний возникают процедуральные знания. Они представляют собой систему продукционных правил, определяющую последовательность действий. Важно то, что процесс компиляции знаний возможен только при решении задач (выполнении упражнений, тестов и пр.). Декларативные и процедуральные знания упрочняются с практикой. Только с помощью интенсивной практики можно добиться безошибочного и быстрого использования скомпилированного знания [Ларичев, 1999]. Очевидно, что «если же сразу подсказать основной путь решения,

сообщить будущий результат мышления, то это лишь затормозит развитие мыслительной деятельности ученика» [Брушлинский, 1995, с. 4].

Студента можно считать овладевшим процедуральными знаниями по той или иной дисциплине, когда он не просто знает теорию, но умеет применить ее на практике. Человека, в совершенстве овладевшего процедуральными знаниями в какой-либо области, принято называть экспертом, а его высшую степень владения своим делом называют компетентностью. По оценке психологов, сложный путь от новичка в определенной области до эксперта, находящегося на вершине профессионального мастерства, требует не менее 10 лет интенсивной практики. Как показали соответствующие исследования, этот отрезок времени является примерно одинаковым для разных областей человеческой деятельности [Ларичев, 1999; Ericsson, 1996].

По нашему мнению, применение обучающе-контролирующих ВЛР даёт студенту возможность существенно уменьшить время, затрачиваемое на формирование прочных навыков владения теми или иными аспектами изучаемого языка (иначе говоря, процедуральными знаниями).

В этой связи считаем уместным рассмотреть характеристики экспертного знания. Считается, что за тот период, который необходим для становления эксперта, не только значительно увеличивается объем знаний профессионала, но и существенно меняется как структура его знаний, так и способы мышления.

Исследования механизмов подсознательных навыков показывают, что появление и совершенствование этих навыков происходит в процессе интенсивной практики и прямо зависит от ее продолжительности. Хотя личные способности обучающегося и имеют значение, тем не менее, закон «10 лет практики» является универсальным для формирования данных подлинного эксперта, т.к. в результате продолжительных и интенсивных упражнений проявление экспертной компетентности становится автоматическим, не требующим сосредоточения внимания и дополнительных размышлений о привычных деталях профессиональной деятельности [Ларичев, 1999; Ericsson, 1996].

Указанная длительность формирования экспертных компетенций и все возрастающая в нашей стране потребность в квалифицированных кадрах определяет актуальность задачи сокращения этого периода с помощью привлечения современных компьютерных технологий и создания интеллектуальных обучающих систем, способных не только аккумулировать и передавать студентам навыки опытных специалистов, но и адаптироваться к индивидуальным способностям обучаемых. Для этих целей считаем возможным разработать и использовать полноценную систему ВЛР по ИЯ.

В репродуктивном и продуктивном модулях СВЛР делается акцент на то, что правило воссоздается студентом путем творческого анализа своего опыта выполнения однотипных заданий. Поскольку изучаемые таким образом правила не требуют полной вербализации, то можно говорить о том, что имеет место процесс неявного обучения – одна из самых интересных и продуктивных педагогических технологий. Знание, возникающее в результате неявного обучения, остается подсознательным и не вербализуется. Эксперименты показывают, что при неявном обучении человеческая система переработки информации способна усваивать сложные зависимости, что при этом она действует быстрее и «умнее», чем при явном обучении. Неявное обучение относится к двум категориям процедуральной памяти: умение (*skill*) и привычки (*habits*). Различают три вида умений: моторные, перцептивные и абстрактные [Ericsson, 1996]. Уникальным результатом, характеризующим неявное обучение, является тот факт, что полученные с помощью него знания сохраняются в памяти обучаемого в течение достаточно длительного периода: от нескольких недель до нескольких лет. Неявное обучение позволяет студенту глубоко проникнуть в суть проблемы и тем самым, на наш взгляд, значительно сократить время превращения в опытного специалиста. Отмеченные качества и возможности неявного обучения делают его привлекательным в качестве средства передачи экспертного знания [Ларищев, 1999]. К тому же, высокая результативность неявного обучения, очевидно, дает дополнительный мотивирующий толчок для продолжения такого типа

обучения с использованием СВЛР, построенных на мультимедийных технологиях и медиаобразовательных ресурсах.

По нашему наблюдению, неявное обучение на базе ВЛР становится одним из эффективнейших приёмов, способствующих изменению вектора развития студента и становления его иноязычной компетенции.

Библиографический список

1. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. М.: Институт практической психологии. Воронеж : НПО «Модэк», 1995.
2. Железнова Т. И. Рабочая программа учебной дисциплины Б1.Б.3 «Иностранный язык». Направление подготовки 200100.62 «Приборостроение». Профиль подготовки 2 «Приборы и методы контроля качества и диагностики». Квалификация выпускника 62. Бакалавр / Т.И. Железнова. Иркутск: ИрГУПС, 2011. С. 2.
3. Железнова Т. И. Компетентностный подход к преподаванию иностранного языка в техническом вузе с использованием виртуальных лабораторных работ / Т. И. Железнова // Новые возможности общения: достижения лингвистики, переводоведения и технологий преподавания иностранных языков: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.С. Диковой, Н.А. Корепиной, В.М. Кульгавой и др. Иркутск: НИ ИрГТУ, 2011. С. 65–73.
4. Железнова Т. И. Создание системы лабораторных работ по предметной области «Иностранный язык» в режиме дистанционного образования / Т.И. Железнова // Лингвистические парадигмы и лингводидактика : мат-лы XII. междунар. научн.-метод. конф., Иркутск, 13–15 июня 2007 г. Иркутск: БГУЭП, 2007. С. 304–309.
5. Железнова Т. И. О дистанционном курсе «Создание системы лабораторных работ по дисциплине “Иностранный язык”» / Т.И. Железнова // Фе-

- стиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007–2008. М.: ИД «Первое сентября», 2008. URL: <http://festival.1september.ru/articles/508445/> (дата обращения: 30.05.2012).
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
 7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
 8. Ларичев О. И. Компьютерное обучение процедуральным знаниям / О.И. Ларичев, Е. В. Нарыжный // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 53–61.
 9. Петрунёва Р. М. Социнженерные задачи и ФГОС третьего поколения / Р. М. Петрунёва, Н. В. Дулина. URL: http://pjb.bspu.ru/data/file/petruneva_dulina.pdf (дата обращения: 15.01.2012).
 10. Сальников Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. 2008. № 2. С.3–11.
 11. Справка по вопросу «О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования». URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/3101071.htm> (дата обращения: 18.01.2012).
 12. Тихонов А. Н. Комментарии к проекту «ГОСВПО. Москва, 2006» / А. Н. Тихонов // Прикладная информатика. 2006. № 4. С. 124–131.
 13. Шепталиня Е. И. Профессионально-значимые языковые компетенции студентов – будущих специалистов инженерно-мелиоративного профиля / Е. И. Шепталиня. Ростов н/Д.: Педагогический институт Южного федерального университета. URL : <http://www.eidos.ru/htm> (дата обращения: 12.01.2012).

14. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>, (дата обращения: 11.01.2012).
15. Фролов Ю. Ф. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. Ф. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34.
16. Фурсенко А. Приказ от 21 декабря 2009 г. № 756 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 200100 приборостроение (квалификация (степень) «Бакалавр») / А. Фурсенко // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Зарегистрировано в Минюсте РФ 8 февраля 2010 г. № 16307. URL: <http://минобрнауки/документы/1984> (дата обращения: 15.05.2011).
17. Ericsson K.A. Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints / K.A. Ericsson, A.C. Lehmann // Annual Review of Psychology, 1996. №. 47. P. 273–305.