

ОБ ИНТЕГРИРОВАНИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ

РУКОВОДСТВО ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
УЧИЛИЩ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Тийна Кикерпилль Элле Сырмус

Материал подготовлен в рамках проекта Фонда интеграции «Развитие эстоноязычного обучения и учебной базы в иноязычных профтехучилищах» (2005-2008). Финансированный Европейским социальным фондом проект планировался на основании исследования «Развитие профессионального обучения в русскоязычных профтехучилищах» (2004), проведенного исследовательским центром «Фактум». Цель проекта – создание условий для качественного обучения эстонскому языку и развитие методики преподавания эстонского языка в русскоязычных группах профтехучилищ. В рамках проекта обучение прошли более 300 преподавателей, а также подготовлено 23 (электронных) учебных материала и методическое пособие. Материалы находятся на странице kutsekeel.ee.

Бесплатно распределяемый тираж.

Авторы Тийна Киккерпилль, Элле Сырмус
Рецензенты Хийе Ассер, Мирье Бурмейстер, Кристина Йоханнес, Кайе Пийскоп
Переводчик Алла Лашманова
Редактор Кристина Россман
Оформление Татьяна Вирулайне
Авторские права: Фонд интеграции

Об интегрировании обучения языку и специальности
Руководство для профессиональных школ с русским языком обучения

ISBN 978-9985-9912-5-1

ОТ АВТОРОВ

В 2007/2008 учебном году в гимназиях с русским языком обучения в Эстонии начался переход на частичное обучение на эстонском языке. Логическим продолжением как применяемому частично двуязычному обучению в основной школе, так и изменениям, имеющим место в гимназии, был бы переход (частичный) на обучение на эстонском языке и в профессиональных училищах с русским языком обучения.

В контексте профессионального обучения мы можем, с одной стороны, говорить об изучении эстонского как второго языка в рамках языкового курса, целью которого является развивать в большей или меньшей степени знание общелитературного языка или языка специальности. С другой стороны, усвоение эстонского языка поддерживается изучением на этом языке предметов по специальности. Преподаватели специальности осознали важность последнего, что показывает хотя бы то, что многие преподаватели профессиональных училищ с русским языком обучения частично используют в обучении эстонский язык.

Данное руководство предусмотрено для использования преподавателями профессиональных училищ, чтобы помочь им лучше понять сущность интеграции обучения специальности и обучения языку, и то, что связано с обучением на другом языке. Целью руководства является показать, что учащийся, усваивая содержание любого профессионального курса на другом языке, прежде всего, является учащимся, изучающим язык, которому требуется специальная поддержка, как при понимании текста по специальности, так и вообще при обучении на другом языке.

Целью руководства не является дать читателю основательные знания методики обучения языку, а представить обзор самых

значимых, по мнению авторов, областей двуязычного обучения. Из руководства могут получить идеи как специалисты, занимающиеся переходом на эстонский язык обучения в профессиональных училищах, так и администрации школ при планировании направлений своей деятельности.

Первая глава руководства раскрывает понятие владения языком в контексте профессионального обучения, показывая важность профессиональных стандартов при планировании обучения языку специальности. Эта глава может быть полезна всем, кто занимается разработкой учебных программ и предметных курсов, а также их преподаванием. Во второй главе говорится о возможности интегрирования обучения языку и специальности (в том числе отмечается опыт других стран), и описываются существенные способы интеграции в двуязычном обучении, которые могли бы использовать в своей практике преподаватели специальности.

Третья глава содержит обзор значимости эстонского языка в профессиональных училищах с русским языком обучения в Эстонии и анализирует возможности (частичного) перехода на эстонский язык обучения. Обзор основывается на анкетном опросе, проведенном в ходе проекта «Руководство по проведению обучения на эстонском языке для профессиональных училищ», при помощи которого были собраны данные участвовавшими в проекте преподавателями Валентиной Коротковой, Марией Лапыниной, Сергеем Лапыниным, Силле Лиллестик, Ларисой Манаенковой, Сильвой Нейдер, Кирой Нестеровой, Ларисой Радковой и Вероникой Шпаковской. В этой же главе представлены и собранные принимавшими участие в проекте учителями истории успеха из практики

профессиональных училищ, которые среди прочего помогут понять, прежде всего, важность освоения эстонского языка для успешной учебы и работы.

В четвертой главе представлен итоговый анализ возможностей профессиональных училищ с русским языком обучения для перехода на эстонский язык обучения.

Поскольку решения о (частичном) переходе профессиональных училищ с русским языком обучения на обучение на эстонском языке отсутствуют, и в различ-

ных школах положение очень разное, то настоящее руководство можно рассматривать скорее как материал для поддержки будущих курсов обучения, а также как отправную точку для дальнейшего анализа и обсуждений. Хотя руководство и не может предложить всем конкретные практические указания для организации своей работы, каждый может истолковывать общие отправные точки и принципы, и применять их исходя из специфики своей работы.

Авторы

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
1. О владении языком в контексте специальности	9
1.1. Профессиональные стандарты и владение языком	10
1.2. Описание знания языка, исходящее из профессионального стандарта	12
2. Обучение специальности и обучение языку	19
2.1. Двуязычное образование	20
2.1.1. Методические способы подхода в двуязычном обучении	24
2.1.2. Потребности учителей двуязычной программы	34
2.2. Текст в учебном процессе	37
2.2.1. Понимание текста	37
2.2.2. Выбор текста	38
2.2.3. Приемы, облегчающие понимание текста	39
2.3. Среда в учебном процессе	50
2.3.1. Обучение в языковой среде	52
2.3.2. Приглашение на урок гостей	55
2.3.3. Интернет как часть языковой среды	56
2.4. Совместная работа в учебном процессе	61
2.4.1. Организация сотрудничества в учебной работе	61
2.4.2. Различные приемы для совместного обучения в профессиональных училищах	63
2.5. Опыт объединения обучения специальности и обучения языку	66
3. Методические способы подхода в учебной работе в профессиональных училищах с русским языком обучения	71
3.1. Важнейшие результаты и выводы опроса	72
3.2. Истории успеха из практики профессиональных училищ	75
4. Эстоноязычное обучение в профессиональных училищах с русским языком обучения	77
4.1. Деятельность, поддерживающая освоение эстонского языка	77
4.2. Предварительное профессиональное обучение на эстонском языке	78
4.3. Использование эстонского и русского языка на уроке по специальности	79
4.4. Частичное обучение на эстонском языке	80
4.5. Языковое погружение	80
Приложения	88

ВВЕДЕНИЕ

По Закону о профессиональном образовании (Закон о профессиональном образовании, см. также Koolist tööle 2006¹) профессиональное учебное заведение может обеспечить:

- предпрофессиональное обучение;
- профессиональное обучение в основной школе и гимназии;
- профессиональное обучение для лиц без основного образования, превысивших возраст получения обязательного школьного образования;
- профессиональное обучение на базе основного образования;
- профессиональное среднее образование;
- профессиональное обучение на базе средней школы;
- прикладное высшее образование;
- дополнительное обучение взрослых.

Помимо этого профессиональные учебные заведения совместно с различными предприятиями предлагают обучение учеников, т.е. обучение на рабочем месте, как на базе основного, так и среднего образования. Особенность этой формы обучения состоит в том, что 1/3 программы обучения – это предметы по специальности и общие изучаемые в профессиональном училище поддерживающие специальность предметы, а 2/3 объема учебной работы связано с практической работой на предприятии. Прием учеников организует профессиональное учебное заведение, которое договаривается с предприятием о времени начала учебной работы. Обучение учеников превратилось в финансируемую

государством форму обучения, и количество школ, предлагающих такую возможность, постоянно растет (www.hm.ee).

В 2006/2007 учебном году в Эстонии действовало 48 профессиональных училищ, в 25 из которых языком обучения являлся эстонский язык; училищ, где языком преподавания являлся только русский язык, всего 7; школ, где преподавание ведется как на русском, так и эстонском языках – 16. На протяжении последних лет в результате объединения школ уменьшилось количество профессиональных училищ с русским языком обучения, и увеличилось число школ с русско-эстонским языком обучения. (Statistika 2007. 8-9) До настоящего времени работа в училищах велась по учебным программам, составленным самими школами. С 2007 г. разрабатываются государственные учебные программы (см. www.ekke.edu.ee).

По состоянию на начало 2007/2008 учебного года (10 ноября) в профессиональных училищах Эстонии обучался всего 28 651 учащийся, в т.ч. на базе основного образования 18 795 и на базе среднего образования 9478 учащихся. Дополнительно еще 169 учащихся обучалось на неопределенной базе образования. Больше всего учащихся осваивают специальности в области техники, производства и строительства, а также в сфере обслуживания, где в основном обучение происходит на базе основного образования. Распределение учащихся по полу характеризуется перевесом юношей (66%) на базе основного образования и перевесом девушек (67%) на базе среднего образования. По языку обучения разделение следующее – 19 787 учащихся

¹Доступно в Интернете www.rajalaidja.ee, где можно найти и другие издания, касающиеся профессионального обучения.

учатся в группах с эстонским языком обучения и 8864 учащихся в группах с русским языком обучения. (Statistika 2007)

Обычно в профессиональные учебные заведения с не эстонским языком обучения поступают учащиеся, чье знание эстонского языка как второго может быть на уровне либо основной школы (начальный уровень), либо по окончании гимназии сдан государственный экзамен по эстонскому языку (средний уровень). В 2004 г. у 53% учащихся профессиональных училищ в группах с русским языком обучения уровень знания эстонского языка был подтвержден государственным свидетельством, из них в свою очередь 17% имели документ, подтверждающий средний уровень, у остальных был сдан экзамен на начальный уровень (Faktum 2004: 14).

Программа реформирования сети государственных профессиональных училищ 2005/2008 (2004: 4) не рассматривает тематику языка обучения, но в ней упоминается о том, что форсированный переход на эстонский язык обучения может вызвать проблемы с заполнением учебных мест в группах с русским языком обучения. Составители программы развития считают, что переход на эстонский язык обучения должен происходить постепенно и учитывать как стратегию эстонского языка, так и готовность учащихся. Опрос учащихся профессиональных училищ с русским языком обучения (см. Faktum 2004) показал, что потребность в обучении на эстонском языке больше всего испытывают учащиеся, обучающиеся по специальностям обслуживания (96% из ответивших), в то время, как только 40% из опрошенных учащихся, которые проходят обучение специальностям, связанным с компьютерами, считают важным обучение на эстонском языке.

На ноябрь 2006 г. в профессиональных училищах работало 1262 преподавателя

специальности и 1000 преподавателей общих предметов, всего 2262 преподавателя, 60% из которых имели академическое высшее образование и 18% – прикладное высшее образование. Возраст 43% преподавателей был 50 лет и старше (см. подробнее Statistika 2007: 11-14). Соответственно проведенному в 2004 году исследованию уровня владения эстонским языком среди преподавателей специальностей с родным русским языком, больше всего преподавателей, которые имеют свидетельство о начальном уровне знания эстонского языка (42% из опрошенных), и только небольшая часть (6%) преподавателей специальностей имеет свидетельство о высшем уровне знания языка. (см. Faktum 2004).

Пояснение понятий, используемых в настоящем руководстве

При обозначении **владения языком в контексте специальности**, в данном руководстве используется понятие *владение языком специальности*, в качестве синонимов используются *терминологическая лексика* и *профессиональная лексика*.

Под официальным языком понимается использование языка чиновниками как в общении учреждений между собой, так и для общения с частными лицами (Куль 2000: 11), и это понятие не используется нами в качестве синонима *терминологии*.

Под **двуязычным обучением** в настоящем руководстве подразумевается способ организации учебной работы, при котором какой-либо предмет или предметы преподаются на языке, отличающемся от языка обучения этой школы, и в рамках которого можно говорить как о частичном обучении на эстонском языке, так и о языковом погружении.

Под **частичным обучением на эстонском языке** понимается преподавание в

школе отдельных предметов полностью на эстонском языке.

Языковое погружение – это одна из двух сильных форм двуязычного образования, выработанная в Канаде, по которой на другом языке преподается не менее 50% предметов учебной программы (Rannut и др. 2003: 297–305).

Билингвальный урок – это урок, на котором обучение происходит на двух языках.

Методика (относительно следующих понятий сферы методики обучения языку (см. подробнее Brown 1994, Kingisepp и Sõrmus 2000) – это обучение педагогической деятельности как таковой, в том числе теоретические подходы и исследования. Методика преподавания языка охватывает:

- учение об основных навыках (слушание, чтение, говорение, письмо) и их преподавание;
- учение о планировании урока, материалах, учебниках;
- оценивание и сравнение методов преподавания языка.

Подходом называют общие теоретические положения и убеждения о сущности языка, обучения языку, на которые опираются в педагогической деятельности.

Метод в обучении языку – определенный способ обучения языку, который характеризуется определенными принципами. Например, аудиolingвальный метод означает обучение через сконструированные тексты для слушания.

Методический прием – деятельность во время урока, имеющая конкретные признаки, задание (напр., ролевая игра, мозговой штурм, пересказ и т.д.). Среди методических приемов можно выделить

приемы с применением контроля, с частичным контролем и свободные приемы. Деятельность на уроке тем больше поддается контролю, чем более определенным является результат урока, и учащиеся имеют меньше возможностей для использования творчества. Так, например, диктант можно считать приемом с применением контроля, поскольку учащийся должен записать слово в слово то, что он слышит. При написании пересказа перед учащимся стоит задача – записать прочитанную или прослушанную историю, но он имеет возможность сам решать, какими языковыми средствами он для этого воспользуется. Тем самым пересказ можно считать приемом с частичным контролем. Мозговой же штурм, дискуссия или ролевая игра, напротив, позволяют учащемуся творчески подойти к заданию и искать совместные решения. Последние являются свободными подходами, результаты которых невозможно полностью предусмотреть.

Целевым языком называется изучаемый язык.

Родной язык, первый язык Я1 – это язык, который был усвоен первым.

Второй язык Я2 – это язык, который не является для человека родным, но который используется в стране его проживания в качестве языка обучения и общения. Например, эстонский язык является вторым языком для живущих в Эстонии не эстонцев.

Иностранный язык – язык, который изучается в какой-либо стране как предмет, но который не является в этой стране ни языком общения, ни языком преподавания в школах. В Эстонии, например, иностранными языками являются шведский, финский, английский, французский и др.

1. О ВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Владение языком в разное время понималось по-разному. Более ранние понятия о языке как системе и владении языком как знании грамматики и лексики сменилось понятием, что язык – это средство общения, и владение языком не ограничивается только языковой компетентностью (см. Hausenberg и др. 2004, Kikerpill, Türk 2007). Под владением языком понимается «умение целенаправленно пользоваться знанием языка (произношение, грамматика, словарный запас) как для понимания устных и письменных текстов (умение слушать и читать), так и для их составления (умение говорить и писать), учитывая контекст и партнеров по общению» (Hausenberg и др. 2004: 8). Сегодняшние взгляды на коммуникативное владение языком, т.е. на коммуникативную компетенцию, представлены в издании Совета Европы «Рамочный документ обучения языку в Европе: изучение, обучение, оценивание»², по которому владение языком состоит из трех компонентов (CEF: 108–129):

- 1) языковая компетенция – умение понимать и использовать знание языка для достижения коммуникативных целей;
- 2) социолингвистическая компетенция – умение выбирать языковые средства,

исходя из ситуации общения и партнеров общения;

- 3) прагматическая компетенция – умение понимать и создавать более длинные тексты, целенаправленно используя для этого функциональные средства языка.

Выделяются также общие компетенции, которыми являются, например, общие знания, умение общаться, мотивация, навык учебы и т.д., которые хотя и связаны тесно со знанием языка, но все же не считаются принадлежащими к числу компонентов компетенции общения (CEF 2001& 101-108, Hausenberg и др. 2004: 11).

Знание языка специальности или терминологии предполагает наряду со знанием общелитературного языка при работе по приобретенной специальности и знание терминологии этой специальности, знание специальной лексики, а также понимание и умение понимать и применять другие свойственные данной специальности выражения. Следовательно, мы сталкиваемся с понятиями *общий язык* и *терминология*, оба они являются подъязыками письменного языка.

По мнению Рейна Кулля (2000: 12), *общелитературный язык* – это «единный язык, объединяющий различные возрастные и

² англ. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, в дальнейшем CEF 2001

профессиональные группы общества потребителей языка, который по своей сути определяет язык письма, использует общеизвестную лексику и имеет простое построение предложений». *Язык специальности или терминология* – это «язык, используемый в какой-то определенной специальности, для которого характерны лексика и специфический общий способ выражения, созданные специалистами в этой области» (Куль 2000: 12).

Язык специальности, в свою очередь, разделяется на языки различных специальностей.

В случае знания языка специальности как знания языка специального применения (англ. *specific purpose language ability*) часто встает вопрос о том, насколько важными

являются, например, при понимании текста специфические знания по специальности и насколько велико значение знания общелитературного языка. Было установлено, что если текст не является очень специализированным, то для его понимания определяющим является знание общелитературного языка, наличие которого дает возможность восполнить отсутствие знания фона. Чем более специализированным является текст, тем более значимым является наличие знаний, связанных со специальностью (Douglas 2000: 29–40, см. также Kikerpill, Türk 2007).

Знание языка специальности не ограничивается исключительно знанием специфической лексики, но надо уметь целесообразно использовать слова и выражения.

1.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

В какой мере в ходе трудовой деятельности требуется язык специальности? Например, использование языка специальности различается у продавца и токаря, и прежде всего потому, что профессия продавца требует общения с клиентами. Отличается также использование языка продавцами, работающими в кассе и за прилавком. От специальности зависит и то, насколько необходимое в каждой профессии знание языка сосредоточено на терминологии. Требования к знанию языка в конкретной специальности устанавливаются профессиональным стандартом. **Профессиональный стандарт** – это документ, который устанавливает определяемые профессиональной квалификацией требования к знаниям, умениям, навыкам, опыту, системе ценностей и личным качествам. Это документ, которым установлено, какие

задания должен выполнять работающий по своей профессии человек; какие знания, умения, опыт, личные качества предполагаются при выполнении этой работы. Уровень компетенции профессии – это профессиональная квалификация, которую можно описать в зависимости от профессии по пяти различным уровням (I–V). Так, например, в профессиональном стандарте официанта различаются I и II уровни, в профессиональном стандарте медсестры уровни с III по V (см. www.kutsekoda.ee).

Умения и знания определяются в свою очередь по трем возможным уровням умений: начальный, средний и высший уровни, из которых начальный уровень означает наличие основных знаний и умений, и высший уровень – владение сложными приемами работ и способностью анализировать, прогнозировать и делать обобщения.

Профессиональный стандарт состоит из описания профессии и требований к профессиональным умениям. Выработкой стандартов занимается рабочая группа, в которую входят связанные с профессиональной сферой специалисты разного уровня.

Рабочий процесс состоит из нескольких этапов, которые, по описанию Сирье Мурре и Маарьи-Катрин Кереми, являются следующими:

- картографирование основных профессий области;
- картографирование уровня профессиональной квалификации области;
- анализ конкретной профессии (сущность работы, рабочие задания и условия работы);
- составление описания профессии;
- составление требований к данной профессии;
- оформление профессионального стандарта;
- проведение опроса мнений в различных регионах Эстонии;
- утверждение профессионального стандарта в Фонде профессиональной квалификации.

Палата профессий³ (*Kutsekoda*) создала единое описание различных профессий, отметив при этом и требования, предъявляемые к владению языком соответствующей специальности. В большинстве описаний знания языка есть ссылки на уровень владения языком Совета Европы, точнее на шкалу самооценки, содержащуюся в Языковой папке Совета Европы (см. приложение 1), и отмечен требуемый уровень владения эстонским языком (например, B1 в профессии официанта, C1 в профессии медсестры), Шкала знания языка Совета Европы опи-

сывает владение языком исходя из составляющих умений: понимание текста (чтение, слушание), говорение (устное изложение, устное общение) и письмо. Шкала поможет определить, на каком уровне человек владеет тем или иным языком.

Профессиональный стандарт является, среди прочего, основой для разработок учебных и обучающих программ и для выработки требований к квалификационному экзамену (см. Murre, Kerem 2002: 73).

Для того, чтобы была возможность взять профессиональный стандарт за основу при постановке целей для обучения языку специальности и составления учебных материалов, та часть стандарта, где говорится о владении языком, должна содержать в каждой части более детальную информацию о различных умениях, показывая какие письменные и устные тексты должен понимать человек, работающий в той или иной должности (чтение и слушание), какие письменные тексты составлять (письмо), с какими ситуациями общения справляться (устное общение), и при каких обстоятельствах и перед кем выступать (устное изложение). Это является важным, так как при анализе какого-либо профессионального стандарта можно обнаружить, что для этой должности не нужны все составляющие умения владения языком на одинаковом уровне. Если, например, в работе медсестры умение говорить имеет большое значение и может действительно предполагать уровень C1, то из профессионального стандарта не ясно, какой уровень умения письма требуется медсестре, должна ли она писать сложные отчеты, или должность предполагает только составление историй болезни и сестринских историй (www.kutsekoda.ee). Для написания последних было бы достаточно умения писать на уровне B2.

³Палата профессий (*Kutsekoda*) является торговым знаком Целевого учреждения профессиональной квалификации (см. www.kutsekoda.ee)

1.2. ОПИСАНИЕ ЗНАНИЯ ЯЗЫКА, ИСХОДЯЩЕЕ ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Уровни знания языка Совета Европы содержат Шкалы общего описания, которых может быть недостаточно для описания знания языка специальности. Общее описание по каждой специальности следует наполнить содержанием, и результат будет тем точнее, чем больше имеется данных относительно каждой специальности.

Проанализируем далее утвержденный в 2006 году профессиональный стандарт официанта (www.kutsekoda.ee) и попытаемся выяснить языковые потребности для работника этой профессии. Для этого найдем в описании профессии и требованиях к профессии ту часть, которая связывается со слушанием, чтением, устным общением, устным изложением и письмом. После этого сформулируем найденные или произведенные языковые потребности исходя из умений (напр., *умеет, может, осознает* и т.д.).

Опираясь на представленную в профессиональном стандарте информацию,

знание языка, требуемое для профессии официанта, можно описать исходя из составляющих умений, сформулировав, что должен или может делать официант. Сравнив требуемые языковые навыки с уровнем навыков на детальных шкалах СЕ, можно сделать вывод о требуемом уровне знания языка для официанта и по составляющим умениям (см. Шкалу самооценки, дополнение 1).

Далее представляем в части каждого составляющего умения:

- 1) определенные профессиональным стандартом официанта языковые навыки;
- 2) выдержку из шкал уровней знаний языка СЕ, которые отвечают описанным навыкам;
- 3) обобщения и выводы о том, какому уровню знания языка могли бы отвечать требуемые навыки.

/---/

4. Kutsekirjeldus

Kelner on klienditeenindaja, kes töötab toitlustusteenust pakkuvas ettevõttes nagu restoran, kohvik, pubi, ööklubi, klubi jms. Töö eeldab vahetustega töötamist. Kelneri ametinimetused võivad olla erinevad sõltuvalt ettevõttest – ettekandja, teenindaja, toitlustusteenindaja, klienditeenindaja jms.

Oma töös lähtub ta klientide vajadustest ja soovidest ning tegutseb ja käitub vastavalt eetilistele, esteetilistele ja muudele sotsiaalselt heakskiidetud normidele.

Kelneri enamlevinud tööülesanneteks on:

- klientide vastuvõtmine;
- toitude ja jookide tutvustamine ning kliendi nõustamine;
- toodete esitlus;
- tellimuste vastuvõtmine ja edastamine;
- serveerimine, laua katmine ja koristamine;
- klientidega arveldamine ja nende ärasaatmine.

Klientide teenindamine eeldab teenindus- ja suhtlemisvalmidust, meeskonnatööoskust, oskust oma tööd ratsionaalselt korraldada ning kiirelt ja sujuvalt siirduda ühelt tegevuselt teisele, head kontsentratsioonivõimet, head mälu, rahulikku meelt, pingetaluvust ja head füüsilist vastupidavust.

Vajalik on hea väljendus- ja keelteoskus.

Kelner I kutse taotlemisel on nõutav kutsealane koostamine ja põhiharidus.

Kelner II kutse taotlemisel on nõutav kutsealane koostamine ja keskharidus ning vähemalt 1-aastane järjepidev töötamine kelnerina.

5. Kutseoskuskõrvaldused

5.1 Üldoskused ja -teadmised

- | | | | |
|-------|---------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 5.1.1 | Majandus – algtase | 5.1.7 | Arvuti kasutamise oskus: AO1 – AO4, AO7 (vt lisa D) |
| 5.1.2 | Turismimajandus – algtase | 5.1.8 | Asjaajamine – algtase |
| 5.1.3 | Õigusaktid – algtase | 5.2 | Põhioskused ja -teadmised |
| 1) | kutsealast tegevust reguleerivad õigusaktid | 5.2.1 | Oma töökoha korraldamine |
| 2) | tööõigus | 5.2.2 | Klienditeenindus – kesktaase |
| 5.1.4 | Töökeskkonna ohutus | 1) | teeninduse mõiste ja olemus |
| 1) | töötervishoid, isiklik ja tööhügieen | 2) | klienditeenindaja roll, tööks olulised isikuomadused ja viisid nende arendamiseks |
| 2) | tegutsemine ohu- ja eriolukordades | 3) | erinevate vajadustega ja erineva kultuuri- ja usutaustaga klientide teenindamine |
| 3) | tuleohutus | 4) | klientide ohutuse ja turvalisuse tagamine |
| 4) | elektriohutus | 5) | viisakusreeglid ja kutse-eesitlik |
| 5) | esmaabi andmine | 6) | teenindusühiskonna ja teenuse mõiste |
| 6) | turvasüsteemid | 7) | teenindusprotsess ja teeninduse korraldamine |
| 7) | jäätmekäitlus | 8) | teeninduslik mõttekultuur ja teeninduskultuur |
| 8) | toiduohutus | 9) | kliendikeskne teenindus |
| 5.1.5 | Suhtlemine – kesktaase | 10) | klienditeenindaja roll, isikuomadused |
| 1) | suhtlemistehnikad | 11) | veaolukordade ennetamine ja käsitlemine |
| 2) | kehtestav käitumine | 12) | kiituste ja kaebuste käsitlemine |
| 3) | toimetulek konfliktidega | 13) | erivajadustega klientide teenindamine |
| 4) | probleemide lahendamine | 14) | sisemise kliendi teenindamine |
| 5.1.6 | Keeleoskus (vt lisa 1) | | |
| 1) | eesti keel – B1 | | |
| 2) | inglise keel – B1 | | |
| 3) | vene keel – A2 | | |
| 4) | soome keel – A2 | | |

- | | | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15) | käitumine ja tegutsemine erinevates teenindussituatsioonides sh pingelistes ja ohuolukordades | 4) | müügitehnikad, sh telefoni ja Interneti vahendusel |
| 16) | meeskonnatöö korraldamine teeninduses | 5) | mainekujundus |
| 5.2.3 | Teenindusprotsess – I algfase; II keskfase | 6) | toote hinna kujundamise põhimõtted |
| 1) | erinevat liiki toitlustusettevõtete tundmine | 5.2.5 | Toitlustusettevõttes kasutatavad töövahendid, masinad ja seadmed |
| 2) | ruumide ettevalmistamine ja kujundamine | 5.2.6 | Jookide valmistamine ja serveerimine – I algfase; II keskfase |
| 3) | lauakatmine, korrashoid ja koristamine | 1) | alkohoolsete ja alkoholivabade jookide tundmine (ajalugu, päritolu, klassifikatsioon, valmistamise tehnoloogiad, eripära, maitseomadused, kasutamismõimalused ja serveerimistemperatuurid) |
| 4) | erineva teenindustüübiga laudade teenindamine | 2) | segujookide ajalugu, valmistamise tehnikad, komponendid, mõõdud, kaunistamine ja klaasivalik |
| a) | valikmenüü (<i>a` la carte</i>) | 3) | kuumade jookide valmistamine (kohvi, tee, kakao jne) |
| b) | Rootsi laud (<i>buffet</i>) | 5.2.7 | Veiniõpetus – I algfase; II keskfase |
| c) | kokteililaud/ püstijalapidu/ suupistelaud (<i>furšett</i>) | 5.2.8 | Jookide ja toitude kokkusobivuse põhimõtted |
| 5) | serveerimine ja teenindamine erinevates toitlustusettevõtetes (sh <i>catering</i> teenus) | 5.2.9 | Toiduvalmistamise tehnoloogiad – algfase |
| 6) | grupi-, konverentsi- ja vabaõhuteenindus | 5.2.10 | Menüü koostamise põhimõtted |
| 7) | teeninduse eripära majutusettevõttes | 5.2.11 | Tervislik toitumine, eritoitlustamine ja toiduallergia – algfase |
| 8) | erinevad teenindamisviisid | 5.2.12 | Erinevate rahvaste toidukultuurid ja eripärad – algfase |
| a) | täisteenindus | 5.2.13 | Toidu- ja joogitrendid – algfase |
| b) | osaline teenindus | 5.3 | Isikuomadused ja võimed |
| c) | selveteenindus | 1) | suhtlemisvalmidus |
| 9) | serveerimistehnikad | 2) | teenindusvalmidus |
| a) | kandikuteenindus (<i>ditto</i>) | 3) | tolerantsus |
| b) | taldrikuteenindus (<i>plate</i>) | 4) | füüsilise koormuse taluvus, vastupidavus |
| c) | käruteenindus (<i>queridon</i>) | 5) | kohanemisvõime, pinge- ja stressitaluvus |
| 10) | serveerimine ja teenindamine erinevatel vastuvõttudel | 6) | koostöövalmidus |
| 11) | klientide vastuvõtmine, tervitamine, kohale juhatamine | 7) | vastutusvõime (usaldatavus, korrektsus, täpsus, kohusetunne, enesedistsipliin) |
| 12) | tellimuste vastuvõtmine, klientide nõustamine ja teenindamine | 8) | emotsionaalne stabiilsus |
| 13) | tellimuse maksumuse arvutamine ja arveldamine erinevate maksevahenditega | 9) | hea väljendusoskus ja selge diktsioon |
| 14) | tagasiside ja klientide ära saatmine | 10) | empaatiavõime |
| 15) | arvuti tarkvara ja kassasüsteemid toitlustusettevõttes | | |
| 16) | arvestuse, aruandluse ja inventuuri põhimõtted | | |
| 17) | laomajanduse põhimõtted, varude kontrollimine, kauba tellimise ja vastuvõtmise protseduurid ning dokumentatsioon | | |
| 5.2.4 | Müügitöö – I algfase; II keskfase | | |
| 1) | müügitöö korraldamise põhimõtted | | |
| 2) | toodete ja teenuste tundmine, info vahendamine ning klientide nõustamine | | |
| 3) | klientide tarbimisvajaduste väljaselgitamine ja arendamine, pakkumiste esitamine | | |

Чтение

1) **Понимает правила безопасности. Понимает основную суть благодарностей и жалоб. Понимает документацию, относящуюся к заказу товаров, приему и складированию. Понимает детально информацию, относящуюся к товару.**

2) В рамочном документе обучения языку с названным умением сочетаются следующие описания уровней навыка чтения.

V1 – «Читает простое сообщение о фактах с удовлетворительным пониманием, если тема входит в круг его интересов». (CEF 2001, таблица шкалы 17)

V1+ – «Способен для выполнения специальных заданий охватить более длинные тексты, чтобы найти требуемую информацию, а также собрать информацию из различных частей текста или из нескольких текстов».

V1 – «Умеет находить и понимать необходимую информацию из повседневных текстов (письма, брошюры и более короткие документы)». (CEF 2001, таблица шкалы 19)

V1 – «Понимает простые и легкие инструкции по эксплуатации приборов». (CEF 2001, таблица шкалы 21)

V2 – «Читает письма, связанные с областью своих интересов и понимает суть предмета». (CEF 2001, таблица шкалы 18)

V1 – «Понимает личные письма, описывающие события, чувства и желания, в той степени, которая позволяет вести регулярную переписку». (CEF 2001, таблица шкалы 18)

A2 – «Понимает обычные письма и факсы (запросы, заказы, подтверждающие письма и т.п.) по знакомой для себя теме». (CEF 2001, таблица шкалы 18)

3) Из содержащегося в стандарте выясняется, что официант для выполнения своих основных трудовых обязанностей не должен уметь читать на высоком уровне. Для того, чтобы время от времени рассматривать благодарности и жалобы, читать требования безопасности и информацию о продукте, достаточно уровня навыка чтения V1/V1+. Чтобы быть в курсе происходящего по своей специальности, официант, очевидно, должен читать журналы, книги и материалы веб-страниц, в связи с которыми детальное понимание на уровне V1 может вызвать трудности.

Слушание

1) **Понимает данный клиентом заказ и особые пожелания. Понимает данные коллегами руководства.**

2) Из описаний различных аспектов навыка слушания (CEF 2001, таблицы шкал 12-16, 22), данных в рамочном документе обучения языку, с работой официанта можно связать следующие описания:

V1+ – «Понимает фактическую информацию в простом изложении, связанную с повседневной жизнью или работой. Улавливает как основное сообщение, так и специфические детали, если произношение ясное и знакомое».

V1+ – «В состоянии следить за лекцией или другим выступлением в своей области, если тема знакома, формулировка проста, а структура рассказа понятна».

V1 – «Понимает простую техническую или направляющую информацию, например, инструкции и руководства, связанные с повседневной продукцией или услугами. Способен следовать детальным предписаниям».

V1+ – «Понимает суть большинства материала, записанного и распространяемого через радиовещание, если тема представляет интерес, речь является ясной, а в рассказе используется общая лексика».

V1+ – «Понимает большую часть телевизионной передачи (напр., интервью, короткую лекцию и репортаж новостей), если тема представляет интерес и говорят относительно медленно и ясно».

3) Для выполнения своих профессиональных обязанностей официанту в общем случае достаточно навыков слушания на уровне V1+. Этот уровень обеспечивает умение следить за представляющими интерес теле- и радиопередачами, чтобы получить информацию и о происходящем по своей специальности.

Говорение. Устное общение.

1) **Общается свободно, непринужденно, с ясным произношением. Владеет выражениями вежливости. В состоянии общаться по телефону как с клиентами и коллегами, так и с поставщиками.**

2) В рамочном документе обучения языку с названными умениями связываются следующие описания уровней:

V1+ - «Может достаточно хорошо справиться с беседой, если она касается его работы или интересов. Умеет обмениваться информацией, переспрашивать и подтверждать информацию; справляется в менее знакомой обстановке и может объяснить, в чем состоит проблема». (CEF 2001, таблица шкалы 24)

V2 – «Понимает даже в шумной среде детально, что ему говорят устно на общелитературном языке». (CEF 2001, таблица шкалы 25)

V1 – «Способен беседовать без подготовки, если сюжет разговора знаком.

Способен в повседневном общении следить за отчетливо артикулируемой речью, некоторые слова или фразы может все же попросить повторить.

Способен участвовать в беседе или обмене мыслями, но время от времени может остаться непонятым, что он точно хочет сказать. Умеет выразить удивление, радость, печаль, интерес и безразличие; умеет реагировать на такие эмоции». (CEF 2001, таблица шкалы 26)

V1 – «Способен понимать большую часть связанного с работой разговора, если не используется много фиксированных выражений, а произношение отчетливое.

Может успешно справиться с выражением своей точки зрения, но с дискуссией возникают сложности. Способен участвовать в обычном рабочем обсуждении, касающемся знакомой темы, когда обмениваются фактической информацией, даются распоряжения или происходит поиск решений практических вопросов, при условии, что используется общелитературный язык, а произношение отчетливо». (CEF 2001, таблица шкалы 28)

3) При устном общении, как с клиентами, так и с коллегами, официант смог бы справиться, имея языковой навык уровня V1, так как зачастую общение идет на общую тему, и в случае непонимания у участников разговора можно попросить разъяснений. Сложности на этом уровне могут возникнуть с разговором в шумной обстановке, что, однако, является частью рабочих условий официанта, поскольку в ресторанах и барах, особенно вечерами, может быть довольно шумно.

Говорение. Устное изложение.

1) **Умеет ознакомить клиента с меню и посоветовать ему имеющиеся блюда и напитки. Способен передать заказ клиента. В состоянии дать отчет коллегам и руководству о проблемном происшествии. Умеет в случае опасности дать клиенту разъяснения и распоряжения.**

2) В рамочном документе обучения языку можно найти следующие описания уровней, касающихся устного изложения.

B1 – «Умеет выступить без подготовки в общих словах по знакомой теме, выражаясь сравнительно ясно и понятно. Умеет достаточно ясно выделить суть дела.

Умеет отвечать на вопросы после выступления, иногда (если говорящий говорит слишком быстро) может попросить повторить вопрос». (CEF 2001, таблица шкалы 5)

B1 – «Умеет передавать короткие подготовленные сообщения о повседневной рабочей обстановке. Речь, независимо от чужого акцента и интонации, все же понятна». (CEF 2001, таблица шкалы 4)

B1+ – «Умеет детально изложить переживания, описать свои чувства и реакции. Умеет передать детали неожиданных событий (напр., несчастный случай)». (CEF 2001, таблица шкалы 2)

B1+ – «Способен представить сравнительно хорошо прослеживаемые обоснования». (CEF 2001, таблица шкалы 3)

3) С устным изложением официант справится на уровне B1. Что касается рутинных действий, например, ознакомление с блюдами и передача заказов, то сложности могут возникнуть при необходимости действия в неожиданной ситуации, если необходимо, например, передать пережитое или обосновать либо свое поведение, либо ожидаемое поведение клиента в непредвиденной ситуации.

Умение писать

1) **Умеет записать данный клиентом заказ. Умеет составлять предложение заказа. Умеет составлять (заполнять) отчет. Умеет оформить заказ товара. Умеет написать объяснительную на поданную клиентом жалобу. Умеет ответить на жалобу, представленную письменно.**

2) Рамочный документ обучения языку содержит следующие описания уровней различных аспектов навыков письма:

B2 – «Умеет записывать сообщения и мнения и связывать их с услышанными от других. Умеет достаточно точно передавать информацию и мысли как по абстрактной, так и конкретной теме, переспросить информацию и попросить разъяснений, а также дать их самому». (CEF 2001, таблица шкалы 33)

B2 – «Умеет писать ясные детальные тексты в рамках представляющей для него интерес темы, обобщая и оценивая информацию и ход рассуждений, представленные разными источниками». (CEF 2001, таблица шкалы 6)

B2 – «Умеет написать аргументированный доклад, изложение мнения или другой текст, представив обоснованно аргументы за и против, и разъясняя преимущества и недостатки возможных точек зрения. Способен обобщить информацию и ход рассуждений, взятые из различных источников». (CEF 2001, таблица шкалы 8)

3) Делание заметок по поводу сделанного клиентом заказа, что является самым обычным действием ведения записей официантом, напрямую связано с умением слушать, и не предъявляет больших требований к умению писать, поскольку заметки делаются только для того, чтобы не забыть заказанное и быть в состоянии передать заказ. Ответ на жалобы или написание объяснительной по поводу случившегося предполагает умение писать на уровне В2, поскольку включает в себя описание и анализ положения, оценку поведения сторон и обоснование своего действия.

В качестве резюме. Требуемое для профессии официанта минимальное знание эстонского языка могло бы быть, опираясь на отмеченное ранее, на уровне В1+. Очевидно, что в различных местах работы конкретные обязанности официанта и область ответственности различаются и зависят от уровня профессиональной квалификации. Но поскольку профессиональный стандарт официанта не видит различия между требованиями к знанию языка I и II уровней, представленное выше могло бы отражать языковые навыки официанта II уровня.

Если профессиональные стандарты дополнить детальными описаниями языковых навыков, их можно будет принять за основу планирования языковых курсов, подходящих для той или иной специальности, так как из профессионального стандарта явствует, на развитие каких умений должен быть направлен курс обучения языку, чтобы ученик смог усвоить их на требуемом уровне к завершению курса. Эти же цели стоят в основе проводимого по завершении курсов контроля выученного и помогают выяснить, каким образом усвоены заданные в качестве цели умения. Из профессионального стандарта также можно исходить при составлении учебных материалов для обучения языку специальности и выработке тестов, измеряющих знание языка. Естественным было бы, если экзамен на профессиональную квалификацию содержал бы тест, измеряющий знание языка специальности, поскольку знание языка является одним из необходимых умений в профессии.

Имея в виду двуязычное обучение, следовало бы исходя из требований, предъявляемых знанию языка, проанализировать и учебные программы, чтобы выяснить каковы возможности в рамках преподавания различных предметов по специальности развивать уровень владения языком, требующийся для работы по специальности. Это позволило бы дополнить предметную программу таким образом, чтобы развитие знания языка специальности содержалось бы в ней в качестве цели, будучи таким образом интегрированным в профессиональное обучение. Описание присущего специальности знания языка можно взять за основу и при разработке новых учебных программ. Вопросами сближения профессионального обучения и обучения языку занимаются и в других странах, о чем можно прочитать в следующей главе (см. гл. 2.5.).

В I главе говорилось о том, как связаны между собой специальность и знание языка, а также была представлена возможность описать требования к знанию языка специальности в профессиональном стандарте.

Преподаватели специальностей, преподаватели языка и составители учебных программ могут отыскать на веб-странице Палаты профессий (www.kutsekoda.ee) специальность, с которой они больше всего соприкасаются в связи со своей работой, и найти в описании специальности все, что связано с употреблением языка в этой специальности.

2. ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

Цель профессионального образования – дать будущим работникам необходимые умения для работы по специальности, одним из которых является владение языком на требуемом уровне.

Объем изучения эстонского языка в профессиональных училищах с русским языком обучения составлял по существующему до сих пор порядку 4 учебных недели, и дополнительно есть возможность в течение одной недели изучать язык специальности, в том случае, если учащийся выбрал эстонский язык из числа обязательных учебных предметов в качестве дополнительного обучения (Sellist meistriks 2002: 93). По стандартам профессионального обучения (Постановление правительства Республики № 90 от 6 апреля 2006 г.) одной учебной неделей считается 40 часов работы. Учащийся, получающий средне-специальное образование, мог бы получить 200 часов обучения эстонскому как второму языку. В общеобразовательных школах до сих пор объем эстонского языка как второго языка составлял 9 предметных курсов, причем один предметный курс содержит 35 часов обучения (Государственная программа обучения в основной школе и гимназии 2002 г.), т.е. учащиеся работали 310 часов. Знание эстонского языка учащимся, сдавшим по окончании основной школы экзамен на уровень A2/B1 (B1 – порог общения), мог

бы в ходе гимназического обучения подняться до предусмотренного уровня B2 (см. Rannut и др. 2003: 282), особенно в случае, если помимо уроков эстонского языка изучается какой-либо предмет на эстонском языке. В профессиональных же училищах объема изучения эстонского языка как второго языка, для достижения следующего измеряемого уровня языка (B2), по всей вероятности, будет недостаточно.

Обучение на другом языке, с одной стороны, связано со знанием языка, с другой стороны, – с общим когнитивным развитием обучающегося. Знание родного языка (особенно образование, полученное на родном языке) влияет на академическую успеваемость учащихся (см. Baker 2001: 257–261). Если учебная программа поддерживает развитие умения писать на родном языке, как это и есть в программах языкового погружения, то с обучением на другом языке учащиеся справляются лучше, так как необходимое для академической успешности когнитивное развитие лучше всего достигается через образование на родном языке.

Установлено, что может пройти от пяти до семи лет до того времени, когда учащийся сможет справляться с учебными заданиями на другом языке на таком же уровне, как и при обучении на родном языке. До тех пор, пока в учебной работе не достигнуто знание языка и/или умения учиться, при

котором обучение на другом языке не представляет сложности для обучаемого, имеет дело с учащимся, имеющим ограниченное знание языка, которому часто нужно поддерживающее обучение. При усвоении другого языка в центре внимания находится соприкосновение с аутентичным использованием языка, в связи с чем в учебной работе пригодится максимальное использование культурной и языковой среды целевого языка. При развитии навыков обучения очень важным считается активное общение и сотрудничество, где главная роль отводится знанию языка. Это, в свою очередь, показывает насколько важно использовать в обучении различные формы совместного обучения. Для того, чтобы одновременно с развитием языкового навыка развивались бы и учебные навыки обучающегося на Я2, в образовании используется подход интеграции обучения языку и специальности (см. Carascillo, Rodríguez 2002: 27–31). Поскольку в учебной работе большая часть знаний приобретается через тексты для чтения, важным является то, как учащиеся понимают тексты. Уже более двух десятков лет исследователи занимались вопросом, обусловлены ли трудности понимания текста навыком языка или чтением. Обычно считается, что навык чтения, приобретенный на родном языке, переносится и на другой язык. Исследования же показали, что обучающийся Я2 на нижней средней ступени (англ. *lower*

intermediate) понимает текст на родном языке, но чтение текстов того же уровня на другом языке вызывает затруднение. Можно понимать предложения, но в целом текст остается непонятным. Это обусловлено обстоятельством, что учащийся, имеющий низшую степень знания языка, сосредотачивается в основном на понимании отдельных слов и осознании предложения, ему не под силу понять весь текст.

Катерине Вальтер (2007) считает, что понимание текста не является лингвистическим умением, а общей когнитивной способностью, которая связана и с основной рабочей памятью человека с Я2 (кратковременной памятью). То, что объем рабочей памяти человека ограничен в 7 ± 2 единиц, учащийся с Я2 понимает полный текст лучше, если его длина не превышает 100 слов (Walter 2007).

Как видно, обучение на другом языке является сложным заданием как в языковом, так и в когнитивном плане. Поэтому одним из важнейших вопросов является – как поддержать при этом учащегося с другим родным языком так, чтобы сохранилось его желание учиться. Здесь можно призвать на помощь методические подходы, поддерживающие усвоение другого языка (в т.ч. возможности языковой среды), облегчение понимания текста и применение в учебной работе различных способов совместного обучения, которые будут рассмотрены в последующих подразделах.

2.1. ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Для того, чтобы обеспечить учащихся профессиональных училищ с русским языком обучения равными возможностями для конкуренции на рынке труда, недостаточно обучения эстонскому языку в объеме и форме, существовавшими до настоящего

времени, когда с эстонским языком учащиеся соприкасаются в основном на уроке языка. Необходимо обратить больше внимания на интеграцию обучения языку и предмету, чтобы знание языка развивалось и в ходе обучения специальности.

Интегрированное обучение предмету и языку (англ. content and language integrated learning, см. подробнее 2.1.3.) становится все более используемым подходом в европейских школах, содержание и название которого в разных странах различается, но цели остаются одинаковыми (см. Euridice 2006). Для такого подхода характерно то, что в центре внимания в равной мере находятся усвоение как содержания, так и языка (обычно второго) (см. Marsh 2003, Coonan 2003).

В общеобразовательных школах Эстонии для достижения названных целей применяются различные формы двуязычного образования. Используется языковое погружение, частичное обучение на эстонском языке, а также использование двух языков на уроке по предмету.

Языковое погружение, в свою очередь, имеет несколько видов в зависимости от того, с какого класса начинается двуязычное обучение, и каково соотношение предметов изучаемых на родном (Я1) и другом (Я2) языке (см. Baker 2001, Rannut и др. 2003). Так, например, полное раннее языковое погружение начинается с преподавания всех предметов на другом языке (обычно в детском саду или в I классе), после чего постепенно увеличивается объем преподавания на родном языке, достигая к концу второго или третьего года 20% и 50% на третьей ступени основной школы. В случае частичного языкового погружения предметов Я2 меньше половины, и это идентично частичному предметному обучению на другом языке. Позднее языковое погружение обычно начинается с 6 класса.

В Эстонии языковое погружение пришло в школы в 2000 году⁴, а в детские сады в 2002 году. В 2006 году насчитывалось 32

школы и 19 детских садов с языковым погружением с 2593 учащимися и 633 детьми в детских садах. И хотя поздним языковым погружением начали заниматься позже (в 2003 г.) к этой программе присоединилось больше школ, чем к школам, использующим в своей работе раннее языковое погружение – соответственно, 20 и 12 (Käosaar 2006).

Для языкового погружения характерны некоторые принципы, которые можно подытожить следующим образом (Swain и Johnson 1997, Baker 2001: 207 см. также Käsiraamat 2005):

- 1) Обучение происходит на другом языке. Это означает то, что языком обучения является второй язык, и если какой-либо учебный предмет преподается на другом языке, то родной язык учащихся на уроке не используется.
- 2) Программа обучения языкового погружения покрывается программой обучения на родном языке. Это означает, что на другом языке предмет усваивается по такой же программе, которая действовала бы при изучении предмета вне языкового погружения.
- 3) Школа поддерживает развитие родного языка, что означает наличие в учебной программе обучения родному языку.
- 4) У учащихся образуется обогащенное двуязычие. Это означает, что в своем как языковом, так и социальном развитии они не проигрывают, а выигрывают, поскольку усваивают второй язык в качестве дополнительной ценности.
- 5) Использование второго языка большей частью ограничивается уроком. Это означает, что учащимся не навязывается то, на каком языке они должны гово-

⁴ Первопроходцем языкового погружения была Тартуская гимназия Аннелинна, где уже в начале 1990-х годов была выработана модель достижения двуязычия (Asser 2003).

рять вне уроков, и обычно они общаются на родном языке.

- 6) При присоединении к программе у учащихся преобладает одинаковое знание второго языка или таковое отсутствует совсем. Таким образом, предпринимается попытка обеспечить однородность учебных групп, чего на практике достичь достаточно сложно.
- 7) Все учителя являются двуязычными. Определяющим принципом является то, что учителя выступают как говорящие на одном языке, хотя учащиеся могут обратиться к учителю и на своем родном языке.
- 8) В учебной среде создаются условия, которые схожи с условиями усвоения родного языка, когда язык усваивается естественным образом. Это означает, что на язык как систему при обучении предмету не обращается отдельного внимания, целью является усвоение знаний.

Перечисленные принципы являются т.н. базовыми принципами, к которым добавляются те, относительно применения которых можно сделать выбор. Например, школа может выбрать, с какого класса начать языковое погружение. От школы также зависит, будет ли принято решение в пользу частичного или полного языкового погружения, и в каком соотношении будет вестись обучение языкам Я1 и Я2. Также языковое погружение необязательно должно ограничиваться дошкольным образованием, начальной или основной школой, а может быть продолжено и на последующих ступенях образования, таких как гимназия, профессиональные училища и высшие школы (Baker 2001: 207).

Общеобразовательные школы Эстонии вели поиск возможностей и вне программ языкового погружения. Т.н. мягкие модели – для проведения предметного обучения на эстонском языке, начиная, например, со знакомства с эстоноязычной предметной терминологией на уроке, проводимом на русском языке. Например, в использующей позднее языковое погружение Таллиннской Паэской гимназии, математика хотя и стоит в списке предметов, преподаваемых на эстонском языке, но отмечено, что на эстонском языке представлен раздаваемый учащимся материал и понятия (<http://www.pae.tln.edu.ee/doc/arengukava.doc>). Из докладов на конференции «Опыт предметного обучения на эстонском языке»⁵ выяснилось, что наряду с языковым погружением в школах проводятся и двуязычные уроки по предметам (использование двух языков в рамках одного урока), которые в разных докладах истолковывались и назывались по-разному (напр., двуязычное предметное обучение, частичное обучение на эстонском языке, частичное использование эстоноязычной терминологии, преподавание предмета в двуязычной среде и т.д.). Удельный вес эстонского языка на таких уроках, похоже, зависит от того, каким образом учитель определяет двуязычное предметное обучение, и какое у него само знание эстонского языка.

Использование двух языков в рамках одного урока по важнейшим признакам является т.н. **переходной программой** (англ. *transitional bilingual education*), и по К. Бэкеру (2001: 199) ее можно квалифицировать как слабую форму двуязычного образования. Среди переходных программ выделяются еще две формы: в случае первой формы поддержка в виде родного языка использу-

⁵ Конференция «Опыт предметного обучения на эстонском языке» в Таллинском университете 10 мая 2007г. см. www.hm.ee

ется максимально на протяжении двух лет, в другом случае использование родного языка разрешено в объеме 40% от объема урока до шестого класса.

В пользу переходной программы было принято решение в Латвии, где в 1999 году в школах начали применять образовательную программу для национальных меньшинств, в соответствии с которой каждая школа могла среди нескольких возможностей выбрать для себя подходящую модель двуязычного образования. С 1 сентября 2004 года в гимназиях и профессиональных училищах был введен переход на получение образования на латышском языке. (см. Education Law 1999)

Двуязычным обучением в Латвии считались и уроки, в ходе которых учитель на другом языке дает только термины и ключевые слова, а вся остальная работа идет на родном языке учащихся. Латыши обосновали такой способ подхода тем, что не было времени ждать перехода обучения на латышский язык, когда учащиеся с не латышским языком выучат латышский язык, так что было решено вначале поставить перед собой менее масштабные цели. (Vaivade 2006)

В случае двуязычного урока вопрос прежде всего в том, каким образом определить этот урок. Какую часть и какой объем урока должно составлять изучение-обучение на другом языке, чтобы можно было утверждать, что имеется дело с двуязычным обучением на уроке. В латышской модели это вопрос оставили открытым, и каждый учитель решал, в какой мере и как он использует в обучении латышский язык.

В зависимости от того, в какой мере на уроке обращается внимание на другой язык, различным является и влияние на знание языка учащимися. Изложение понятий

и ключевых слов на другом языке, по всей вероятности, не добавят ничего к общему знанию языка учащегося. Зато изучение содержания предмета преимущественно на другом языке, напротив, развивает как общее знание языка, так и знание специальной лексики.

То, что тема вызвала в Латвии неразбериху, показывает и опрос, проведенный среди участников окончивших первые курсы обучения преподавания на двух языках в 2001 г. Целью опроса было узнать, каким образом учителя сами понимают такой способ подхода. Выяснилось, что из 203 опрошенных преподавателей примерно 1/4 считают, что на латышском языке следует проводить только знакомство со специальной терминологией, 126 отвечающих нашли, что двуязычное обучение означает то, что в рамках одного урока параллельно используются латышский и русский языки (т.е. перевод), в 82 случаях в этом видели переход на обучение на латышском языке с использованием русского языка только в крайнем случае. У отвечающих была возможность отметить и несколько подходящих ответов. (Levina 2001)

Тема перехода на обучение на латышском языке вызвала живой отклик и недовольство, так как посчитали, что примерно треть школ не были готовы к введению двуязычного обучения.

Несмотря на это, отступления от принятого решения не произошло, и министр образования даже упомянул о возможности наказания школ, которые отказались от перехода на двуязычное обучение уменьшением учительских зарплат до 30%. (Tagad 3, 2003)⁶

Порядок употребления на уроке первого и второго языков касается не только двуязычного обучения. При исследова-

⁶ Сетевые издания журнала Tagad, см. www.lvava.lv

нии обучения второму языку долгое время актуальным был вопрос, в каком объеме преподаватель может использовать на уроке родной язык учащихся, а также каким образом использование на уроке родного языка влияет на усвоение другого языка. Вивиан Коок (2001) критикует методы обучения языку, которые предусматривают избегание использования на уроке Я1, утверждая, что от родного языка есть польза в ситуации, когда учащиеся не в состоянии понять объяснения на другом языке. Кроме того, создание связей между двумя языками и культурами помогает усвоению другого языка. У использования Я1 при обучении другому языку есть как сторонники, так и противники (см., напр., Turnbull 2001, Crawford 2004), но в целом все сходятся на том, что учащимся требуется естественное общение на изучаемом языке, в связи с чем рутинная организационная деятельность на уроке должна обязательно проводиться на другом языке.

2.1.1. МЕТОДИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ПОДХОДА В ДВУЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Языковое погружение все же является не методом обучения языку, как часто считают, а двуязычной программой обучения, исходя из положений которой при обучении используются различные методические подходы, такие как коммуникативное обучение языку, метод выполнения приказа, обучение языку, основанное на содержании, обучение языку, построенное на выполнении заданий, активное обучение и т.д. В настоящей главе дается обзор важнейших методик подхода к двуязычному обучению. Их можно рассматривать как самостоятельные способы подхода, но они часто перекрываются.

2.1.1.1. КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

Коммуникативное обучение языку (см. Richards и Rodgers 1996: 65, Nunan 2004, 6–10, Brown 1994, Kingissepp и Sörmus 2000) не является типичным методом, которому свойственны определенные конкретные принципы, а является смесью нескольких методов, в связи с чем его чаще всего определяют как подход, а не метод.

Коммуникативное обучение языку охарактеризовано исходя из пяти признаков (Brown 1994: 78):

1. Упор делается на интерактивное обучение и использование изучаемого языка.
2. При обучении используются аутентичные тексты (см. подробнее 2.2.).
3. Внимание обучаемого направляется не только на язык, но и на обучение как на процесс.
4. Для обогащения преподавания языка используется личный опыт обучающегося.
5. Выученный материал пытаются связать с использованием языка вне урока.

Коммуникативное обучение языку является широко признанным подходом, который на протяжении времени истолковывался по-разному, и в котором теперь видят два т.н. подвида (Ellis 2003: 27–28).

- Задачей слабой формы является достижение коммуникативного языкового навыка через развитие всех компонентов компетенции общения.
- Сильная форма опирается на убеждение, что язык изучается через общение, в связи с чем целью и является создание таких условий обучения, которые способствуют обучению через общение.

Д. Браун (1994: 78) предостерегал учителей, преподающих язык, от крайностей. Например, при использовании аутентич-

ного текста можно дойти до крайности и не использовать больше никаких необходимых текстов. Переоценивание использования устного языка при обучении языку может привести к тому, что начинают избегать необходимых грамматических упражнений и других проверенных методических приемов.

Чтобы лучше осознать возможности, открывающиеся при коммуникативном обучении языку, и для того, чтобы опровергнуть представление о том, что коммуникативное обучение, якобы, означает

избегание обучения грамматике, ниже приведена таблица (см. табл.1), в которой коммуникативное обучение языку сравнивается с одним традиционным методом. Из таблицы видно, что коммуникативный подход считает важным контекст и эффективное использование языка, считая ошибки нормальным явлением при усвоении языка. В аудиолингвальном же методе можно заметить необходимость придерживаться строгих правил, что не всегда может послужить поддержкой учащемуся при усвоении языка.

ТАБЛИЦА 1. СРАВНЕНИЕ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ (ПО FINOCCARIO, BRUMFIT 1983, BROWN 1994: 79)

Аудиолингвальный метод	Коммуникативное обучение языку
1. Обращает больше внимания на структуру и форму, чем на значение.	Значение прежде всего.
2. Больше требует заучивания диалогов.	Если используются диалоги, то они сосредоточены на функциях общения и обычно не заучиваются.
3. Языку можно обучать вне контекста.	Контекст важен.
4. Обучение языку состоит в том, чтобы выучить структуры, звуки или слова.	Обучение языку является обучением общению.
5. Необходимо добиться хорошего устного знания языка.	Необходимо добиться эффективного использования языка (как письменного, так и устного).
6. Преимущественным приемом является дрилл, т.е. механическая тренировка через систему трансформационных упражнений.	Дрилл, т.е. механическую тренировку через систему трансформационных упражнений, можно использовать, но он имеет второстепенное значение.
7. Необходимо добиться совершенного произношения.	Необходимо добиться разборчивого произношения.
8. Избегание грамматических разъяснений.	Приветствуется любой способ, который помогает учащемуся.
9. Задания на общение выполняются только после заучивания и продолжительных упражнений.	Учащиеся поддерживаются в общении с самого начала.
10. Использование учащимся родного языка запрещено.	Разрешено умеренное использование родного языка там, где это возможно.
11. На ранней стадии перевод запрещен.	Можно использовать перевод, если это требуется учащимся или они получают от этого пользу.
12. Чтение и письмо отодвигается до тех пор, пока не будет приобретен навык говорения.	Чтение и письмо может начинаться с первого дня.
13. Система изучаемого языка усваивается через языковые модели.	Система изучаемого языка лучше всего усваивается в ходе пользования языком.
14. Целью является достижение языковой компетенции (знание лексики и грамматики).	Целью является достижение компетенции общения (коммуникативное знание языка).
15. Многообразие языка признается, но не подчеркивается.	Многообразие языка является основным понятием.
16. Учитель руководит учениками и препятствует им делать что-либо находящееся в противоречии с теорией.	Учитель помогает учащимся способом, который мотивирует их использовать выученное.
17. «Язык это привычка», по причине чего любой ценой следует избегать ошибок.	Ошибки являются естественной частью изучения языка.
18. Преимущественной целью является точность в виде формальной корректности.	Складность и приемлемое употребление языка является преимущественной целью: точность оценивается не абстрактно, а в контексте.
19. Учащиеся «общаются» при помощи содержащейся в учебнике языковой системы.	Учащиеся общаются с другими людьми либо с глазу на глаз, во время работы в парах или в группе, или в своих письменных работах.
20. Внутренняя мотивация возникает из-за интереса к структуре языка.	Внутренняя мотивация возникает из интереса к тому, что можно выразить посредством языка.

Поскольку целью двуязычного образования является всестороннее развитие и поддержка знания языка у обучающегося, и в конечном результате – достижение компетенции в общении, преподавателю любого предмета или специальности стоит руководствоваться принципами коммуникативного обучения языку. Даже если эстонский язык не является языком, на котором преподается предмет, учитель может направить учащихся на целенаправленное использование эстонского языка вне урока, например, найти представляющую интерес информацию по рассматриваемой теме и использовать ее в учебной работе. Учащиеся должны чувствовать, что изучение другого языка не является самоцелью, а может быть и средством, при помощи которого можно расширить свои знания и круг общения.

2.1.1.2. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ, ОСНОВАННОЕ НА ЗАДАНИИ

Обучение языку, основанное на выполнении задания, является одним из вариантов применения принципов коммуникативного обучения языку, центральным пунктом которого является задание. Задания разделены на целевые задания (англ. *target task*) и учебные задания (англ. *pedagogic task*) (см. Nunan 2004: 1–10). Первые означают действия, которые выполняются в обычной жизни (напр., заполнение анкеты, бронирование номера в гостинице), вторые же действия выполняются на уроке языка, когда учащийся использует знание языка для достижения какой-либо коммуникативной цели (напр., решение проблемы в групповой работе, решение какой-либо жизненной проблемы в ролевой игре). Помимо целевых и учебных заданий на уроке используются и всевозможные поддерживающие упражнения для получения знаний по грамматике и лексике, а также для развития произношения, но они не называются заданиями.

Д. Нуннан, опираясь на различные исследования, сформулировал семь принципов обучения языку, основанного на задании (Nunan 2004: 35–38).

1. Языковые уроки и учебные материалы должны всячески поддерживать обучение; от учащегося нельзя ожидать ничего того, что не преподавалось прямо или косвенно.
2. На уроке задания должны быть связаны друг с другом так, чтобы каждое задание являлось следствием предыдущей деятельности и, в свою очередь, подготавливало бы ученика к следующему заданию. При расстановке заданий в порядке очередности действует принцип от рецептивного действия (слушание, чтение) к продуктивному (говорение, письмо).
3. Выученное может быть придется объяснять еще раз, если при первом соприкосновении с новым языковым явлением учащиеся были не в состоянии понять его полностью, а также если этого требует новый контекст. Это способствует усвоению языка и дает учащемуся знание, что не всегда можно все понять сразу.
4. Целевой язык лучше всего изучается при активном применении, когда изучаемый язык выстраивается в свою систему. Поэтому на уроке учащимся надо предоставлять больше возможностей для выполнения заданий разного типа, следует избегать доминирования работы учителя на уроке.
5. Следует обучать связям между формой, функцией и значением в языке.
6. Задания на уроке языка должны двигаться от действий упражнений и подражаний к творческим действиям. Первые дают учащимся знания об определенной грамматической форме, о том, какие у нее функции и какие значения несет та или иная функция. Творческие действия

позволяют использовать выученное в новом контексте.

- Учащимся надо дать возможность увидеть, что они выучили и как они продвинулись в своей учебе. Эта т.н. рефлексия поможет им дополнительно к изучению языка обратить внимание на учебу как процесс.

Из трактовки Дж. Виллиса (1994) к перечню принципов добавляется еще один важный и вспомогательный прием: предложить примеры того, как такое же задание выполнит человек, для которого целевой язык является родным или человек, очень хорошо владеющий Я2.

Подход обучения языку, основанного на задании, является очень распространенным при составлении учебных материалов для изучения языка специальности и др. Из материалов преподавания эстонского языка как второго языка таким принципам отвечает, например, учебный комплект Маре Кигсник и Леело Кингсепи «Открытые двери» (*Avatud Uksed* (2002)), в котором можно найти множество примеров применения последнего описанного принципа. Так, например, учащиеся могут до того, как отвечать на вопросы, или после ответов послушать, как на такие же вопросы отвечают интервьюируемые эстонцы, что думают другие люди об изображенном на картине или о прочитанной статье. Преподаватели языка, наверное, считают, что таким образом ими выполняется необоснованно много работы вместо учащихся, и им самим вообще не надо напрягаться. На самом деле, таким образом учащимся даются необходимые умения не только для того, чтобы справиться с конкретным заданием на уроке языка, но и для того, чтобы справиться с подобной ситуацией в обычной жизни. Примеры дают учащимся чувство уверенности и возможность сравнить свое употребление языка с употреблением его носителями этого языка.

Другим примером применения обучения языку, основанного на задании, является сборник учебных материалов «Эстонский язык как неродной в профессиональных училищах с русским языком обучения» (2003 г. см. также *www.meis.ee*), из которого видно, каким образом происходит расстановка заданий в рамках темы, а также каким образом задания поставлены в зависимость друг от друга. Последним заданием по теме является задание, требующее применения выученной темы в новом контексте; часто эти задания связаны с применением эстонского языка вне урока (см. приложение 3).

Принцип, что учащихся нужно обязательно подготавливать к любому заданию, действует не только в обучении языку, но и в обучении вообще. Это означает, что руководство для выполнения задания должно быть очень хорошо продумано и понятным образом доведено до учащихся, учащиеся должны знать ход задания и ожидаемые результаты. При этом основательность никогда не бывает излишней. Как уже было сказано выше, действия во время урока должны быть расположены от простого к сложному. Сложность задания определяется многими факторами, в число которых входят как знания и умения учащегося, черты, характерные для текста, так и свойства самого задания (см. табл. 2).

Языковые задания можно классифицировать несколькими способами (см., напр., Kärtner 2000, Kärtner 2000a, Saarsoo 2000, Ellis 2003, Asser, Küppar 2000 и др.): можно исходить из умений (напр., задания на чтение, задание на говорение), из необходимой для выполнения задания деятельности (задание на приспособление, корректирующее задание), из способа организации задания (групповая работа, самостоятельная работа), из роли задания в учебном процессе (напр., настраивающие действия, упражняющие действия, действия на применение) и т.д.

ТАБЛИЦА 2. СЛОЖНОСТЬ ЗАДАНИЙ ПО Д. НУНАНУ (D. NUNAN 2004)

	Проще	Сложнее
Учащийся	<p>Чувствует себя уверенно при выполнении задания</p> <p>Мотивирован на выполнение задания</p> <p>Имеет необходимый предварительный опыт</p> <p>Способен учиться в заданном темпе</p> <p>Имеет необходимое знание языка</p> <p>Имеет необходимые знания культуры</p>	<p>Чувствует себя неуверенно</p> <p>Не мотивирован</p> <p>Отсутствует необходимый опыт</p> <p>Не в состоянии учиться в заданном темпе</p> <p>Не имеет необходимого знания языка</p> <p>Не имеет необходимых знаний культуры</p>
Задание	<p>С низкой когнитивной сложностью (тема и тип задания являются знакомыми, рабочее распоряжение понятно, для успешного выполнения предоставлено достаточно информации)</p> <p>В задании мало этапов</p> <p>Задание представляется в контексте</p> <p>Для выполнения есть возможность пользоваться вспомогательными материалами</p> <p>Не требует грамматической корректности</p> <p>Достаточно времени для выполнения</p> <p>Задание не требует ответа словами (напр., ответы из предоставленных на выбор, приспособление, выстраивание по очередности)</p>	<p>Когнитивная сложность высокая</p> <p>Задание состоит из многих этапов</p> <p>Контекст отсутствует/Нет возможности использовать вспомогательные материалы</p> <p>Необходима грамматическая корректность</p> <p>Время ограничено</p> <p>Для выполнения задания требуется словесный ответ</p>
Текст	<p>Повествовательный и описательный</p> <p>Логический, с хорошим членением, ясными переходами</p> <p>Повседневная общеупотребительная лексика, простое построение предложений</p> <p>Тема конкретна, хорошо знакома, является повседневной</p> <p>Текст дополняют визуализирующие или иные поддерживающие средства</p>	<p>Содержит рассуждение и анализирует</p> <p>С отклонениями, без четкой структуры, нелогичный</p> <p>Просторечные и идиоматические выражения, сложные конструкции предложений</p> <p>Абстрактный, малознакомый, специфическая тема</p> <p>Визуализирующие или иные поддерживающие средства находятся в противоречии с текстом</p>

Дж. Виллис (1996) видел в обучении языку, основанному на задании, 6 различных типов заданий (см. табл. 2), которые можно успешно комбинировать между собой. Когнитивно самым простым заданием является составление различных списков – его можно выполнять как самостоятельно, так и работая в группе, например, в виде мозгового штурма. Списки, в свою очередь, могут быть основанием для дальнейшего упорядочивания или группирования. За упорядочиванием внесенных в список предметов, действий и т.п. может следовать сравнение результатов с результатами работ других учащихся или групп. Проблемные задания не всегда должны означать разрешение проблемных жизненных ситуаций, и в качестве проблемы может выступать придумывание продолжения какой-либо истории или отгадывание загадок. Поскольку проблему лучше всего решать, обсуждая ее с кем-либо, такие задания подходят для групповой работы (см. также 2.4.2.). Личный опыт в обучении языку, основанному на задании, имеет большое

значение, поэтому естественным является и отражение этого в типах заданий. В повседневном общении мы незаметно для себя обмениваемся всевозможными впечатлениями и мнениями о том, что видели, читали, слышали от кого-то или узнали каким-либо другим образом. В обучении также является важным использование заданий, которые позволят учащимся выразить свою точку зрения и поделиться опытом. Таким образом, задания, во время выполнения которых можно обменяться опытом, являются как бы соединительным звеном между учебой и повседневной жизнью, что позволяет мотивировать учащихся. В качестве творческих заданий могут быть различные задания, во время выполнения которых учащиеся могут показать свои творческие способности, поэтому результаты различных групп часто бывают разными, так как решения зависят от мнений учащихся. Для выполнения творческих заданий может потребоваться как чтение, письмо, так и общение; часто творческие задания являются комбинацией различных типов заданий.

ТАБЛИЦА 3. ТИПЫ ЗАДАНИЙ ПО ДЖ. ВИЛЛИСУ (J. WILLISE (1996: 149–154, ССЫЛКА НА TÜRK 2003)

Тип задания	Деятельность	Исходный пункт	Образец
Составление списка	Мозговой штурм Сбор фактов	Слова, предметы, свойства, люди, места, действия, должности и т.д.	Составь список качеств, которые необходимы для работы по твоей специальности. Составь список инструментов, необходимых для твоей будущей деятельности
	Упорядочивание	Списки, тексты, картинки, действия, предметы, свойства и т.д.	Выстрой эти вещи в порядке важности/интереса/пользы/на основании цены
Упорядочивание, систематизирование	Каталогизация	Незаконченные таблицы, чертежи, заглавия и данные или утверждения	Заполни пустые графы в таблице, используя информацию из текста
	Группирование	Повседневные вещи, события, слова	Сколькими способами можно сгруппировать действия, которые ты делаешь дома / что ты читаешь каждый день
Сравнение	Приспосабливание	Информация, происходящая из двух разных источников	Прослушай описание деятельности и реши, какой из четырех рисунков ей соответствует
	Поиск сходства	Информация по одной теме, происходящая из двух или более разных источников	Сравни свое решение задания с приведенным в учебнике
	Поиск различий		Сравни свои ожидания и реальный опыт, полученный на практике
Решение проблемы	Анализ реальной или выдуманной ситуации. Принятие решения	Загадки, логические проблемы	Сколько прямых отрезков нужно провести, чтобы разрезать круглый пирог на восемь кусков?
		Проблемы из жизни и личного опыта	Какой совет ты дал бы автору этого письма?
		Неоконченные рассказы, стихотворения, видеоотрывки	Составь из видеоотрывков рассказ.
Обмен опытом	Рассказ, описание, разъяснение мнений и точек зрения	Анекдоты	Самый смешной случай / запоминающийся подарок.
		Личные воспоминания	Первый день в школе. Три сделанные / не сделанные вещи, о которых ты больше всего сожалел
		Мнения, предпочтения	Расскажи о своих предпочтениях и найди кого-либо, кто их разделяет (одежда, будущее место работы)
		Реакция на вещи/ события	Что тебя обычно раздражает / больше всего радует?
Творческие задания	Мозговой штурм, сбор данных, упорядочивание, систематизирование, сравнение, решение проблем и др.	Детская деятельность	Опыты/ изготовление моделей/ накрывание стола
		Творческое письмо	Напиши стихотворение / песню / пьесу / короткий рассказ по материалам текста
		Проектные задания	Посети инфопункт и выясни время работы достопримечательностей.
		Журналистские проекты	Издайте газету учебной группы. Подготовьте радиопередачу.
		Проигрывание жизненных ситуаций	Напишите сценарий и разыграйте бронирование номера в гостинице. Сравните представленное с записью реальной ситуации.

2.1.1.3. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТУ И ЯЗЫКУ

Интегрированное обучение предмету и языку (англ. *content and language integrated learning*) – это подход, для которого характерна двойственность целей: второй или иностранный язык используется для усвоения знаний по предмету, таким образом развиваются и языковые навыки. Англоязычным названием стал пользоваться Дэвид Марш из университета Юваскюля, где такие курсы использовались именно при обучении специальности (Tidblom 2006). При обучении языку для достижения таких же целей используется и понятие *обучение, основанное на содержании* (англ. *content-based language learning*). Мы имеем дело с понятиями, которые связаны с двуязычным образованием, в том числе и с языковым погружением, и используются параллельно в том же значении.

Обучение языку, основанное на содержании, которое может быть тесно связано с обучением другим предметам, было популярно многие годы. Для него свойственны следующие принципы (Nunan 2004: 132, Brinton 2003):

1. Содержание предмета влияет на выбор языкового материала.
2. Все умения, а также обучение грамматике и лексике тесно связаны между собой.
3. Многому обучаются через деятельность, учащиеся активно вовлечены в учебный процесс и учитель не является единственным источником информации.
4. Важную роль в обучении играет аутентичность: аутентичными являются как тексты, используемые в учебной работе, так и задания, и язык, которым пользуются учащиеся для выполнения заданий. Они связаны с жизненными ситуациями и целями.

Если учителя знают об аутентичности текстов, то аутентичность заданий – это неизвестное явление. Аутентичность заданий означает, что в процессе обучения используется деятельность, которая по своей сути максимально схожа с повседневными действиями. В то же время, одно и то же аутентичное задание может быть для одного учащегося аутентичным, а для другого нет. Все зависит от того, является каким-либо аутентичным заданием такое, которое похоже на то, которое учащийся выполняет в ходе своей жизни, работы или учебы. Несомненно, аутентичными являются все целевые задания, а также и учебные задания, которые копируют ситуации из повседневной жизни.

Опираясь на различных авторов, Юлле Ранну (2003: 133) представила структуру действий в обучении языку, основанному на содержании, в соответствии с которой цикл обучения можно рассматривать в пять этапов:

1. Вводные действия, целью которых является настроить учащихся на тему и активизировать имеющиеся знания.
2. Ознакомление с новыми словами и структурами языка в контексте изучаемой темы.
3. Упражнения на осознание изученного.
4. Связывание выученного с предыдущими знаниями и другими предметами.
5. Оценивание, целью которого является проверка понимания сути предмета.

При планировании учебного цикла следует продумать, с какими другими предметами (темами) может быть связана какая-либо из рассматриваемых тем, и сформулировать результаты обучения, т.е. цели, которые должны быть достигнуты как для развития языковых и учебных навыков, так и для усвоения предметных знаний (см. приложение 12).

Таким образом, при планировании урока каждый учитель-предметник устанавли-

вает дополнительно к предметным целям и языковые цели, решая при этом:

- какая тематическая лексика требуется учащимся для достижения целей;
- в ходе каких действий на уроке учащиеся смогут развить свое умение говорить;
- что читают учащиеся на уроке, и какой из навыков чтения развивает работа с текстом (нахождение определенной информации в тексте, дословное понимание текста, умение делать выводы и т.п.);
- в ходе каких действий развивалось бы умение учащихся слушать и используется ли для этого работа на уроке или дома;
- как учащийся продемонстрирует усвоенный материал, т.е. какие формы контроля используются.

Если речь идет о т.н. двуязычном уроке по предмету, когда учитель использует как целевой язык, так и родной язык учащегося, то необходимо решить, каким образом обучение на двух языках будет разделено в учебном цикле и на уроке.

Преподавателю, который обучает своему предмету на другом языке можно посоветовать:

- 1) произносить текст четко, но не повышать голоса; использовать жесты; если возможно, то указывать на объекты и рисовать;
- 2) придерживаться рутинной деятельности, использовать определенные сигналы для инструктажа;
- 3) повторять объяснения и возвращаться к изученному, перефразировать, используя более простой язык, если учащиеся не понимают;
- 4) часто проверять, понимают ли учащиеся, но не спрашивая прямо («Поняли?»), а попросив учащихся указать то, что они поняли (напр., описать ожидаемое действие);
- 5) пытаться избегать идиом и сленга;

- 6) представлять новый материал в контексте уже изученного;
- 7) ознакомить учащихся с целями урока и действиями, дать пошаговые указания;
- 8) представлять материал разными способами;
- 9) подводить во время урока важнейшие итоги и подчеркивать ключевые слова;
- 10) признавать успех учащихся. (Reed, Reilsback 2003)

Одной из возможностей проведения урока является совместная работа **преподавателя языка и преподавателя предмета**, что и применяется в языковом погружении. Но если на уроке языкового погружения все обучение происходит на целевом языке, то при интегрированном обучении языку и предмету это может происходить так же, как и на двуязычном уроке по предмету, когда часть обучения проводится на родном языке, а часть – на целевом языке. Обычно учитель-предметник сосредотачивается на обучении сути, и учитель Я2 помогает при разрешении языковых проблем и организации групповой работы. Исследования показали, что на таком уроке есть обыкновение давать изучаемый материал в первую очередь на языке учащегося. Родным языком учащиеся пользуются и при выполнении более сложных заданий и тогда, когда работа с содержанием на другом языке представляется сложной (Соопан 2003). Это означает, что родной язык используется для общения с учителем-предметником, а целевой язык – с преподавателем языка, что хорошо в том смысле, что один учитель пользуется одним языком. Если у учащегося возникает необходимость воспользоваться другим языком, то он общается с другим преподавателем, и у учителя отсутствует необходимость для смены языка. Недостаток такого подхода состоит в том, что содержание

предмета рассматривается на целевом языке недостаточно, в связи с чем обучение (предмету) на языке Я2 уменьшается, а увеличивается обучение Я2 (обучение языку). Для достижения равновесия учитель-предметник может говорить с учащимися на их языке, но тексты, используемые в обучении, должны быть на целевом языке. Это позволит увеличить значимость изучаемого языка при работе с содержанием.

2.1.1.4. ЛЕКЦИЯ *VERSUS* АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Под активным обучением понимается организация учебной работы таким способом, который через максимально различную интерактивную деятельность активизирует учащихся, давая учащимся умения применять полученные знания на практике. Активное обучение обычно противопоставляется способу передачи знаний традиционным академическим методом, при котором преподаватель читает лекцию, а учащийся на основании услышанного делает заметки.

При умело прочитанной лекции учащийся активно думает вместе с лектором, может высказать в ходе дискуссии свое мнение и задать вопросы, если тема требует для него более основательного разъяснения. Лекция позволяет в короткий срок передать слушателям систематизированные знания, связывая их с ранее изученным, а также показывая целостности рассматриваемого материала. (см. Salumaa, Talvik 2004: 60–76) Таким образом лекцию нельзя считать устаревшим способом обучения, все зависит от умения лектора считаться со своими слушателями.

Лекция является одним из самых распространенных способов обучения в академической учебной работе и, хотя в профессиональном обучении периоды учебы перемежаются с периодами практики, большая часть знаний все же усваивается путем

лекций. По Роду Элису (2003: 59–63) конспектирование лекции является академическим заданием на слушание, в ходе которого учащийся обязан сосредоточиться в основном на сути и, используя свои языковые средства, записывать самое важное. Задание не позволяет записать весь услышанный текст, поэтому учащийся в ходе слушания должен узнать, каким образом построена лекция, решить, что является важным для конспектирования, и как это отметить. Такое задание является сложным действием с когнитивной точки зрения, поскольку включает в себя как понимание услышанного, так и письмо, но дополнительно к этому еще рассматривание и чтение используемых лектором визуальных материалов (слайды, таблицы, картинки, чертежи и т.д.). Чем больше умений необходимо использовать для выполнения одного задания, тем оно труднее (Ellis 2003: 62).

Это вызывает сложности у учащихся, для которых язык обучения является вторым или иностранным языком.

На понимание содержания текста лекции влияют темп речи выступающего, структура текста, и то, насколько разъясняются понятия и значения слов. Очень важными являются различные знания слушающего по этой теме, среди прочего лексика и знание специфических для этой профессии выражений (Rost 2002: 162–164, 233–235). Доказано, что на степень профессиональности текста влияет не столько объем специальной лексики, сколько разъяснение или не разъяснение значения этих слов в тексте. Чем более профессионально специфическим является текст, тем меньше в нем обычно разъясняются слова и тем сложнее понимание такого текста. Кажется, что специфичность текста зависит и от того, в какой мере его понимание требует знаний по специальности, которые не даны в тексте (Douglas 2000: 31–32).

Белинда Кроуфорд Камиккоттоли (Belinda Crawford Camiciottoli 2004) дополнительно к уже вышеназванным факторам нашла, что у говорящих на языке Я2 может вызвать сложность понимание шуток, подтверждающих факты примеров и комментариев. Она считает, что хороший лектор способен приспособить свою лекцию к потребностям слушателей Я2, которые поймут лекцию лучше и смогут лучше справиться с конспектированием, если лектор:

- а) говорит в более медленном темпе,
- б) выстраивает ясную структуру своей лекции,
- в) поясняет понятия,
- г) иллюстрирует утверждения понятными для слушателей примерами,
- д) резюмирует самое важное, используя другие слова.

Исследования, рассматривающие понимание и конспектирование лекции (см. Ellis 2003: 62–63) показали, что конспекты учащихся Я2 являются менее корректными и имеют больше пропусков в записи содержания, чем конспекты учащихся Я1. Но до сих пор исследователям не удалось установить, конспектирование способствует или, наоборот, препятствует пониманию текста лекции.

Для того, чтобы помочь осознать учащемуся услышанное на лекции, можно использовать т.н. лекционный дневник⁷. В лекционном дневнике учащийся должен анализировать и комментировать какую-либо лекцию или серию лекций, представляя краткое содержание важнейших тем и возникших вопросов и связывая рассмотренное со своими предыдущими знаниями. Чтобы облегчить ведение дневника, учащемуся можно дать вспомогательные вопросы.

- Какие темы рассматривались на лекции?
- Каким образом рассмотренные темы связаны с моими предыдущими знаниями? Что мне было знакомо раньше?

- Что вызвало непонимание? Почему?
- О чем требуется больше информации?
- Что я хотел бы спросить у лектора?
- Какие возражения у меня возникли?

Лекционный дневник позволяет преподавателю получить представление о том, как учащиеся понимают новый материал, и при необходимости дать дополнительные разъяснения и организовать обсуждения. Лекционный дневник можно использовать в учебной работе и вместо экзамена.

Таким образом, для того, чтобы способствовать учащимся Я2 в усвоении предмета, можно использовать способы обучения, при которых учащиеся являются активными участниками, а не только воспринимающими и записывающими информацию. Основным принципом активного обучения является развитие у учащихся умений, которые позволят справиться в различных ситуациях, например, умение совместно работать, умение замечать и решать проблемы, умение комментировать точки зрения других учащихся и т.д. Всех этих умений невозможно достичь, только читая лекции, но учебную работу можно разнообразить:

- используя работу в группе и в парах при выполнении различных заданий, причем можно работать как с заданиями, требующими письма или, наоборот, работы над текстом;
- используя проблемные и проектные задания;
- используя самостоятельную работу, в которой учащийся видит непосредственную пользу для своего обучения или которая мотивирует учащегося по другой причине;
- созданием учебной среды, в которой учащиеся смогут показать свое творчес-

⁷ См. «Как писать лекционный дневник?» <http://www.finst.ee/LoengupAevik.pdf>

тво и которая учитывает требования и цели учащегося.

Конкретные приемы использования активного обучения в профессиональном образовании будут представлены ниже (см. 2.2. – 2.4., см. также Salumaa, Talvik 2004).

2.1.2. ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ ПРОГРАММЫ

Школе, внедряющей двуязычное образование, требуются учителя, потребности которых несколько отличаются от потребностей учителей обычной школы. Учителя программы двуязычного обучения должны, например, уметь составлять и приспособлять учебные материалы и быть способными изменить абстрактное на конкретное. Для своей работы им требуются как знания об усвоении родного языка и других языков, целевой культуре, так и навык использования педагогического опыта в двуязычном обучении. (см. Erben 2004)

Двуязычное обучение больше всего влияет, вне зависимости от форм его применения, на уровень **целевого языка** преподавателей (см. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe 2006, Emor 2004, Emor 2006, Vinogradova 2007, Birjukova 2007 и др.). В Эстонии от преподавателей требуется языковой уровень C1, но и этого уровня может оказаться недостаточно для успешного обучения. Недостаточному знанию языка у учителя сопутствуют различные страхи, например, боязнь показаться некомпетентными в глазах коллег или опасения того, что не успеют пройти всю программу по предмету. Также есть страх перед снижением качества образования и перед тем, что учащиеся могут владеть языком лучше учителя, что заставляет беспокоиться и о своем авторитете. (Vinogradova 2007, Birjukova 2007).

Поскольку усвоение языка является долговременным процессом, и желаемые результаты могут заставить себя долго ждать, учителя не всегда вдохновенно изучают язык. Здесь, вероятно, могло бы помочь направленное именно на эту группу систематическое обучение языку, при котором членов группы объединяют общие цели. Исследования по изучению латышского языка как второго показали, что обучение языку помогает не только знакомству с обществом и культурой, но и формированию позитивного отношения, сохранению рабочего места и преодолению психологического барьера в повседневном использовании латышского языка (*www.lvava.lv*). Переживание успеха при использовании изучаемого языка, современные методы обучения и материалы помогают поднять мотивацию для продолжения изучения языка.

Преподавателям двуязычной программы обучения, помимо знания языка, требуется разносторонняя методическая **подготовка**, которую может предложить либо образование по специальности, либо курсы повышения квалификации. Во многих случаях подчеркивается польза проводимого дополнительного обучения на родном языке обучаемого. Было установлено, что даже если учителя начинают обучение со среднего уровня, этому сопутствует значительное продвижение в развитии языка (Erben 2004: 326). Как на организуемых в Эстонии курсах, так и в случае латвийской модели развитие навыков общелитературного языка и языка специальности является частью курса обучения: теоретические знания и практические умения учащиеся усваивают через другой язык. В таком случае учителя сами находятся в такой же ситуации, как и их будущие ученики, это позволяет им в дальнейшем лучше понимать учащихся. Многолетний опыт Латвии в обучении учителей показал, что при изменении ситуации следует каким-то образом менять

и содержание курса обучения (см. Vaivade 2006). Если первоначально внимание было сосредоточено на усвоении родного и второго языка, двуязычии, вопросах двуязычного образования и составления учебных материалов, то сейчас в центре внимания совместная работа школ и опыт. Преподаватели, прошедшие в Латвии курс обучения программе двуязычного преподавания:

- 1) осознают существование многокультурности и многоязычия и связанные с этим процессы в обществе;
- 2) знакомы с государственной учебной программой и требованиями к обучению различным предметам;
- 3) умеют планировать, организовывать и анализировать интегрированное обучение предмету и языку;
- 4) научились использовать средства инфотехнологии;
- 5) умеют анализировать и составлять опирающиеся на текст учебные материалы;
- 6) умеют составлять тесты для проверки результатов обучения;
- 7) осознают важность совместной работы и развивают свое умение совместной работы;
- 8) понимают наличие трудностей в учебе у учащихся средней школы и умеют выбирать подходящие способы для поддержки учащихся;
- 9) улучшили свое знание латышского языка. (Vaivade 2006)

Помимо развития знания языка и умения обучения на другом языке, учителям требуется всесторонняя **поддержка и психологическая подготовка** (см. Emor 2004, Emor 2006, Käsiraamat 2005: 74–75), чтобы справиться с сопутствующим изменениям стрессом и страхами. Исследование, проведенное в 2006 г. фирмой «Эмор» показало, что по сравнению с аналогичным

исследованием 2004 года уменьшилось число таких преподавателей, которые из-за недостаточного знания языка не готовы преподавать свой предмет на эстонском языке. В то же время увеличилось число тех учителей, у которых отсутствует психологическая готовность и мотивация обучать на эстонском языке (см. Emor 2006: 24).

В работе учителей, работающих по двуязычной программе обучения, большое значение имеет **совместная работа**, которую можно рассматривать на нескольких различных уровнях: обмен опытом, совместное обучение, сеть совместной работы. Первый из них не всегда считается совместной формой работы, поскольку это является само собой разумеющимся. В своей повседневной работе учителя постоянно советуются с коллегами, например, при выборе текстов или методов преподавания; они обмениваются информацией о том, где найти подходящие тексты для обучения и др. Хотя это и можно считать обычным общением на работе, все же речь идет о совместной работе, которая дает возможность использовать в своей работе опыт коллег.

Второй формой совместной работы является обучение в виде совместной работы, при котором учитель-предметник и преподаватель языка совместно планируют интегрированное обучение, учитывая потребности своих учащихся, и могут совместно провести учебную работу. Исследования показали, что постановка интегрированных целей и их претворение в жизнь является не простой задачей в учебной работе. С одной стороны, преподавателю предмета сложно увидеть в рамках своей программы языковые потребности учащихся, с другой стороны, преподаватель языка, сосредоточившись на сути предмета, может потерять контроль над достижением языковых целей. (Davison 2006)

Исследование, касающееся совместной работы преподавателей предметов и языка (см. Davison 2006), показало, что чем ниже была совместная работа между учителями, тем более критичным было отношение к необходимости совместной работы и тем меньше усилий было приложено для достижения совместных целей. Выяснилось также, что во время приспособления к совместной работе каждый учитель проходит определенные этапы. Для того, чтобы пассивное сопротивление превратилось в творческую совместную работу, требуется понимающее и поддерживающее отношение со стороны руководства школы. «Руководство по языковому погружению» (Käsiraamat 2005: 64–65) подчеркивает инициативу директора, необходимую для удачной совместной работы.

Самым обширным уровнем совместной работы является сеть организованной совместной деятельности. Хорошим примером такой сети совместной работы можно считать, например, сеть, начавшую свою деятельность в 1999 году в Латвии, членов которой можно назвать распространителями (англ. multipliers). Их и обучали распространению знаний и умений в области двуязычного обучения. К настоящему времени сформировалась постоянно действующая по всей Латвии сеть со своими региональными центрами, которые занимаются организацией обучения и конференций, на которых учителя могут поделиться своим опытом с коллегами. Представители

региональных центров регулярно встречаются для того, чтобы получать обзор о том, что происходит в разных регионах страны, и запланировать дальнейшую совместную работу. Значительная часть совместной работы приходится на выработку материалов обучения, что гарантирует обучение всех учителей программы двуязычного обучения с использованием единых материалов и принципов. (Levina 2003)

Сеть совместной работы является хорошей возможностью для информированности учителей, но помимо информации, распространяющейся от учителя к учителю, должны быть и **другие источники информации**, где можно найти помощь для ответов на возникшие вопросы. Одним из самых распространенных способов распространения информации являются специальные интернет-порталы, которые помогают объединить необходимые ссылки, материалы и др. Для преподавателей и руководителей школ в Эстонии создано много интернет-порталов с открытым доступом: Koolielu (www.koolielu.ee), Miksike (www.miksike.ee), Haridusportaal (www.haridusportaal.ee), домашняя страница Eesti Kutseõpetajate Ühingu (www.eky.org.ee), информационная система профессионального образования Rajaleidja.ee (www.rajaleidja.ee) и т.д. Каждая школа может ознакомить своих учителей с самыми важными для них источниками Интернета и представить соответствующие ссылки на домашней странице школы.

В главе 2.1. описаны доминирующие в двуязычном образовании принципы, которые в первую очередь характеризует коммуникативность, аутентичность, интерактивность и интегрированность. Одновременно они являются признанными принципами современной педагогики, которые не связаны только с обучением языку.

Преподаватели специальностей могли бы, занимаясь методами подхода, решить, использование каких из описанных принципов и методических приемов могли бы пригодиться в их работе.

Руководители школ могли бы обсудить в своей школе, потребности каких учителей, работающих по программе двуязычного обучения, удовлетворены в их школе.

2.2. ТЕКСТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В усвоении школьной премудрости тексты стоят на главном месте, т.к. большую часть знаний мы получаем через чтение. В контексте профессионального обучения можно говорить, в общем, о трех видах текстов:

- учебные тексты;
- тексты, рассматривающие определенные сферы специальности, предназначенные для широкого круга читателей;
- тексты, написанные для специалистов.

Чтобы предназначенные учащимся тексты были им понятны, составители учебников по предметам используют возрастной тип подхода, что помогает усвоению знаний.

Связанные со специальностью тексты, которые предназначены для широкого круга читателей, являются по своей сути скорее примерами общелитературного языка, и для их понимания не требуется глубокое знание специальности. Тексты, которые понятны только специалистам, содержат в большом количестве термины, которые не поясняются в тексте, поскольку предполагается, что читатель является специалистом в своей области. Это делает понимание текста для учащихся не эстонцев очень сложным, или даже невозможным.

В настоящее время господствует точка зрения, в соответствии с которой читатель активно придает тексту новое значение, и что при наличии возможности, учащийся Я2 должен читать на другом языке те же тексты, которые он обычно читает на родном языке.

При коммуникативном обучении используется много текстов, созданных для говорящих на родном языке. Браун и Менаше (1993, ссылка по Nunan 2004) выделяют между оригинальным и неаутентичным текстом и другие варианты:

- 1) Оригинальный текст (англ. *genuine*) создан для говорящих на родном языке, а не для обучения языку, но принят к использованию на уроке языка.

- 2) Текст с добавлениями (англ. *altered*) является аутентичным текстом, который не изменяют, но для облегчения понимания добавляются различные визуальные средства или пояснения (см. 2.2.3.1.).

- 3) Адаптированный текст (англ. *adapted*) хотя и создан для говорящих на родном языке, но лексика и грамматика облегчена для Я2 (см. 2.2.3.1.).

- 4) Симулированный текст (англ. *simulated*) хотя и создан для изучающих язык, но автор пытается придать тексту аутентичные вид и форму, используя характерные для какого-либо текста черты.

- 5) Неаутентичный текст (англ. *minimal/incidental*) создан специально для обучения языку.

Для иноязычного учащегося, который привык подходить к тексту на иностранном языке через чтение и дословный перевод, может создаться опасность так же подходить к тексту, из которого он должен получить профессиональные знания. Для того, чтобы учащийся сосредоточился на содержании и тексте как едином целом, учитель должен дать такие задания, которые направили бы на чтение текста различными способами (детально, выборочно, в целом) и поддерживали бы понимание текста учеником.

2.2.1. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

Два человека никогда не смогут понять текст одинаково, т.к. они обычно не читают в одинаковых условиях. То, как читатель понимает текст, зависит как **от читателя, текста**, так и **повода для чтения** текста (см. Hausenberg и др. 2004). Из особенностей, присущих конкретному читателю, можно назвать его возраст, умение читать, фоновые знания, а также настроение и т.д. К важным чертам текста можно отнести тип текста, объем текста и его структуру, лингвистическую сложность и т.д. Цель чтения

в ходе учебной работы устанавливается при помощи заданий, что и определяет какую информацию искать в тексте и как подходить к тексту. Задание (руководство к действию) определяет и то, ведется ли работа индивидуально, в парах или в группе.

Учащиеся лучше всего понимают текст тогда, когда у них есть достаточный словарный запас по теме, необходимые предварительные знания и интерес к материалу для чтения. Важным является и то, чтобы учащиеся не просто читали текст, а научились бы пользоваться полученной из текста информацией. Поэтому учитель, при выборе текстов должен продумать возможную последующую деятельность, которая помогла бы закрепить самое важное. В качестве последующей деятельности могут быть всевозможные задания, связанные с говорением и письмом.

Для обучения понимания текста можно исходить из двух аспектов.

1. К тексту можно подходить с языковой стороны, рассматривать малые единицы языка (напр., на уровне формы слов, на уровне фраз) и затем уже переходить на более широкий уровень (напр., предложения, абзацы и т.д.).
2. Второй возможностью является подход к тексту с точки зрения содержания. Понимание содержания текста означает не только узнавание значения, но и толкование прочитанного (см. Hausenberg и др. 2004: 33), для чего читатель использует все связанные с темой предыдущие знания (фоновые знания).

Целью обучения специальности является работа скорее с содержательными, чем языковыми деталями и вопросы, связанные с языком, следует рассматривать только в той мере, в которой от этого зависит понимание сути. Обучение языку является целью урока по общим предметам или языку специальности, а также в определенной мере и общего урока, проводимого преподавателем языка и специальности (см. 2.1.1.3.).

2.2.2. ВЫБОР ТЕКСТА

При выборе текстов для учебной работы преподаватели должны учитывать все факторы, определяющие понимание текста.

Для **учащегося как читателя** важно, чтобы текст был связан с его потребностями: представляющий интерес с точки зрения специальности, содержащий новую информацию, сходный по своему типу с тем, что надо будет читать в будущем и сильный для чтения. Для того, чтобы разбудить и сохранить интерес к чтению, важно, чтобы учителя были в курсе того, какие тексты хотят читать учащиеся, чтобы при выборе текстов учитывать их интересы или даже привлечь учащихся к выбору текстов.

Из всех **присущих тексту свойств** в первую очередь надо обратить внимание на длину текста и сложность грамматики и содержания. Длина текста еще не определяет его сложность, но является важной с точки зрения задания: тексты для самостоятельного чтения могут быть длиннее, чем тексты, с которыми планируется работать во время урока. Содержащие много важных деталей тексты должны быть короткими, или для работы с ними нужно делить их на части. Текст может показаться учащимся проще, если ему сопутствует легко выполняемое упражнение, которое не требует дословного понимания текста (см. таблицу 2 «Сложность задания» 2.1.1.2.).

Учащемуся профессионального училища труднее читать текст, в котором:

- рабочие операции не описаны в логической последовательности;
- в большом количестве содержатся ссылки на вышеупомянутое в виде местонаимений;
- не использованы примеры для иллюстрации;
- одновременно представлено слишком много информации;

- содержит бесполезные отклонения или отрывки, не совпадающие с основным содержанием текста;
- в большом количестве содержится не усвоенная лексика, которая не поясняется в тексте;
- представлены сложные грамматические конструкции.

(См. также Hausenberg и др. 2004: 58–59)

Выбор текста в профессиональном обучении должен быть **обоснован** требованиями специальности, т.к. задачей рабочих текстов является помочь учащимся в выполнении целей учебной программы и подготовить учащихся к будущей работе.

2.2.3. ПРИЕМЫ, ОБЛЕГЧАЮЩИЕ ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

Большую часть знаний по специальности учащиеся профессиональных училищ получают из текстов, которые взяты из учебной литературы, специальной литературы, журналов или Интернета. Часто понимание текста по специальности представляет сложность и для тех, кто читает его на родном языке, не говоря уже о тех, для кого язык текста не является родным, и знание другого языка не является достаточным для работы с текстом по специальности. Для того, чтобы помочь иноязычным учащимся читать текст по специальности на эстонском языке, можно воспользоваться несколькими различными приемами: упростить текст, добавить визуальные элементы, составить вопросы по тексту или подвести учащихся к совместной работе.

2.2.3.1. УПРОЩЕНИЕ ТЕКСТА

В начале обучения тексты можно по необходимости упрощать, чтобы учащиеся привыкли к структуре текстов по специальности, лексике и используемой в них грамматике. В то же время, для того, чтобы сохранить аутентичность текста, не следует злоупотреблять упрощением. Следующий

обзор способов упрощения базируется на I.S.P. Nationil (2001, см. также Jakoby 2005).

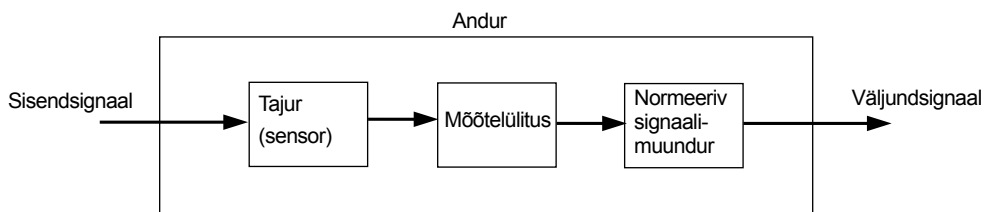
1. Одной из возможностей упрощения текста является **языковое упрощение текста**. Если в тексте слишком много незнакомых и трудных для учащихся слов и конструкций, то часть из них можно заменить более простыми и знакомыми. При языковом упрощении учитывается уровень учащихся, изменения в тексте делаются с учетом знания ими языка.
2. Второй возможностью является **укорачивание** текста. Если в тексте содержится малозначимая с точки зрения учебных целей информация, то некоторые абзацы можно исключить из текста. При этом нужно следить за тем, чтобы оставшийся текст был по-прежнему пригоден для чтения, при необходимости между абзацами нужно внести новые связки.
3. Можно полностью **переписать текст**. В таком случае предложения укорачиваются, выражения удаляются либо заменяются другими, стараются избежать специфической или малоупотребительной лексики и используется более простая структура предложения. Упрощенный текст, по мнению некоторых ученых, нельзя больше считать аутентичным текстом.
4. В текст можно внести **облегчающие понимание средства** (напр., картинки, диаграммы, таблицы, промежуточные заголовки и т.п.) Это не означает упрощение самого текста, а, скорее, способствует облегчению чтения. В журналах и газетах найдется много текстов, которые снабжены чертежами и картинками, или часть информации в которых представлена в виде таблиц. Использование подзаголовков в газетных и журнальных статьях также является обычным. Если есть желание воспользоваться текстом, в котором отсутствуют вышеназванные добавления, то преподаватель может внести их самостоятельно (см. пример 1).

ANDURID

Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsioonil, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.

Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsilisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdisüsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks.

Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teisesed ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule. Anduri primaarmuundurit nimetatakse ka tajuriks või sensoriks. Elektrilise tajuri väljundsuuruste mõõtmiseks kasutatakse mitmesuguseid mõõtelülitusi. Sekundaarmuunduriteks võivad olla erinevad seadised nagu võimendid, analoog-digitaalmuundurid (A/D), digitaal-analoogmuundurid (D/A), impulsi- ja koodimuundurid vms. Seega koosneb andur füüsilise suuruse muundamiseks ettenähtud tajurist, mõõtelülitusest ning normeerivast signaalimuundurist.



Joonis. Andurite üldine plokksüsteem

/—/

www.ene.ttu.ee

5. **Внесение пояснений или переводов** в текст представляет собой также возможность для облегчения чтения. Пояснения и переводы можно располагать либо рядом с текстом, либо в качестве сноски в конце листа. Можно давать пояснения и после текста, но только в том случае, если текст не является слишком длинным. Пояснения могут быть как на целевом языке, так и на родном языке учащегося. Такое упрощение позволяет читать тексты, которые иначе были бы очень сложными, и использовать

не упрощенные и приспособленные тексты, давая пояснения словам и выражениям или их соответствие на родном языке, о которых читатель в противном случае может не догадаться. Это позволяет направить внимание на желаемые слова и выражения и экономит время, которое учащиеся потратили бы на поиск соответствий в словаре. Процесс чтения нарушается меньше всего, если пояснения находятся рядом с текстом (см. пример 2), желательно выделить в тексте поясняемые слова.

ПРИМЕР 2. ДОБАВЛЕНИЕ ПЕРЕВОДА К ТЕКСТУ

<p>ANDURID</p> <p>Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsioonil, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.</p> <p>Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsilisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdisüsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks</p> <p>Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teisesed ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule.</p> <p>/---/</p> <p><i>www.ene.ttu.ee</i></p>	<p>mõõtetehnika – измерительная техника</p> <p>seisund – состояние</p> <p>seadmed – установки</p> <p>edastama – передавать</p> <p>töötlema – обрабатывать</p> <p>seadis – прибор</p> <p>muundamine – преобразование</p> <p>muundur – преобразователь</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2.3.2. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ

Иногда легче понять более длинный и/или сложный текст, если представить имеющуюся в нем информацию графически. Визуализация означает использование различных графических изображений при работе с текстом. Заданием может быть заполнить таблицу с использованием содержащейся в тексте информации, составить карту понятий, рисунок и т.п.

Такая работа помогает учащимся больше заметить и запомнить из прочитанного. Это упорядочивает самую важную

информацию, которую позже можно использовать в качестве основания для задания письма и говорения. При подготовке текста преподавателю следует, прежде всего, уяснить для себя, какой прием будет целесообразнее использовать для каждого конкретного текста.

Следующие примеры использования визуальных изображений при работе с текстом основываются в основном на советах Буэля (2002) и Р. Фишера (2004).

Пирамида фактов (см. приложение 5) – это треугольное изображение, разделенное горизонтально на три части. Уча-

щийся должен разделить содержащуюся в тексте информацию, исходя из ее важности, и разнести по поверхности пирамиды. Прием подходит для использования при работе с текстом, содержащим много деталей. Использование пирамиды помогает выделить различные уровни представленной в тексте информации. Учитель может указать на то, какие знания являются самыми важными и о чем нужно обязательно помнить. Это вносится в вершину пирамиды как самые важные знания. Знания, имеющие кратковременное значение, могли бы находиться в средней части пирамиды. Основу пирамиды могла бы создавать информация, поддерживающая основное содержание текста.

Отделение важного от менее важного в тексте по специальности может стать сложным заданием для учащегося с более низким уровнем знания языка. Поэтому преподаватель может сам заполнить пирамиду фактов и дать ее учащимся в качестве материала, поддерживающего понимание текста.

Алфавит соотношений (см. приложение б) представляет собой разделенное на клетки поле, на котором каждый квадрат помечен одной буквой (в алфавитном порядке). Учащиеся получают такое поле и должны вписать в каждый квадрат, начинающееся с этой буквы понятие или другое слово, важное с точки зрения темы. В квадраты можно вписывать и больше одного слова. При необходимости можно договориться с учащимися, какие из квадратов заполнять не нужно (напр. b, c, x, y или др.).

Этот прием можно использовать для подведения итогов какой-либо изученной темы, т.к. заполненный рабочий лист помогает вспомнить самое важное. Этот же прием можно использовать для картографирования уже имеющихся знаний до начала работы с темой. В таком случае к

квадратам можно будет вернуться после завершения темы, чтобы учащиеся смогли заполнить оставшиеся пустыми квадраты.

Учащиеся смогут сравнить друг с другом заполненные рабочие листы и при необходимости дополнить свою таблицу. Заполненный рабочий лист в приложении 6 базируется на руководстве для строителей «Зарплата в строительстве» (см. Vuolle-Ariala 2001) и составлен для подведения итогов темы. Алфавит учащиеся могут написать и сами. В дополнение к понятиям можно попросить учеников добавить и дефиниции.

Знаю / хочу знать / узнал (см. приложение 8) является приемом, используемым для целенаправленного чтения. Учащийся получает состоящую из трех колонок таблицу, первая из которых озаглавлена «Знаю», вторая «Хочу знать» и третья «Узнал». До начала чтения учащиеся вспоминают, что они уже знают по этой теме и заполняют первую часть таблицы. После этого учащиеся думают о том, что они хотят знать по этой теме, и заполняют вторую часть таблицы. В процессе чтения текста учащиеся заполняют третью часть таблицы, пытаясь найти ответы на вопросы, записанные во второй части таблицы. В третью колонку учащиеся записывают и другую информацию, которую они нашли в процессе чтения текста. Позже учащиеся могут составить на основании таблицы карту понятий.

Прием не обязательно связывать только с чтением текста, таблицу можно заполнять на протяжении всего времени работы с темой. Таким образом, после завершения темы у учащихся есть обзор того, что они выучили в ходе рассмотрения темы дополнительно к своим предыдущим знаниям.

Сокращенные заметки – это прием, который обучает составлению структурных конспектов, их расчленению и упорядоче-

нию, чтобы учащиеся и позже были бы в состоянии найти в своих конспектах необходимое. Для этого анализируется, как информация представлена в тексте (проблема / решение, сравнение / противопоставление, основание / следствие, цель / действие / следствие, понятие / дефиниция) и решается, какое графическое изображение помогло бы лучше всего передать содержание. Если в тексте анализируются аргументы за и против, то целесообразным будет отметить их в таблице, для обзорного представления числовых данных подходит диаграмма, для того, чтобы отметить следующие по времени события или действия, подойдет временная ось.

Сокращенные заметки позволяют учащимся работать совместно: пояснять друг другу, дополнять друг друга, сравнивать заметки между собой и т.п. Визуальные заметки позволяют учащимся сделать материал более легко запоминающимся, учащают конспектирование и помогают систематизированно представлять изученное.

Если учащиеся, обучающиеся на базе средней школы, должны быть в состоянии делать самостоятельно сокращенные заметки по ходу чтения, то учащимся с более низким уровнем знания языка пониманию текста и упорядочению усвоенных знаний может помочь предварительно заполненная таблица, диаграмма и т.п.

Целью приема **3-2-1** (см. приложение 9) является объединить и еще раз обдумать полученную из текста информацию, а также задать вопросы о том, что осталось непонятным. Учащийся получает лист, на котором он сверху вниз пишет цифры 3, 2, 1 и отвечает на следующие вопросы:

- 3 – Что я узнал из текста?
- 2 – Что было особенно интересно?
- 1 – Что осталось не ясным?

Вопросы можно заменять в соответствии с находящейся в тексте информации:

напр. 3 – различия, 2 – сходство, 1 – общая часть.

Диаграмма Венна (см. приложение 10) представляет собой частично перекрывающиеся друг друга круги или овалы, и она используется в учебной работе уже долгое время. Этот прием можно использовать для сравнения, поиска различий и сходств или представления общей части, а также для наглядного раскрытия сути какого-либо понятия. В перекрывающиеся кругами пространства вписываются общие свойства понятий или связей, снаружи – различные свойства общей части. В соответствии с необходимостью можно использовать два или три овала. Заполненная диаграмма Венна в приложении 10 базируется на примере текста (см. приложение 13) и представляет собой сходства и различия между бумажными и текстильными обоями.

Прием **«Факт или мнение»** (см. приложение 11) подходит для использования в работе после прочтения текста. Учащиеся получают рабочий лист, куда вписывают найденные в тексте факты и мнения. Для облегчения обсуждения целесообразно будет добавить к выпискам номер страницы. Учитель может дать рабочий лист с уже выписанными из текста предложениями, в отношении которых учащиеся должны решить – имеется дело с фактом или мнением. Прием облегчает навык критического чтения.

Заполненный рабочий лист в приложении 11 базируется на руководстве для строителей «Palk ehitus» (см. Vuolle-Ariala 2001).

2.2.3.3. СОВМЕСТНОЕ ЧТЕНИЕ

Если обычно в качестве заданий для групповой работы видят задания на говорение или письмо, то учащиеся могут получить поддержку друг у друга и при разрешении заданий на чтение при работе в группе или в парах. Чтение чаще всего считается са-

мостоятельной работой, потому что означает, что учащимся надо прочитать длинные тексты, понять их и запомнить самое важное. Обсуждение с другими учащимися содержания текста помогает понять и то, для чего недостаточно самостоятельного чтения. Чтение – это требующая времени деятельность, но время, затраченное на совместное чтение, окупит себя. Следующие приемы (см. Buehl 2002, Kärtner 2000) можно использовать на уроках по специальности, варьируя их для облегчения понимания текстов.

Мозаичное чтение – это прием, при котором учащиеся разделены на группы и они работают с одной частью текста. Части текста написаны или наклеены на карточки. Каждый учащийся получает одну карту и читает ее. После чего в группе обсуждается, как соединить части текста в единое целое. На сколько частей разделен текст, зависит от количества учащихся и от того, в каких по величине группах проходит работа.

Мозаичное чтение можно использовать и в том случае, если следует проработать более длинный текст. Для использования этого приема учащихся нужно разделить на группы по 4 человека и дать каждому учащемуся для проработки свой отрезок текста. После этого следует собрать в одну группу всех учащихся, которые читали этот отрезок текста и позволить им обсудить между собой прочитанный текст. Учащиеся составляют резюме о своем отрезке текста, перечень важнейших предметных слов, графическое изображение или иное. После этой работы учащиеся возвращаются в свои первоначальные группы и делятся информацией о своем отрезке текста с другими членами группы. Каждый член группы отвечает за то, чтобы все остальные получили достаточно информации об имеющейся у него части текста. Исполь-

зуя мозаичное чтение, учащиеся получают поддержку от других, учатся выделять важное из прочитанного. Преподаватель может раздавать материал соответственно возможностям и знанию языка учащихся. Совместная работа с отрывком текста имеет большую мотивацию, чем самостоятельное чтение длинного текста, особенно для учащихся с более низким уровнем знания языка.

Различные мнения (см. приложение 7) – это прием, который поможет учащимся понять, что относительно одного и того же текста можно сделать разные выводы, и иметь разные точки зрения. Учащиеся должны прочитать данный им текст и разделиться после этого на группы из 4 человек. Каждой группе учитель предлагает разную точку зрения, исходя из которой им следует заново просмотреть текст. Учащиеся должны подумать, какие вопросы, чувства и проблемы могут возникнуть при наличии данной точки зрения и вместе со своими комментариями записать эти предложения или другую информацию на листе, т.е. то, что является важным, принимая за основу предложенную именно им точку зрения. В завершение всей группой следует обсудить, с каких различных точек зрения можно рассматривать этот текст.

Интерактивное чтение – это работа с текстом парами с помощью рабочего листа, составленного учителем.

До раздачи текста учащимся, преподаватель должен уяснить для себя, какая информация является важной с точки зрения обучения, где у учащихся могут возникнуть сложности с пониманием текста. Следует пересмотреть таблицы, графики и др., на которые учащиеся могут не обратить внимание, а также лексику текста и конструкцию предложений, которые могут вызвать у учащихся трудности. После этого текст следует разделить на смысловые части и

составить рабочие листы. Каждому абзацу сопутствует какое-либо задание, например:

Прочитай 1 абзац и найди там самое важное определение. Сравни найденное определение с определением, найденным напарником и обоснуй свой выбор.

Прочитай 2 абзац про себя и сделай короткое резюме для своего напарника.

Прочитай 3 абзац поверхностно.

Прочитай 4 абзац и задай об этом 1 вопрос напарнику.

Представь информацию из 5 абзаца графически.

Придумай один пример к 6 абзацу.

И т.д.

Вопросы должны заставить учащегося задуматься над прочитанным, выявить связи и сделать выводы. Учащиеся мотивированы читать совместно, чтобы выяснить правильные ответы. На рабочем листе можно представить и дополнительную информацию, которая помогла бы читать текст (информация может быть разная для каждого учащегося). Этот прием подходит для чтения сложных текстов.

У чтения вслух имеется много возможностей. Одной из таких является чтение учителем. Учитель читает начало каждой главы, особенно трудный абзац, дополнительный текст или пример, и объясняет во время чтения важнейшие понятия и лексику в этой главе. Учащиеся продолжают чтение самостоятельно. Читать следует с выражением, чтобы паузы и интонация помогли бы учащимся услышать значение отрывка, нельзя спешить. Чтобы учащиеся смогли бы углубиться в чтение, следует побуждать учащихся задавать вопросы и обсуждать прочитанное.

При приеме чтения **«скажи-что-нибудь»** учащиеся работают в парах и читают текст вместе. Один из учащихся читает первый абзац, второй следит за текстом

и слушает. Когда читающий заканчивает, слушающий должен сказать что-нибудь по тексту (прокомментировать, угадать, задать вопросы, сказать, что осталось непонятным, или связать услышанное со своим опытом и знаниями). Напарники меняются ролями и продолжают чтение второго абзаца.

В случае **чтения радиопостановки** учащиеся читают текст как пьесу для радиотеатра. Если необходимо, то текст из учебника надо превратить в текст для радиопьесы, изменить текст, написанный в третьем лице, на текст, излагаемый от первого лица. Учащимся надо дать достаточно времени, чтобы они смогли поупражняться в своей роли (предложения, абзацы и т.д.) и чтение бы удалось.

Для чтения вслух подходят как специальные, информационные, так и художественные тексты.

Подведение итогов прочитанного в качестве работы в парах развивает умение разъяснять и перефразировать прочитанное. После прочтения абзаца учащимся дается несколько минут времени, чтобы они могли сделать общее резюме о прочитанном. То же повторяется при чтении следующих абзацев текста.

Задание можно изменять таким образом, что резюме делает один учащийся для другого, один для всей группы или вместо резюме задаются вопросы и / или высказываются комментарии. Второй возможностью является постановка перед учащимися конкретного вопроса или проблемы, о чем они должны будут подумать. Проблему можно обсуждать в парах или целым классом. Третьей возможностью является предложить одному учащемуся роль эксперта и попросить его разъяснить новую часть другим. Эксперт должен говорить так, чтобы человек, который ничего не знает о материале, понял бы объяснения. Незвестные понятия нужно перево-

дить на понятный язык. Другие учащиеся задают вопросы.

2.2.3.4. ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Учащимся можно помочь при понимании текста тем, что даются умения для чтения текста с различными целями. Эне Петерсон (2000: 7-13) представила выборку из различных приемов.

1. Угадывание содержания текста на основании ключевых слов, картинок заглавий, начала или конца текста и т.п.
2. Задавание вопросов по тексту, целью которых является помочь учащимся найти и понять основные мысли текста, пополнить имеющиеся знания, развивать творческое мышление (см. пример 3). Если обычно на вопросы отвечают учащиеся, то при составлении вопросов они находятся в другой роли, что заставляет читать текст совсем другим взглядом и может помочь при обучении. Учитель может предложить задавать учащимся вопросы по требующим объяснения частям текста.
3. Изучение структуры текста, задачей которого является помочь понять то, что каждый текст состоит из частей, выстроенных в логической последовательности. Учащиеся могут выстраивать слова в предложения, предложения в текст или подчеркивать самые важные места в тексте.
4. Цель нахождения ключевых слов – показать учащимся, что в тексте есть как более важные, так и менее важные слова. Этот прием облегчает нахождение основной идеи текста и ее понимание, важнейшие слова помогают понять стиль текста, отношение автора. Учащиеся могут разделить текст на смысловые части, состоящие из 4 – 5 слов, отделить их чертой и читать текст так, чтобы охватывать смысловые комплексы одним взглядом. Далее отрывки можно озаглавить, дать общий заголовок для всего текста и после этого сравнить с изначальным подзаголовком.
5. Целью резюме является научить увидеть в тексте важное, самостоятельно структурировать новый текст, связывать понятия, формулировать более коротко.

ПРИМЕР 3

ANDURID

Andurite mõiste

Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsioonil, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.

Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsikalisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdisüsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide

muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks.

Mis on automaatika?

Mida mõõdetakse masinate, seadmete juhtimiseks?

Mis on andur?

Signaalide muundamine andureis

Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teised ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule. Anduri primaarmuundurit nimetatakse ka tajuriks või sensoriks. Elektrilise tajuri väljundsuuruste mõõtmiseks kasutatakse mitmesuguseid mõõtelülitusi. Sekundaarmuunduriteks võivad olla erinevad seadised nagu võimendid, analoog-digitaalmuundurid (A/D), digitaal-analoogmuundurid (D/A), impulsi- ja koodimuundurid vms. Seega koosneb andur füüsilise suuruse muundamiseks ettenähtud tajurist, mõõtelülitusest ning normeerivast signaalimuundurist.

Nimeta signaalide muutumise etapid.

Millest koosneb andur?

Andurite liigid

Sõltuvalt kogutava informatsiooni hulgast võib eristada nelja liiki andureid.

1. Andureid, mis tuvastavad signaali olemasolu või selle puudumist (ühebitised).
2. Andureid, mis tuvastavad, kas signaal vastab soovitudle või mitte ning milline on hälbe suund ehk märk (kahebitised).
3. Andureid, mis väljastavad mõõdetava suuruse etteantud täpsusega arvvärtusena (n-bitised), kus kahendsõna bittide arv ning mõõtmistäpsus on omavahel seotud.
4. Andureid, mille väljundsignaali täpsus sõltub mõõdetavast signaalist, nt suure signaali korral väiksem ning väikese signaali korral suurem (n-bitised), kus bittide arv on sisendsignaali funktsioon.

Esimest ja teist liiki andureid nimetatakse vastavalt nende toimele ka mõõtereleedeks.

Sõltuvalt relele olekute arvust on esimesel juhul tegemist kahe olekuga (kahepositsioonilise) releega ning teisel juhul kolme olekuga ehk kolmepositsioonilise releega.

Nimeta lühidalt andurite liigid.

Anduritele esitatavad nõuded

Andurid on automaatikasüsteemi väga vastutusrikkad elemendid, sest anduri viga mõjutab kogu süsteemi tööd. Sageli on andurite töötingimused võrreldes automaatikasüsteemi teiste elementidega palju raskemad, sest neid pole võimalik kaitsta keskkonna kõrge temperatuuri, vibratsiooni, keemilise agressiivsuse, ekstreemsete jõudude ja momentide ning muu kahjuliku toime eest. Võrdluseks võib tuua juhtseadme, mida saab juhitava objekti ja ümbritseva keskkonna kahjuliku toime eest kaitsta sobiva kerega, piisava kaugusega ohtlikust tsoonist või sobiva tehiskeskkonna loomisega. Anduri sisendsignaali mõjutavad sageli juhusliku ise

loomuga signaalid, mida anduri seisukohalt loetakse mõõtemüraks. Anduritele esitatavad põhilised tehnilised nõuded on järgmised:

1. Sisend- ja väljundsuuruste vahel peab olema ühene sõltuvus, st tunnusjoone hüsterees (välismõjule alluva keha seisundi sõltuvus eelmistest seisunditest) on võimalikult väike või puudub.
2. Väljund peab sõltuma ainult mõõdetavast sisendist ja ei tohi sõltuda muudest signaalidest ega mõõtemürast, st anduril on suur selektiivsus.
3. Väljundsuurus peab sõltuma sisendist võimalikult lineaarselt, st anduril on lineaarne tunnusjoon.
4. Anduril peab olema piisav tundlikkus ning tema tunnusjooned peavad olema ajaliselt stabiilsed.
5. Anduri signaalid peavad olema suunatud toimega sisendist väljundisse ning vastassuunaline toime väljundist sisendisse peab olema minimaalne, st koormus ei tohi oluliselt mõjutada anduri tööd.
6. Anduril peab olema suur toimekiirus.
7. Andur peab olema vastupidav keskkonnaoludele.

Nimeta lühidalt anduritele esitatavad nõuded.

www.ene.ttu.ee

2.2.3.5. СОСТАВЛЕНИЕ ВОПРОСОВ К ТЕКСТУ

Вопросы, составленные к тексту, во все времена были одним из типичных способов проверить понимание прочитанного. Раньше учащийся мог найти требующие ответа вопросы, в конце текста, перед текстом обычно стояло распоряжение «*прочитай текст*». Если бы учащийся действовал соответственно руководству, то он должен был, прежде всего, просто прочитать текст и после этого отвечать на вопросы. Но если отсутствует четкая цель перед началом чтения, читатель не обращает внимания на все детали, а читает текст в общем. Для ответа на вопросы нужно будет снова прочитать текст. С целью избежать бесцельного чтения, читатель сразу обращается к вопросам после текста, чтобы найти ответы в ходе чтения.

Филмор и Кэй (1983, ссылка по Urganhart, Wier 1998) советуют при составлении вопросов иметь в виду следующее (см. также Nuttall 1996: 190):

- Вопросы не должны содержать более трудные слова, чем текст.
- Вопросы должны быть понимаемы однозначно, предполагается конкретный ответ.
- Вопросы нужно составлять так, чтобы учащийся, который понял текст, смог бы ответить на них на своем уровне владения языком.
- Вопросы нельзя задавать о незначительной и случайной информации.
- Также нужно думать о том, в каком порядке выстроить вопросы. Прежде всего, следует задавать вопросы, которые требуют общего знакомства с текстом. После этого должны следовать вопросы, требующие более детального знакомства с текстом.
- Текст должен быть полностью покрыт вопросами, по одной части можно составлять несколько вопросов.
- На вопросы нельзя ответить, не прочитав текст.

- Вопросы должны помочь учащимся понять текст, а не только контролировать понимание содержания.
- По тексту нужно составлять вопросы разных типов.

Кристине Нуттал (1996) определяет задаваемые по тексту для чтения вопросы следующим образом (примеры представлены к тексту «Дизайн помещения при помощи обоев» см. приложение 13).

1) Вопросы о содержащейся в тексте информации. Это вопросы, касающиеся основного содержания текста, на которые легко найти ответ в тексте, и на которые можно ответить словами текста. Такие вопросы можно использовать до начала серьезной работы с текстом.

Например:

Что является самым важным фактором при выборе обоев?

Какие виды обоев названы в тексте?

2) Вопросы, для ответа на которые нужно комбинировать или интерпретировать информацию. Вопросы такого типа по сравнению с предыдущими немного сложнее. Это вопросы, для ответа на которые может оказаться необходимым совместить между собой информацию из разных частей текста. Такие вопросы помогают учащимся увидеть текст как единое целое.

Например:

Как выглядят разные обои в помещениях разного размера?

Чем похожи обои между собой?

3) Вопросы, требующие вывода. Это вопросы, на которые не содержится непосредственного ответа в тексте, но на них можно ответить с помощью данных в тексте намеков. Этот тип вопросов является когнитивно более сложным по сравнению с предыдущими. Не всегда можно четко различить вопросы второго и третьего типа.

Например:

Как при помощи обоев можно изменить большое помещение?

4) Вопросы, требующие оценки, направляют учащихся принять точку зрения относительно намерений автора. Эти вопросы часто оказываются под силу только учащимся, изучающим язык на более высоком уровне.

Например:

С какой целью написан текст?

Для кого предназначена статья?

5) Вопросы, требующие личного мнения читателя, меньше всего связаны с автором текста. Учащийся должен выразить свое мнение, предпочтение и т.п.

Например:

Как ты можешь использовать знания о разных видах обоев в общении с клиентом?

6) Вопросы относительно языка и стиля текста позволяют направить внимание учащихся на использование слов автором, богатство или бедность лексики, плохой или хороший стиль и т.д.

Например:

Это рекламный текст или научно-популярная статья? Почему? Обоснуй!

Если текст выбран, и предварительная работа с ним проведена (например, он упрощен, добавлены визуальные средства и т.д.), следует рассмотреть использование текста на уровне урока. Традиционно действия, проводимые с текстом, разделяются на задания до чтения, во время чтения и после чтения.

Заданиями, выполняемыми до чтения текста, учащиеся подготавливают к работе с текстом: настраивают, выясняют предварительные знания учащихся по теме, типу и др. текста, даются разъяснения, пробуждается интерес к работе с текстом.

Целью заданий, выполняемых во время чтения, является направление и руководство читателя, поиск ответов на свои вопро-

сы, получение подтверждений предположениям, следование руководству и т.д.

Целью заданий, выполняемых после чтения, является реагирование на прочитанное и применение полученных из текста знаний в других заданиях (различные задания на говорение и письмо).

На эстонском языке о навыках чтения более подробно писали Пирет Кяртнер «Развитие навыков чтения» („Lugemisoskuse arendamine” (2002)) и Эне Петерсон «Знающим читателем – но как?» („Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?” (2004).). Несколько статей с практическими советами и рабочими листами для развития навыков чтения и работе с текстом можно найти в сборнике «В помощь учителю» („Abiks õpetajale” (2000)). О планировании и про-

ведении урока можно прочитать более подробно в методической тетради Хийе Ассер и Майре Кюшпар «Планирование и построение урока иностранного языка» („Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus” (2000)). Из англоязычных материалов можно прочитать David Cross „A Practical Handbook of Language Teaching” (1992), Jim Scrivener “Learning Teaching” (1994), где можно найти советы, как по теоретической, так и практической работе с текстами.

Об использовании текстов при обучении языку специальности можно прочитать в руководстве К. Саарсоо и Э Сырмус (K. Saarsoo и E. Sõrmus (2007)), учебные текстовые материалы эстонского как второго языка для профессиональных училищ можно найти в Интернете⁸ и издаваемых сборниках⁹.

В главе 2.2. были представлены приемы, облегчающие чтение текста. В дополнение к общераспространенным приемам сокращения и языкового упрощения текста, учитель может поддержать понимание текста учащимися и другим образом. Какие приемы использовать, зависит от текста и уровня знания языка учащихся.

Преподаватели специальностей могли бы отыскать текст, понимание которого было сложным для учащихся, и попробовать найти среди описанных приемов тот, использование которого лучше донесло бы до учащихся смысл текста.

2.3. СРЕДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В последнее время все больше стали обращать внимание на то, что учащиеся могли бы усвоить вне школьных уроков. Среда изучаемого языка и культуры имеет большое значение при изучении языка. Исследования из области изучения другого языка показали, что определенную часть языковых навыков учащийся усваивает и тогда, когда это не рассматривалось на уро-

ке (Lightbown 2000). Возможность слушать, читать и использовать изучаемый язык, являются, наряду с мотивацией, важнейшими предпосылками при усвоении другого языка (см. Willis 1996).

При обучении иностранному и второму языкам изучение культуры считается естественной частью обучению языку. Однако изучение культуры происходит не только

⁸ См. Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele www.meis.ee.

⁹ В Таллинском университете составляются учебные материалы по эстонскому языку для профессиональных учебных заведений с русским языком обучения.

на уроках языка, а и на уроках по другим предметам, таким образом, иноязычные дети в эстонской школе изучают различные аспекты эстонской культуры. Невозможно обучить языку, если знания о культуре не будут даваться хотя бы косвенно (скрыто). Знание культуры является частью общих знаний, социолингвистическая компетенция¹⁰ является частью коммуникативного языкового умения или компетенции общения (см. Hausenberg и др. 2004: 8–12).

Делль Хаймс (см. 1996, Culture 1999: 7) утверждал, что хотя в школах уже давно знают о культурных различиях, культура в повседневном общении считается все-таки т.н. невидимой, как и нормы общения, общественные ценности и ожидания. По Хаймсу, пробелы в понимании культуры часто являются причиной социального неравенства, до распознавания которого еще не дошли. Исследования показали, что лингвистической компетенции (см. гл.1) достичь легче, чем социокультурной. Переселившиеся в другую культурную среду люди утверждали, что они не чувствуют себя полностью частью новой культуры, даже если они активно участвуют в общественной и культурной жизни (Lantolf 1999: 29).

Развитие культурной сознательности означает, что человек осведомлен о членах другой культурной группы: их поведении, ожиданиях, ценностях и причинах, почему они ведут себя именно таким образом.

Начало обучения желаемой специальности может для иноязычного учащегося в Эстонии означать и переселение из среды русского языка и культуры (напр., Нарвы) в эстоноязычную среду, что может вызвать сложности у учащихся с более слабым знанием языка – они не смогут справиться, имея тот уровень языка, который у них есть.

Некоторым в таком случае придется начать адаптироваться в другой культуре даже не покидая свою страну¹¹. Представление учащегося Я2 о культуре назначения отличается от того, каким образом представители Я1 сами осознают свою культуру. По Х. Х. Стерну (1992: 215-218), часто именно обладающие слабыми языковыми навыками представители Я2, опираясь на ограниченный опыт, стремятся делать обобщения и критиковать, хотя в то же время новые культурные переживания заставляют их волей-неволей проводить параллели со своей культурой. Одной из важнейших целей, достижение которой Стерн считает важным при обучении другому языку, – это умение учащихся видеть разные стороны жизни такими, какими видят их представители этой культуры. Такой аспект задает при обучении культуре конкретное направление, содержание становится проще охватить. Это означает, что при ознакомлении с географическими или историческими событиями не столь важно то, что считают важными географы или историки, а то, каким образом носители родного языка сами видят свою страну и историю, что считают важным (например, какое значение для них имеет столица, море и т.д.). Носители родного языка не являются гомогенной группой, в связи с чем важно читать газеты и литературу, смотреть телевизор, говорить с людьми, чтобы была возможность самому делать выводы.

Обычно под обучением культуре подразумевается передача знаний о литературе, искусстве и музыке, но это только часть большого целого. Стерн (op. cit) приводит 6 областей знания, которых требуются учащему эту культуру.

- 1) **Физическая среда**, с которой можно связать целевой язык: страна в целом

¹⁰ Социолингвистическая компетенция – это умение выбирать языковые средства, исходя из ситуации общения и партнера.

¹¹ См. подробнее Hille Pajupuu „Kuidas kohaneda võõras kultuuris” Tallinn: TEA, 2000

(географическая среда) и среда, непосредственно окружающая учащегося.

- 2) **Люди и общество:** знания о межкультурном общении, о различных общественных группах и о том, как люди сами себя к ним причисляют, какую картину об обществе и людях можно получить, например, через прессу.
- 3) **Люди и стиль жизни:** знания о быте людей, семье, школе, жизненных принципах и поведении, культуре труда и т.п.
- 4) **Учреждения:** как на уровне правительства (правительственные учреждения) так и местные (образования, социального обеспечения и здравоохранения, полиция и т.п.), медиа (телевидение, радио, газеты).
- 5) **История:** знания о важнейших исторических событиях, повлиявших на государство и людей, знания о влиятельных деятелях.
- 6) **Искусство, музыка, литература и т.п.**

Через изучение другой культуры люди учатся больше знать и о своей культуре. Изучение культуры – это не столько деятельность, ориентированная на навыки, сколько деятельность, направленная на суть проблемы, оценивание и поиск фактов.

С точки зрения обучения языку, языковую и культурную среду можно увидеть разделенной на три части (Kikerpill, Kingisepp 2000), которые можно было бы разделить, исходя из профессионального обучения на три подраздела:

- **реальная среда** (учреждения, вывески, документация),
- **люди, говорящие на родном языке** (гости на уроках, руководитель практики, коллеги, клиенты),
- **медиа** (газеты, журналы, телевидение, радио, Интернет).

Из деления языковой среды выявляется, что хотя в Эстонии и есть места, где возможность общаться на эстонском языке вне урока очень мала, это не означает того, что при обучении отсутствует возможность использовать другие аспекты языковой среды.

Использование языковой среды означает также привнесение аутентичности в обучение языку, для которой существует две возможности:

- 1) создать языковую среду на уроке, например, использовать аутентичные тексты по специальности, пригласить на урок гостей, использовать каналы медиа и т.п;
- 2) провести урок языка в языковой среде, например, посетить различные учреждения (напр., баз для практики) с целью обучения языку.

2.3.1. ОБУЧЕНИЕ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Обучение в языковой среде связывается, с одной стороны, с обучением, построенным на выполнении заданий, одной из целей которого является связать выученное на уроке с употреблением языка вне урока. С другой стороны, обучение в языковой среде связывается с обучением опыту (англ. *experiential learning*), что подчеркивает психомоторные аспекты языкового обучения, т.е. обучение в ходе деятельности (Brown 1994: 225).

Задания языковой среды задуманы для выполнения вне аудиторной учебной работы либо в виде дополнительного задания вне урока или в ситуации, когда вся учебная работа проводится в языковой среде. Целью заданий может быть изучение новой лексики, применение выученного, знакомство с новой средой (напр., база для проведения практики) и т.п. Эти задания не являются не аутентичной деятельностью, а т.н. учебными заданиями, которые подготавливают учащихся к поведению

в определенных ситуациях. Вместе с тем подобная деятельность позволяет объединить обучение специальности с развитием языковых навыков, поскольку учебные экскурсии могут проходить не только в рамках языкового курса, но и в рамках курса обучения специальности. И преподаватели специальности могли бы подумать, что во время посещения какого-либо предприятия, помимо приобретения знаний по специальности у учащихся можно развивать и языковые навыки (по специальности).

Для выполнения заданий языковой среды для учащихся рекомендуется составить **рабочий лист**, который поставит цель для деятельности (см. приложение 2). Целью может быть сбор общей информации о каком-либо предприятии, знакомство с какими-то рабочими операциями, исследование профессионального общения или культуры труда и т.п. В таком случае учащиеся сосредотачивают свое внимание именно на том, чего желает учитель, и заполненные рабочие листы помогут учащимся при рассказе о том, что они выучили и узнали. А позже, опираясь на них, можно составить резюме или проводить какие-либо последующие действия. Учителя часто считают, что задание языковой среды это, прежде всего, задание на общение, но рабочий лист можно составить так, что ответы на вопросы не потребуют обращения к кому-либо (см. приложение 2).

Вопросы на рабочем листе можно сгруппировать следующим образом (см. также Kikerpill, Kingisepp 2000):

- вопросы, ответы на которые предполагают чтение;
- вопросы, ответы на которые предполагают общение;
- вопросы, для ответов на которые нужно проводить наблюдение (сравнивать, описывать);

- вопросы, требующие выражения своего мнения, предпочтения или точки зрения.

Вопросы, требующие чтения, можно составить и исходя из различных стратегий чтения: выборочной, общей, предполагающее выводы или детального чтения. Рабочий лист для обучающихся по специальности повара с темой посещения книжного магазина (см. приложение 2) составлен с целью дать учащимся обзор имеющихся в продаже поваренных книг, и содержит вопросы, требующие чтения и наблюдения. Для иллюстрации последнего можно привести 1 вопрос (*Найди на полке с поваренными книгами ту книгу, которая больше всех бросается в глаза, запиши автора и название этой книги и обобщи, почему была выбрана именно эта книга*). Выборочного чтения требует, например, такой вопрос: *«Есть ли в продаже книги об овощных блюдах? Запиши названия и авторов трех книг»*. Для ответа на другие вопросы нужно комбинировать различную информацию, например, свой опыт с найденной в книге информацией (напр., *«Найди в книгах одно известное блюдо, которое ты сам уже готовил. Сравни рецепт с тем, как готовишь ты. Каковы различия?»*)

Составление рабочего листа – это работа, требующая времени, поскольку для этого преподаватель должен сам пойти на место и репетить, какие задания учащиеся смогут там выполнить. Одновременно преподаватель может заключить предварительное соглашение о том, чтобы появление целой группы учащихся в каком-либо учреждении для сбора информации и заполнения рабочих листов не вызвало бы проблем. Даже посещение универмага, например, с целью изучения названий всевозможных бытовых электроприборов, требует предварительной информированности сотрудников и, по-возможности, заключения предварительного соглашения. Работники должны знать, что делающие

записи молодые люди просто учат там язык, а не собирают какую-либо другую информацию. Вопросы желательно разместить на одном листе, чтобы сделать заполнение рабочего листа удобным. При составлении рабочего листа следует избегать вопросов:

- на которые можно ответить и без посещения места,
- которые связаны с материальными затратами,
- на которые не возможно ответить,
- неопределенных.

Проведение задания начинается с разъяснений, почему запланировано такое задание, как выполняется задание, сколько дается времени и т.д. Пояснения необходимы, чтобы исключить возникновение путаницы на месте. Также может возникнуть необходимость проиграть с учащимися определенные ситуации, если этого требует заполнение рабочего листа, или провести другую подготовительную работу, чтобы лучше подготовить учащихся к заданию. (См. также Priedite 2000)

Чтобы предоставить учащимся возможность советоваться друг с другом в ходе работы, а также избежать неуверенности при передвижении в одиночку, им можно было бы разрешить работать в парах, причем каждый должен заполнять свой рабочий лист. Вполне возможно, что при выполнении задания некоторые вопросы останутся без ответов либо из-за нехватки времени, либо по другим причинам. В этом случае после выполнения задания можно предоставить парам возможность обменяться информацией и заполнить пробелы.

В зависимости от величины группы преподаватель может составить и несколько различных рабочих листов, например, с расчетом, что с одним и тем же вариантом работает две пары. Это даст им возможность позже сравнить ответы, обсудить

различия и в качестве последующей деятельности получить информацию о заданиях, выполненных другими парами, и таким образом узнать больше о том месте, которое они посетили. При заполнении различных рабочих листов есть и другое преимущество: если рабочий лист содержит вопросы предполагающие общение, то будет более безопасным и естественным, если ученики обратятся либо к разным людям, либо одному и тому же человеку будут заданы разные вопросы. В случае одного варианта вопроса нужно предупредить людей, к которым по всей вероятности обратятся, чтобы обращающихся с одним и тем же вопросом молодых людей не сочли за глухых шутников.

Если речь идет о большом учреждении или предприятии, то при групповом посещении проблемы, скорее всего, не возникнет. Но если рабочий лист составлен с целью посещения маленькой мастерской, можно, соответственно договоренности с работниками, предложить учащимся разное время визитов.

После выполнения заданий языковой среды очень важно получить от учащихся отзывы о том, что удалось, какие возникли проблемы, что было выучено и какая польза была от такого задания. Собранную информацию надо также использовать для последующей деятельности, например, для коротких докладов, составления письменного резюме при групповой работе и т.п.

У заданий языковой среды есть ряд **преимуществ** (см. Kikerpill, Kingisepp 2000). Учащимся профессиональных училищ задания языковой среды помогут:

- ознакомиться с местами, которые связаны с их обучением и будущей работой;
- уменьшить неуверенность поведения в новых ситуациях;
- увидеть связь между обучением языку и специальности;

- сделать обучение более разнообразным;
- приобрести знания и опыт, которые не может предоставить аудиторное обучение;
- приобрести новый культурный опыт;
- использовать все навыки (чтение, слушание, письмо).

У учащихся профессиональных училищ, которые так и так посещают различные учреждения и предприятия, базы для практики и т.д., мог бы быть с собой предварительно составленный учителем рабочий лист, который ставит перед учащимся конкретную цель. Даже если рабочий лист составлен не на эстонском языке, посещению в некоторой степени можно придать содержание языкового обучения, например, записывая названия рабочих инструментов, с которыми происходит знакомство в ходе учебной экскурсии. Если название какого-либо инструмента на эстонском языке невозможно объяснить на месте, то эту часть работы можно оставить учащимся в качестве самостоятельной работы со словарем.

2.3.2. ПРИГЛАШЕНИЕ НА УРОК ГОСТЕЙ

Несомненно, в обучении языку или специальности найдутся темы, усвоению которых могла бы помочь встреча на уроке с гостями (см. также Kikerpill, Kingisepp 2000, Must 2002). Если в рамках изучения специальности на встречу с иноязычными учащимися придет человек, выступающий на эстонском языке, то это позволит, с одной стороны, получить знания, связанные со специальностью, с другой – пополнить свое знание языка и испытать навык понимания спонтанного устного текста (как монолога, так и диалога). Если в обычном случае учащиеся находятся в роли отвеча-

ющих, то урок с приглашенными гостями дает им возможность активно задавать вопросы. Приглашение на урок гостя является одной из возможностей использовать в обучении поддержку носителя языка, но родной язык гостя не обязательно должен быть эстонским, это может быть и хорошо говорящий по-эстонски не эстонец. Последний послужит для учащихся положительным примером и сможет вдохновить их на изучение эстонского языка.

Приглашение гостя выступить на уроке языка или специальности предполагает как предварительное планирование, подготовку учащихся, так и последующую деятельность.

Действия, предшествующие встрече

Если выбрана тема, в рамках которой можно сделать учебную работу более разнообразной путем приглашения на урок гостя, первым заданием будет найти подходящего человека и подготовить его. При выборе гостя важным условием является его способность непринужденно и увлекательно выступать и вести беседу на эстонском языке, умение найти с учащимся общий язык, хорошее произношение и т.д. Гостя следует проинформировать о том, как задумано организовать встречу, что ожидается от него, какой уровень знания языка у учащихся и т.д.

Учащихся также надо подготовить к встрече, чтобы все проходило в соответствии с поставленными целями. Им обязательно нужно коротко представить гостя и сообщить, чем занимается человек, который придет на встречу с ними. После этого учащиеся могут (напр., в виде групповой работы) записать вопросы, которые они хотели бы задать гостю. На основе вопросов преподаватель может составить рабочий лист, который поможет избежать ситуации, когда учащемуся не приходит в голову ни одного вопроса. С учащимися также можно обсудить, какие вопросы невежливо задавать чужому человеку. Чтобы

во время встречи сохранилась непринужденная атмосфера, неразумно давать гостю рабочий лист заранее, однако преподаватель может сообщить, какого рода вопросы можно ожидать от учащихся. На листе следует оставить место, чтобы можно было записать новые вопросы.

Встреча с гостем на уроке

Во вступительной части урока преподаватель представляет гостя, и после этого гость может рассказать о себе и затронуть заранее обговоренную тему. Он может задавать учащимся вопросы по теме для создания дискуссии или задавать более простые вопросы об обучении, видах на будущее, увлечениях и др., чтобы познакомиться с учащимися и создать атмосферу, которая подбодрит учащихся задавать вопросы гостю. После этого у учащихся появится возможность задать вопросы, которые были записаны в ходе предварительной работы. Рабочий лист поможет вспомнить вопросы, но если все же возникнет заминка, преподаватель может помочь намеком или своим вопросом продолжить встречу. Учащиеся должны видеть, что преподаватель тоже является активным участником встречи. Задача учителя – обратить внимание на то, в состоянии ли учащиеся следить за разговором, а также по необходимости подводить промежуточные итоги или просить гостя что-либо повторить или пояснить. На рабочем листе во время слушания можно делать некоторые пометки, но запись ответов на вопросы можно провести и после встречи как последующую деятельность, например, в виде домашнего задания. К окончанию урока учащиеся могут познакомить гостя со своей школой и / или и организовать экскурсию по школе.

Деятельность после встречи

Одним из последующих действий может быть корректно оформленная запись отве-

тов на заданные вопросы на рабочем листе. На следующем уроке можно обсудить, почему встреча была интересной или полезной, что нового узнали ученики. Встречу можно оформить и в виде лекционного дневника (см. 2.1.1.4.).

2.3.3. ИНТЕРНЕТ КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Компьютер превратился в неотъемлемый рабочий инструмент. Интернет, как одно из технологических решений, стал незаменимым средством для поиска информации и общения. Многие повседневные действия переместились в виртуальный мир, но благодаря Интернету расширились возможности учебы и работы. Мы дожили до такого времени, когда учиться можно и в виртуальном пространстве, дистанционная форма работы становится все более привычной. Поэтому многие не представляют себе больше жизнь и работу без Интернета.

Как многие технологические изобретения (радио, магнитофон, видео) быстро нашли дорогу в языковое обучение, так и использование компьютера при обучении языку имеет более долгую историю, чем мы думаем. Начало языковому обучению, опирающемуся на применение компьютера (англ. computer-assisted language learning), было положено еще в 1960-х годах (Kern, Warschauer 2000: 1–13, см. также Beatty 2003: 16–36). Первоначально т.н. материнский компьютер занимал целое большое помещение, учащиеся сидели за терминалами, соединенными с большим компьютером и выполняли простые грамматические и лексические упражнения. Программы сразу давали обратную связь о правильности выполнения упражнения. Позже добавились разнообразные языковые программы, с помощью которых учащийся мог, используя имеющиеся знания,

решать различные проблемы и представлять через эти действия свое понимание изучаемого языка как системы. Началось создание обучающих языку CD-дисков, при помощи которых учащиеся могли как бы передвигаться в другом мире, «разговаривать» в заданных границах и принимать решения. Новые возможности открылись в 1990-х годах, когда при обучении языку стали использовать средства Интернета как для поиска аутентичных текстов, так и для общения. Соответственно тому, каковы были взгляды на язык в тот или иной период, использование компьютера при обучении языку было периодизировано на структуральный, когнитивный и социокогнитивный этапы (см. таблицу 4). Речь идет о частично перекрывающихся друг друга этапах. Это означает, что и сейчас создаются и используются т.н. программы муштровки, которые теперь имеют не столь ограниченные возможности, как подобные программы, созданные несколько десятилетий назад (Kikerpill 2001).

В дополнение к возможности пополнять свои профессиональные знания и

общаться с другими специалистами, Интернет предлагает в большом количестве **различные тексты**. Взяв их за основу, можно составлять различные упражнения как на уроке по языку, так и по специальности (см. 2.2.). Преимущество взятых из Интернета материалов в том, что они уже находятся в электронном виде и их легко обрабатывать и сохранять с помощью компьютера, а затем приспособлять для других групп учащихся, передавать учащемуся или коллеге (электронная почта).

2.3.3.1. ЗАДАНИЯ, БАЗИРУЮЩИЕСЯ НА ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРНЕТА

Задания, базирующиеся на применении Интернета – это учебная деятельность, для выполнения которой учащиеся используют различные средства Интернета (например, средства поиска и общения). Многие из этих заданий являются т.н. целевыми заданиями, которые выполняются в повседневной жизни (напр., поиск ответа на какой-либо вопрос). Это возможность объединить обучение языку и специальности способом, представляющим интерес для

ТАБЛИЦА 4. ИСТОРИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПО КЕРНУ И ВАРШАУЕРУ (2000)

	1960 - 1970 гг. Бихевиористическая	1980 – 1990 гг. Коммуникативная	1990 → Интегративная
Технология	Большая ЭВМ (<i>mainframe</i>)	Персональный компьютер	Мультимедиа и Интернет
Способ подхода к обучению языку	Грамматико-переводческий метод, аудиоплингвальный метод	Когнитивный метод, коммуникативное обучение языку	Обучение, основанное на заданиях, теме, содержании
Что такое язык?	Иерархическая совокупность структур	Когнитивно созданная система	Социальный и когнитивный феномен
Что нужно развивать у обучающихся?	Использование языка в соответствии с нормой, с минимальными ошибками	Способность обучающихся реализовать свои коммуникативные цели	Обращение внимания на формы (в т.ч. различные стили и жанры) в аутентичном контексте
На чем сосредоточиться при обучении?	Корректном устном или письменном «продукте»	Развитии стратегий обучения и общения	Совместном обучении, аутентичных коммуникативных заданиях
Использование компьютера	Муштровочные упражнения	Коммуникативные упражнения	Аутентичный дискурс

учащихся. Такие задания помогают преподавателям по специальности:

- направлять учащихся к чтению аутентичных и современных текстов, развивая при этом различные стратегии чтения;
- развивать у учащихся навык письма и умение создания текста;
- развивать у учащихся умение совместной работы;
- внести разнообразие в учебный процесс;
- использовать подходящие для учащихся работы.

Далее представим наиболее распространенные задания, базирующиеся на применении Интернета (см. Kikerpill 2001, Dudeny 2000, Technology-Enhanced Language Learning 1997), которые можно использовать как в качестве самостоятельной работы, так и выполнять в компьютерном классе как часть урока.

Поисковые задания направляют учащегося находить ответы на различные вопросы и решения различных проблем; для их выполнения используются поисковые системы Интернета. Поисковые задания развивают различные аспекты навыка чтения, а также требуют формулирования поисковой фразы и способности решить, содержит ли текст достаточно информации для выполнения задания. В зависимости от того, насколько сложным является для учащегося выполнение задания, они разделяются на простые и сложные.

Простые поисковые задания предполагают нахождение ответа на один вопрос. Задание для учащегося можно облегчить, если дать ссылку на ту страницу, где можно найти ответ. В противном случае учащийся должен будет самостоятельно сформулировать поисковую фразу и найти содержащую информацию веб-страницы.

Например: *Поможет ли «Обслуживание домов Siili», если возникнет желание сделать ремонт? (www.siilimaja.ee)*

«Поиск сокровищ» (англ. *treasure hunt*) – это поиск ответов на вопросы на одной или нескольких веб-страницах. Для выполнения задания учащиеся ищут ответы на определенные вопросы, поэтому они не должны читать подробно весь текст. По своей сути «поиск сокровищ» схож с учебной экскурсией, поскольку вопросы записаны на рабочем листе. Желательно дать учащимся рабочий лист на бумажном носителе, так как это облегчит выполнение задания, а преподаватель для проверки ответов может собрать рабочие листы. Поскольку задание выполняется в компьютерном классе, преподаватель должен учитывать, что считывание с экрана монитора занимает больше времени, чем чтение текста на бумаге. Перемещение по веб-страницам для поиска ответов является действием, требующим времени. Поэтому не стоит задавать большое количество вопросов, а лучше дать больше времени для ответа (например, на десять вопросов).

Проблемные задания это вопросы, сформулированные как проблема, и чтобы найти на него ответ, учащиеся должны сами решить, где его найти и как достичь решения. В отличие от простых поисковых заданий, у одного проблемного задания может быть несколько разных решений, что дает возможность представить друг другу различные пути решений и результаты и обсудить различные возможности решения. Проблемным заданием может быть и поиск материала для реферата.

Например: *Можно ли купить строительные материалы через Интернет? Если да, то где?*

Обзорные задания – можно делать как обзоры проблем, отдельных тем, так и самих страниц. Учащиеся должны найти и определить важнейшую информацию с точки зрения выполнения задания. Про-

ведение обзоров развивает навык общего чтения, умение сравнивать, резюмировать и реферировать, а также умение представлять материал. Составление обзора может содержать в себе и поиск тематического материала, но ссылки на источники может дать и преподаватель.

Например: *Какой портал недвижимости посоветовать покупателю квартиры и почему?*

Задания для общения связаны с системами общения в Интернете, такими как электронная почта, дискуссионные порталы, группы новостей и т.д. Для многих электронная почта стала первичным средством письменного общения, которое находит широкое применение и в обучении языку, давая возможность общения (пускай письменного), для которого часто не хватает достаточно времени на уроке. Асинхронный характер электронной почты позволяет более критично и основательно анализировать прочитанное, так как при написании есть время, чтобы продумать свой ответ. Поэтому с помощью электронной почты есть возможность выполнять и сложные письменные и проблемные упражнения. При обучении языку электронную почту можно использовать как для общения вне урока (с друзьями по переписке), так и в качестве интегрированности в обучение (напр., пересылка еженедельного резюме новостей в ученический лист, причем предварительно определено, кто и по какой теме реферировать новости).

Различаются различные виды обмена **электронной почтой**:

- обмен письмами между людьми, изучающими один и тот же иностранный язык;
- обмен письмами, при котором обе стороны пишут на своем родном языке, т.е. тандем обучения языку;
- обмен письмами между изучающим иностранный язык и говорящим на целевом языке;

- обмен письмами между изучающим иностранный язык и преподавателем.

Из них в тандемном обмене письмами у обоих учащихся одинаково значимая роль: каждый находится в отношении своего языка в роли «эксперта», а в отношении другого языка – учащегося. При переписке с говорящим на целевом языке важным является уровень владения языком обучающегося, который позволил бы вести переписку, удовлетворяющую обе стороны. Если, например, друзьями по электронной переписке являются изучающие один и тот же иностранный язык, то учащиеся могут чувствовать себя скорее учениками, чем друзьями по переписке.

Переписка между учеником и учителем все больше распространяется в школах. Можно обмениваться короткой информацией, но учитель может дать и индивидуальную обратную связь ученику относительно письменных работ или относительно продвижения в изучении предмета. Это целевое задание, при помощи которого происходит обучение, каким образом вежливо обращаться к преподавателю, как сформулировать свой вопрос и т.д.

Проектные задания обычно содержат несколько или все подразделы заданий, базирующихся на применении Интернета: поиск информации и материалов, общение и опубликование в вебе.

Совместный проект может быть проведен для учащихся только одной группы, но может объединять и учащихся различных языковых групп (из школ, классов). Упор в проектных заданиях может быть сделан на упражнения по чтению и письму или на достижение общего результата. (Более подробно см. о проектных заданиях гл. 2.4.2.)

Опубликование в вебе означает, что заметки и проекты будут доступны для многих читателей. Знание этого может мотивировать учащихся стараться полу-

читать лучший результат. В такой ситуации желание исправить свои ошибки и работать над ними больше, чем когда ошибки учащегося остаются в общем случае известными только ему и преподавателю. Опубликование в вебе должно увеличить у учащихся желание читать на другом языке, так как письменные работы друг друга читаются с большим желанием, чем тексты из учебника. Проекты и другие письменные работы, которые будут опубликованы, преподаватель должен просмотреть, и в соответствии с его пожеланиями, учащиеся делают исправления и дополнения.

Возможности использования компьютеров в школах постоянно улучшаются, у учителей возник интерес к **проведению уроков в компьютерном классе**. При планировании такого урока следует учитывать, что считывание с экрана монитора занимает значительно больше времени, чем чтение с листа. Поэтому лучше начинать с заданий типа «поиск сокровищ». Использование за-

данных веб-страниц поможет избежать ситуации, когда компьютер «захватит власть». Это означает, что у учащихся возникнет соблазн заняться вместо выполнения задания чем-либо другим: посетить свои любимые порталы, пообщаться с друзьями и т.п. Это один из недостатков использования заданий, базирующихся на применении Интернета, которого можно избежать, если при планировании урока будет составлен рабочий лист, будут назначены разумные временные рамки для выполнения задания и предусмотрен способ проверки и оценки работы. Если учащиеся знают, что они должны письменно или устно представить результаты индивидуальной или групповой работы, то они сосредотачиваются на выполнении задания, а личные интересы по перемещению в Интернете ограничены. Если установка задания остается неопределенной и времени для выполнения слишком много, то может случиться, что на уроке не будет ничего выучено.

Глава 2.3. показывает, что языковую среду можно наилучшим образом использовать для того, чтобы разнообразить учебную работу и мотивировать учащихся. Задания языковой среды позволяют объединить аудиторное и практическое обучение специальности с использованием целевого языка. Встреча на уроке с гостем, говорящим на целевом языке, дает участникам ценную практику слушания, в то же время они знакомятся с опытом работы гостя. Задания, базирующиеся на применении Интернета, предоставляют возможность приобретать знания по специальности и знание языка современным способом.

Преподаватели специальностей могли бы:

а) вспомнить одну из встреч, которую они организовывали для своих учеников. Что послужило основной причиной того, что встреча удалась? Что можно было сделать по-другому?

б) Обсудить, какое из заданий, базирующихся на применении Интернета, принесло бы больше всего пользы учащимся, как их можно применить в своей учебной работе?

Руководители школ могли бы подумать о местонахождении своей школы и решить, какую часть языковой среды можно было бы использовать в обучении?

Составители учебных программ могли бы исследовать учебную программу обучения одной из специальностей и проанализировать, какие области культуры рассматриваются в учебных предметах. Есть ли области, которые не рассматриваются в рамках ни одного из предметов?

2.4. СОВМЕСТНАЯ РАБОТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Взрослые затрачивают на слушание примерно 1/3 из времени, приходящегося на общение, учащиеся же находятся в ситуации слушания значительно больше – до 65-90% времени урока (Gilbert 1997), это означает, что у учащегося слишком мало времени, чтобы в ходе учебной работы делиться знаниями, вместе решать проблемы и другим образом учиться вместе. Значимость последнего же подчеркивали многие исследователи и практики (см. Kagan 1994).

Работая вместе, учащиеся могут дольше работать над заданием, улучшается их мотивация занятием языком, при совместной работе развиваются социальные умения, поднимается самооценка, так как совместно работа продвигается быстрее и результативнее, возникает больше идей. Работая в группе, учащиеся учатся эффективнее решать проблемы, видеть проблему глазами других, учатся помогать другим и хвалить.

2.4.1. ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В УЧЕБНОЙ РАБОТЕ

Под совместным обучением понимается чаще всего работа в парах или деятельность, организованная для групп различной величины. Обсуждение, в котором принимает участие весь класс, является одним из видов совместной работы. Совместному обучению присущи определенные признаки.

1. Работа ведется в группах

Оптимальной величиной для группы исследователи рекомендуют группу из 3-5 человек (Kagan 1994: 3–15). С точки зрения усвоения языка, более подходящей считается группа, состоящая из четырех человек,

один из которых обладает очень хорошим знанием языка, двое знают язык на среднем уровне, и один учащийся – слабо. Если учащиеся не привыкли работать в группе, можно начинать с работы в парах.

2. Работа организована по определенным правилам

Помещение должно быть организовано так, чтобы у всех учащихся был бы равный доступ к материалам, чтобы они могли общаться друг с другом; все учащиеся должны видеть доску и учителя. Следует договориться о знаке, с помощью которого можно при необходимости быстро изменить ход работы (напр., у преподавателя может возникнуть необходимость объяснить что-то всем одновременно).

Все учащиеся должны знать принципы работы в группе, одинаково понимать правила и придерживаться их. Основными правилами являются:

- Дай говорить другим участникам группы!
- Отвечай за свою часть в общем задании!
- Делись информацией с членами своей группы!
- Общайся со своей группой!
- Давай обратную связь!

3. Работа в группе предполагает желание совместной работы

Групповые задания нужно составлять так, чтобы их не смог выполнить каждый в одиночку, чтобы на результате отражался бы вклад всех участников группы. Задачей учителя является вдохновлять учащихся на совместную работу. Для поднятия мотивации преподаватель может использовать различные способы:

- давать посильные задания, а также точные и ясные указания;

- делить учащихся на группы, учитывая их способности, скорость работы и др. особенности;
- высказывать признательность и давать позитивную обратную связь как отдельным учащимся, так и группе в целом;
- помогать, если группа этого требует;
- равно акцентировать мнения всех учащихся и т.д.

4. Решение общей задачи в групповой работе развивает навыки совместной работы

В современном мире навыки совместной работы требуются почти во всех специальностях. Социальные умения не являются врожденными, им следует учиться и развивать. К окончанию основной школы учащиеся наверняка усвоили основные навыки совместной работы, но понимание важности совместной работы может возникнуть именно в профессиональном училище. Обучаясь в профессиональном училище, учащиеся сталкиваются с трудовой жизнью, которая помогает лучше понять необходимость совместной работы. Навыки совместной работы развивают многие проводимые в виде групповой работы задания: проектные задания, проблемные задания, ролевые игры и т.п.

У учителя может быть страх перед проведением групповой работы из-за прежнего негативного опыта. Поэтому здесь приводятся всевозможные недостатки групповой работы, которые обычно являются лишь предложениями для избегания групповой работы. Назовем самые распространенные из них (см. также Brown 1994: 175–178).

- Используя групповую работу, учитель теряет контроль над учащимися. Но если групповая работа хорошо подготовлена, руководства ясны и понятны, работа идет хорошо, то нет основания

беспокоится из-за контроля. Учитель должен уметь видеть разницу между хаосом и рабочей обстановкой.

- Учащиеся переходят на родной язык. Для того, чтобы избежать этого, можно из членов группы выбрать одного учащегося, задачей которого будет напоминать другим, на каком языке следует работать.
- Ошибки учащихся увеличиваются за счет неправильного языка друг друга. Обычно учащиеся готовы как помогать друг другу, так и исправлять, в связи с чем это опасение не обосновано. Учитель может во время групповой работы записать самые распространенные ошибки учащихся и позже обратить на них внимание.
- Учитель не в состоянии следить сразу за всеми группами. Чем больше опыт преподавателя в использовании в учебной деятельности групповой работы, тем лучше он может следить одновременно за работами нескольких групп. Во время каждого задания учитель может выбрать пару групп. На которые обращает особое внимание.
- Некоторые учащиеся предпочитают работать в одиночку. Естественно, есть учащиеся, которым тяжело работать вместе с другими. В таком случае учитель должен их поддерживать и найти для таких учащихся подходящее задание в подходящей группе.

Этапы групповой работы

Для того, чтобы групповая работа удалась, следует ознакомить учащихся с целями групповой работы и принципами оценивания. После этого дать ясные, одинаково понятные для всех указания (какова организация работы, сколько времени дается на выполнение каждого задания, каким

является окончательный срок). Если цель ясна, учащиеся делятся на группы. При комплектовании групп можно исходить из различных принципов (см. выше). Обязательно надо подвести итоги групповой работы и познакомить с результатами другие группы. Представляемое группами резюме может быть как письменным, так и устным. Важной является обратная связь и оценка сделанной работе.

Особой формой совместной работы является **совместное обучение** (англ. *cooperative learning*). Если обычно рабочие группы создаются для выполнения конкретного задания, то принципом совместного обучения является то, что одни и те же группы остаются вместе несколько недель. Группы состоят из учащихся с разными способностями. Поскольку при оценивании учитывается вклад каждого отдельного учащегося, более сильные члены группы должны помогать слабым. До создания новых групп учащиеся дают относительно своих товарищей по группе положительную обратную связь, рассказывая всему классу, почему с тем или иным членом группы было хорошо вместе работать. (Kagan 1994)

2.4.2. РАЗЛИЧНЫЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ

Самой трудной задачей в учебной работе является заставить учащихся общаться, говорить. Обычно бывает так, что уверенные в себе учащиеся, которые лучше владеют языком, говорят с удовольствием, а учащиеся с меньшей уверенностью и более слабым знанием языка требуют ободрения и мотивированности.

Совместное обучение предлагает различные возможности для того, чтобы на-

целить учащихся на общение, так как в маленьких группах не боятся взять слово и учащиеся со слабым знанием языка. У каждого в группе есть своя роль, которую они должны выполнить для достижения успешного результата задания. Для работы в парах подходят задания с различными пропусками и ролевые игры, проектные и проблемные задания более эффективны для выполнения в группе.

Доклад является одной из возможностей заставить учащихся говорить. Но обычно доклад вначале готовят письменно. Так нельзя научиться говорить в спонтанной обстановке, когда нет времени на подготовку. Спонтанное умение общаться можно развивать с помощью заданий с пропусками информации и проблемных заданий. Пэнни Ур (Penny Ur 1996) утверждал, что успешными являются задания на говорение:

- во время которых учащиеся могут много говорить;
- участие в которых является равным. Это означает, что не доминирует говорящее меньшинство, а все получают возможность внести свой вклад в выполнение задания;
- во время которых учащиеся мотивированы работать вместе либо потому, что их интересует тема и у них есть, что сказать по этому поводу, либо они заинтересованы в выполнении задания;
- в которых использование языка учащимися находится на акцептируемом уровне: они понимают друг друга и выражаются достаточно правильно.

Ниже приведены основанные на совместной работе методические приемы, которые можно успешно использовать не только на уроке языка, а на любом уроке по специальности. Если на уроке языка для проведения нижеследующих заданий часто надо заниматься грамматикой и лек-

сикой, то на уроке по специальности можно останавливаться на языковых деталях только тогда, когда на уроке рядом с преподавателем специальности находится и преподаватель языка.

Задания с пропуском информации

Задания с пропуском информации построены на совместной работе по разделению и / или сбору информации с одним или несколькими соучениками. Такие задания заставляют учащихся говорить. Пропуски информации являются частью повседневной жизни, т.к. слушая или читая, постоянно возникает потребность в такой информации, которая нам не известна, но которую мы хотим узнать, и поэтому ищем возможность спросить или прочитать.

Разделяются задания с пропуском информации в одном и в обоих направлениях (см. Ellis 2003). В первом случае один учащийся передает информацию, а второй принимает ее. Во втором случае информация движется в обе стороны, это означает, что оба учащихся как делятся информацией, так и получают ее. Заданием с пропуском информации является, например, заполнение отсутствующих данных в таблице. Сравнивая заполненные таблицы, учащиеся могут быстро получить обратную связь и могут проверить, правильно ли они поняли услышанное.

Преподаватель разъясняет задание, повторяя необходимые для его выполнения лексику и грамматику. После этого учащиеся выполняют задание самостоятельно. Каждый учащийся имеет важную часть, задание невозможно выполнить без всеобщего участия.

Рольевые игры

Рольевые игры предоставляют возможность проиграть в безопасной среде ситуации, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни (см. Ladousse 1987). Сле-

дует помнить, что знание языка учащегося должно быть достаточным, чтобы его поняли в заданной ситуации, и он правильно отреагировал на услышанное. У учащегося также должен быть достаточно большой жизненный опыт для того, чтобы реагировать на ситуацию и разрешать ее. Важное значение имеет подготовка учащихся к ролевой игре. Для подготовки подходят мозговые штурмы, обсуждения, задания с пропуском информации, работа, проведенная с текстом, материал которого используется в ролевой игре. Эффективным является предложение языковых выражений и направление на их использование, чтобы развивать социолингвистическую компетенцию учащихся. Можно сказать, что ключом удачной ролевой игры является достаточная подготовка учащихся, но не менее важным является и планирование ролевой игры. Для того, чтобы задание сработало, в нем должна быть скрыта какая-то проблема, конфликт или т.п., что заставило бы учащихся говорить.

Различаются рольевые игры, базирующиеся на ситуации и на рольевых картах. В случае ролевой игры, основанной на ситуации, все участники знают о ролях друг друга. Заданием является найти решение в какой-либо ситуации, самостоятельно при этом выбирая подходящие для роли использование языка и фразы. Результат задания зависит от точки зрения участников и их творчества, и может сильно различаться по группам. Например, в задании разрешения может требовать ситуация, когда клиент недоволен ремонтом машины и обращается с претензией к сделавшему работу слесарю. Ход задания определяет то, как клиент обращается к работнику, и как на это реагирует работник.

В случае с рольевыми картами ход задания определен тем, что на карте представлены условия, из которых должны

исходить участники. Поэтому результаты задания могут быть относительно одинаковыми в разных группах. Содержание своей ролевой карты не открывают своим соученикам, что делает задание более интересным. Например, ремонтировавшему машину слесарю может быть задано ролью то, что он убежден в своей хорошей работе и ищет возможности для обвинения клиента. Ролевая карта может описывать слесаря и как корректного сотрудника, который просит у клиента разъяснений и обоснований относительно недостатков.

Относительно проигрывания ролевой игры перед всей группой есть различные точки зрения. Некоторые считают проигрывание разрешенной ситуации перед классом деятельностью, которая является частью ролевой игры. Другие утверждают, что ролевые игры являются заданиями на спонтанное говорение, и их проигрывание заново является уже спектаклем (Ladousse 1987: 10). Вместо того, чтобы проигрывать еще раз свой ход решения, кто-либо из членов группы мог бы ознакомить коротко с ходом задания и результатом.

Проблемные задания

Проблемные задания являются одной из возможностей заставить учащихся общаться и говорить между собой. Учащихся знакомят с проблемой, и они должны ее решить. Ход решения делится на несколько этапов.

Прежде всего, следует сформулировать проблему. После этого разделить ее на маленькие части, чтобы проблема не казалась больше неразрешимой. Следующим шагом является предложение решений проблемы. Следует записывать все предложенные на данный момент и кажущиеся неподходящими решения, чтобы позже можно было выбрать из их числа наиболее подходящие. Теперь нужно выбрать

подходящее(-ие) решение(-я) и обсудить сопутствующие им последствия. Последним шагом является ознакомление других учащихся с наиболее подходящим решением и его оценка.

Проектные задания

Проектное задание – это задание, в котором используются опыт и знания учащихся. В этом задании учащиеся взаимно обучают друг друга, заинтересованы в развитии друг друга. Результатом такого задания является какая-либо большая работа. Проект является одноразовым, у него есть определенное начало и конец, а также конкретные ресурсы. Его задачей является достижение поставленных целей, задание осуществляет только созданная для этого группа.

В проектное задание можно интегрировать различные умения и различные учебные предметы (Freid-Booth 1998). Проектные задания поднимают мотивацию, т.к. результатом является конкретный продукт. Задания являются аутентичными и требуют аутентичного использования языка.

Проектные задания рассчитаны на учащихся, т.к. вместе с учащимися решается суть задания и его проведение (Haines 1989). В проектных заданиях между собой связаны как учебная работа, реальная жизнь, так и рабочие умения. Поскольку задания связаны с повседневной жизнью, они поднимают учебную мотивацию, развивают социальные умения и навыки общения. Также они позволяют создать связи между различными учебными предметами (Railsback 2002).

Этапами проектного задания являются следующие:

- Знакомство с темой и ее обсуждение.
- Выяснение опыта учащихся.
- Определение цели задания и необходимого для его выполнения времени.

- Организация мозгового штурма.
- Формирование группы.
- Распределение заданий по группам, установление целей и ресурсов.
- Поиск, обработка и анализ информации.
- Сбор и оформление материала.
- Представление проектов.
- Оценка своей работы и работы участников группы, оценка проектов других групп.
- Получение обратной связи от учителя и других групп.

Проектное задание удается, если учащиеся мотивированы, и если задание является жизненным и интересным. Одним

из оснований, почему проектное задание может не удастся, является то, что задание может потребовать больше времени, чем рассчитывали. Подготовка таких заданий требует от преподавателя много работы и часто в большом объеме¹². Также может случиться, что учащимся доступны не все источники, необходимые для выполнения задания. Некоторых проблем можно избежать с помощью установления точного временного графика.

При помощи проектного задания можно рассматривать и составление необходимых в учебной работе исследований, в ходе которых учащийся должен установить цель, найти подходящий материал и провести исследование, проанализировать и письменно представить результаты.

В главе 2.4. показана значимость совместной работы при усвоении, как языка, так и специальности. Совместная учеба развивает как умения работать в команде, так и умение решать различные проблемы.

Преподаватели специальностей могли бы определить, какие из описанных идей и приемов они до сих пор не использовали в своей работе, и подумать о том, каким образом можно было бы их использовать.

2.5. ОПЫТ ОБЪЕДИНЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

На изучение языка и обучение языку во многом влияют решения языковой политики, которые при всем прочем определяют и язык или языки обучения в школе (Rannut и др. 2003:281). Соответственно закону об основных школах и гимназиях языком обучения в школе является язык, на котором происходит обучение не менее 60% от объема учебной программы. Решения, касающиеся языка обучения, нача-

ли принимать начиная с 1993 года (см. Vare 2004), и к настоящему времени пришли к ситуации, когда в 2007/2008 учебном году в гимназиях с не эстонским языком обучения начнется переход на частичное предметное обучение на эстонском языке (см. www.hm.ee). В марте 2006 года было одобрено решение, по которому переход будет постепенным и выбор предметов, которые

¹²Целевое объединение «Tiigihüppe» организовало в 2006 году курсы Projektiraun. Сделанные там работы можно увидеть по адресу <http://www.htk.tlu.ee/projektiraun/tood>.

будут преподаваться на эстонском языке, зависит от возможностей каждой школы.

Согласно ст.18 Закона о профессиональном образовании языком обучения в профессиональных училищах является эстонский язык, порядок использования другого языка в качестве языка обучения устанавливает министр образования и науки. Переход профессиональных училищ с другим языком обучения на эстонский язык обучения находится в непосредственной зависимости от организации обучения в основных школах и гимназиях с не эстонским языком обучения. Пока не приняты соответствующие решения, у профессиональных училищ есть возможность работать в направлении интеграции языкового обучения и обучения специальности и, таким образом, сосредоточиться на развитии навыка языка специальности у учащихся. Для выполнения этих целей можно воспользоваться опытом двуязычного обучения в основной школе и опытом других стран в области объединения обучения языку и специальности.

Для развития языка специальности существует четыре модели (Investigation 2003):

- перенесение направленности со специальности на язык,
- обучение языку специальности в программах профессионального образования,
- программы, направленные на обмен опытом по развитию языковых навыков и бизнес-деятельности,
- внутриорганизационные языковые курсы.

В результате проведенного в Австралии исследования (op. cit) было найдено, что одной из важнейших задач при интеграции языкового и профессионального обучения является достижение тесной взаимосвязи между обучением языку и

специальности, которая показывала бы учащимся необходимость усвоения языка специальности. Учащиеся мотивированы на изучение языка, если они видят возможность его применения в своей будущей работе. Подчеркивается, что обучение языку специальности должно быть обязательно связано с обучением общелитературному языку, чтобы потом обеспечить учащимся возможность общения на работе и вне рабочего времени. Особенно важной считали социокультурную часть знаний, которая дает учащемуся понимание того, как вести себя в иноязычной рабочей и культурной среде.

Методика обучения языку советует использовать по возможности аутентичные задания, которые подготавливали бы учащихся к умению справляться в различных рабочих ситуациях. К подготовке учебных материалов должны быть привлечены как профессиональные специалисты, так и носители родного языка. Преподаватели языка могли бы интересоваться специальностью, но они должны иметь в виду и то, что знания учащихся в этой области больше, чем у них. В исследовании было выделено, что обучение языку специальности можно разнообразить с помощью применения различных средств инфотехнологии.

С общей организацией образования связана и необходимость определения связи между различными ступенями образования, т.е. насколько полученное основное и гимназическое образование (в т.ч. и приобретенное знание языка) дает основание идти дальше в профессиональное образование, и подготавливают ли полученные в профессиональном училище знания и умения учащихся к успешной работе по специальности. Исследование показало необходимость введения соответствующих целей обучения языку и необходимое число уроков для их достижения. (Investigation 2003)

Значимость обучения языку была подчеркнута и при проведении реформы профессионального образования в Польше (Shaw 1995). Хотя в центре внимания были иностранные языки, прежде всего английский, цели сближения профессионального обучения и обучения языку были сходными с вышеупомянутыми. В качестве решения при объединении обучения языку и профессионального обучения было предложено:

- объединение целей обучения языку и специальности,
- описание содержания языка (тем) по уровням,
- применение принципов активного обучения,
- создание связей между предметами,
- введение прозрачных принципов оценивания. (Shaw 1995: 272).

В 1993 году в Шотландии было проведено исследование (Hall и Vanowska 1994), которое было вызвано необходимостью узнать:

- какие подходы использовали при обучении иностранному языку в контексте обучения специальности,
- каким образом оценивалось знание иностранного языка,
- какими были мнения учащихся и преподавателей об успешности различных способов подхода в обучении иностранному языку.

Поскольку раньше в профессиональных училищах Шотландии не обращалось особого внимания на преподавание иностранных языков, важным было картографирование обстановки, в которой большинство профессиональных училищ и высших школ при обучении иностранному языку сосредотачивалось на специальности.

Выяснилось, что именно в знании языка ка видели пользу для своей будущей рабо-

ты, и это являлось основной причиной, по которой учащиеся выбирали какой-либо языковой курс. Важнейшим выводом из проведенного исследования был тот, что обучению языку должны придавать значение не только преподаватели языка, но и специальности. Для того, чтобы преподаватели других предметов не предъявляли преподавателям языка невыполнимых требований и понимали бы, что означает обучение языку, был дан совет в рамках внутриорганизационного обучения организовать курсы изучения языка для учителей и руководства школы.

В части организации обучения языку посчитали необходимым, чтобы один недельный многочасовой блок обучения языку был бы разделен на короткие учебные часы. Было подчеркнуто и то, что разработка курса языка специальности является работой, требующей времени, которое нужно учитывать при установке сроков. Оценка учебных материалов показала, что как учителя, так и учащиеся были больше всего удовлетворены составленными в школе учебными материалами, которые больше всего отвечали запросам обеих сторон.

Из исследований целей курсов обучения выяснилась необходимость планирования содержания исходя из осваиваемой специальности: что требуется учащемуся в его будущей специальности, и почему ему требуется то или иное. Как и в австралийских исследованиях (см. Investigation 2003), здесь была подчеркнута необходимость развития знаний как общелитературного языка, так и языка специальности.

Из методов обучения были использованы, в основном, коммуникативный способ подхода, который сосредотачивается на целенаправленном использовании целевого языка в реальных ситуациях применения языка.

Из исследования оценивания были сделаны выводы, что наряду с оцениванием результата (напр., экзамен по окончании курса) нужно обращать больше внимания на оценивание процесса, т.е. постоянное оценивание в ходе учебной работы¹³. (Hall ja Vanowska 1994)

В многонациональных и многоязычных Соединенных Штатах Америки более 20 лет занимались курсами специфического профессионального английского языка как второго языка. При обучении английскому языку как языку специальности пользовались 5 различными моделями (Buchanan 1990).

1. Английский язык как второй язык (англ. *the ESL approach*) направлен на развитие языкового навыка в контексте работы и специальности. Модель содержит (а) обучение общелитературному языку с упором на знании языка сферы деятельности, (б) общее обучение языку специальности, которое дает необходимое для работы умение общаться (напр., реагирование на просьбы и жалобы, получение разъяснений и т.д.), (в) обучение языку, основанное на специальности, целью которого является дать учащимся знание языка, необходимое для конкретной профессиональной сферы.
2. Подход, сосредоточенный на специальности (англ. *the vocational approach*), содержит программы, в рамках которых учащиеся получают как обучение специальности, так и необходимое для работы знание языка, в том числе и умение межкультурного общения, если этого требует должность.
3. В случае подхода, исходящего из опыта работы (англ. *the work experience approach*), практика по специальности на месте работы комбинируется с обучением профессиональному английскому как второму языку, а иногда и с профессиональным обучением. Такой подход требует от участвующего в программе большой отдачи, т.к. это означает совмещение работы и учебы. В то же время польза от такого подхода состоит в том, что учащиеся получают опыт работы, помогающий избежать ситуации, при которой после получения профессионального образования работнику без опыта работы тяжело пробиться на рынке труда. И предприятие может до заключения возможного договора изучить способности и культурный фон практиканта.
4. Подход, базирующийся на месте работы (англ. *the workplace approach*), содержит обучение на определенном рабочем месте, обращающий внимание на требующееся в определенной сфере деятельности знание языка. Основное внимание направлено на развитие профессиональных знаний и умений, знакомство с возможностями карьеры и культурой работы. Такие курсы могут организовывать предприятия, колледжи, профессиональные союзы, учреждения, занимающиеся обучением на протяжении всей жизни.
5. Двухязычное профессиональное обучение (англ. *bilingual vocational training programs*) – это подход, который рассчитан на обучение людей с ограниченным знанием языка, в основном безработных, чтобы ускорить их вхождение на рынок труда. Такие курсы подходят и для групп, говорящих на общем родном языке, так как языком обучения является родной язык учащегося, к ко-

¹³ Об оценивании см. Контроль и оценивание результатов обучения в школе 2006 (Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis 2006.)

тому добавляется обучение английскому общелитературному языку и языку специальности как второму языку.

Применение описанных подходов требует, прежде всего, как анализа необходимости, так и обширного обучения соответствующих сотрудников (в т.ч. в области межкультурного общения), выработку учебных и обучающих программ, наличие службы поддержки для прошедших обучение, не говоря уже о финансировании. (Buchanan 1990)

В Германии при объединении обучения языку и профессии подчеркивалась необходимость интеграции обучения языку и курсов обучения специальности, чтобы за счет обучения языку не увеличивалось время обучения. Находят, что ответственность за обеспечение знания иностранного языка ложится, все же, на общее образование, а профессиональные училища должны заниматься только развитием профессиональных умений. (Wiegand 1997)

В качестве резюме можно отметить, что обеспечением своих учащихся знанием второго языка как языка специальности или иностранного языка занимаются во многих профессиональных училищах во всем мире. Насколько велико значение обучения иностранному языку в профессиональном образовании в той или иной стране, зависит от социолингвистической

ситуации. Если у учащегося отсутствует возможность и необходимость использовать в будущей работе иностранные языки, то курсы иностранного языка не являются обязательными в учебных программах профессиональных училищ. В государствах, где знание второго языка является неизбежной необходимостью, при интеграции профессионального обучения и обучения языку используются различные модели, и мотивация учащихся в изучении языка является высокой.

В интеграции обучения специальности и обучения языку в различных странах можно отметить похожие тенденции. И в профессиональном обучении в Эстонии идет движение в направлении доминирующих принципов: придается значение аутентичным заданиям и использованию активных методов обучения, также создание связей между учебными предметами, все больше внимания обращается на обучение на рабочем месте и обучение специальности людей, не имеющих базового образования.

Исходя из практики разных стран, следовало бы обращать больше внимания на обеспечение необходимого количества уроков для достижения целей обучения языку и описание языкового содержания курсов по специальности, руководствуясь уровнем владения языком.

В главе 2.5. описан опыт нескольких стран в интеграции обучения языку и обучению специальности, который можно сравнить с ситуацией в Эстонии.

Руководители школ и преподаватели специальностей могли бы обнаружить среди проблем и решений других стран те, с которыми они сталкивались и в своей школе.

Специалисты в области образования могли бы обсудить, можно ли опыт других стран использовать в Эстонии, и какой именно.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ПОДХОДА В УЧЕБНОЙ РАБОТЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Для того, чтобы узнать, какие методические способы подхода используют учителя в своей работе, в рамках проекта «Руководство по организации обучения на эстонском языке для профессиональных училищ» было проведено исследование, которое прошло в партнерских школах, участвующих в проекте. Среди школ партнерами были Нарвский профессиональный учебный центр, Таллиннская строительная школа, Таллинское Коплиское профессиональное училище, Таллинское Ласнамяэское механическое училище, Таллинское училище обслуживания, Тартуский центр профессионального образования и Таллиннский политехникум.

Авторами руководства был составлен вопросник (см. приложение 4), с помощью которого собирали данные, которые помогли бы понять, каким образом в разных школах методически организована работа, и какова в учебной работе роль эстонского языка. Таким образом, вопросник содержал вопросы о том, как учителя работают с текстом, какие формы обучения используют, как мотивируют учащихся и т.д.

На основании вопросника представители шести школ-партнеров провели анкетные интервью и, проанализировав собранные данные, составили резюме относительно своей школы (см. приложения 14-17). В Таллинском политехникуме опрос не проводился. Данные, представленные Таллинским училищем обслуживания и Таллинской строительной школой, учтены и отражены в выводах. Поскольку представители профессиональных училищ по-разному поняли требования, предъявленные проведению анализа, то выводы отражают общие тенденции обучения в профессиональных училищах с русским языком обучения. В выборке не отражены отдельно преподаватели языка и специальности, составленные Тартуским центром профессионального образования, Нарвским профессиональным учебным центром, Таллинским Коплиским профессиональным училищем, Таллинским Ласнамяэским механическим училищем (см. 3.2.-3.6.), в которых была сделана попытка унифицировать структуру.

3.1. ВАЖНЕЙШИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ ОПРОСА

Результаты проведенного в шести профессиональных училищах опроса дают обзор профессионального обучения на русском языке в школах различных регионов Эстонии. В четырех школах из шести обучение происходит как на эстонском, так и на русском языке, только в Нарвском профессиональном учебном центре и Таллинском Ласнамяэском механическом училище нет групп с эстонским языком обучения. Всего с июня по октябрь 2006 г. было опрошено 111 преподавателей. Из опрошенных для 35,1% (39 ответивших) эстонский язык является родным, для 65,7% (73 ответивших) родным является русский язык. Один из респондентов был двуязычным (русско-узбекский), и отнесен в данной статистике к респондентам с родным русским языком. 74 респондента, для которых родным языком является русский, по уровню знания эстонского языка распределились следующим образом (см. рис. 1):

- а) экзамен на начальный уровень сдали 15 ответивших,
- б) экзамен на средний уровень сдали 25 ответивших,
- в) экзамен на высший уровень сдали 8 ответивших,
- г) экзамен на бывшую категорию С сдали 5 ответивших,
- д) экзамен на бывшую категорию D сдали 8 ответивших,
- е) 3 учатся на курсах на начальный уровень,
- ж) 10 ответивших не сдавали экзамена ни на один уровень и не могут определить свое знание языка.

Из результатов исследования выяснилось, что то, какое значение имеет эстонский язык в одном или другом профессиональ-

ном училище с русским языком обучения зависит, прежде всего, от региона, где находится школа. Если в Тартуском центре профессионального образования большая часть учебной работы проходит на эстонском языке, то в Нарве полностью отсутствуют эстоноязычные группы, в связи с чем употребление эстонского языка в контексте специальности зависит от личного интереса преподавателя специальности и его знания эстонского языка. В Таллинне в более выгодном положении находятся Коплиское профессиональное училище, Таллиннская строительная школа и Таллинское училище обслуживания, где языками обучения являются как русский, так и эстонский, поскольку в этих школах уже есть преподаватели, которые обучают как эстонские, так и русские группы. В этих школах переход на эстонский язык обучения возможен за счет постепенного увеличения эстоноязычных групп, как это уже сделано в Коплиском профессиональном училище. Если, начавшие в 2003 году обучение учащиеся распределились в этой школе между двумя эстонскими и пятью русскими группами, то в 2006 году к обучению приступили 4 русские и 4 эстонские группы. Медленное склонение равновесия в пользу эстоноязычных групп позволяет преподавателям специальности школы с двумя языками обучения приступить к повышению своей квалификации в области двуязычного обучения, если это позволяет их уровень эстонского языка. В школах с двумя языками обучения у преподавателей языка и специальности есть возможность тесно сотрудничать, интегрируя язык и содержание предмета. Но и тем преподавателям, которые благодаря своему знанию языка считают себя в состоянии преподавать на эстонском языке, требуется обучение в области двуязычного обучения,

чтобы суметь увидеть и нужды учащегося Я2.

Лекции и практикумы являются во всех опрошенных школах одной из самых распространенных форм обучения, подавляющее большинство респондентов для проведения различной деятельности используют групповую работу, да и другие приемы активного обучения не являются чуждыми для преподавателей специальностей. Наиболее используемыми приемами являются мозговой штурм, сеть дискуссий, карты идей, понятий и дефиниций. Мотивированию учащихся придают большое значение, поскольку часто в профессиональные училища поступают учиться молодые люди с небольшими навыками учебы и низкой мотивацией обучения. Опрошенные учителя считают важным как использование посильного учебного материала, учет личных особенностей учащихся, так и знакомство с практической стороной специальности. Отмечено, что учащихся мотивирует и личный пример преподавателя, и возможность изготовить для себя вещи из школьного материала. Понятно, что молодых людей привлекает практическая сторона специальности – возможность уметь что-то делать самому и видеть результаты своей работы. Заинтересованность в получаемой специальности часто является основой и для теоретической учебы, когда учащийся ощущает, что без знаний нет и умений.

Если сравнивать использование в учебной работе языковой среды, то в Тарту, где существует больше возможностей связать учебные экскурсии с изучением эстонского языка, показатель не лучше, чем в Нарве, где практически отсутствуют возможности использования эстонского языка вне урока. Положительным является то, что в Нарве предпринимается попытка с помощью различных связанных с языковой средой заданий компенсировать небольшие имеющи-

еся у учащихся возможности пользоваться эстонским языком. Так, например, из 29 преподавателей специальности Нарвского профессионального учебного центра 8 приглашают на урок гостей, которые разговаривают с учащимися на эстонском языке. В Тартуском центре профессионального образования, напротив, из 33 респондентов никто не практикует приглашения гостей на урок. Поскольку в Тарту эстонский язык окружает учащихся как в школе, так и вне учебной работы, то, по-видимому, в приглашении на урок человека, для которого эстонский является родным языком, не видят необходимости. Из всех опрошенных учителей экскурсии, связанные с получаемой специальностью, организывает 36,4% учителей в Тарту и 37,9% в Нарве, этот же показатель в Коплиском профессиональном училище достигает 66,6%.

При выборе текстов по специальности большинство доверяет мнению коллег, из предпочтения учеников исходят только отдельные преподаватели. Поскольку при выборе текстов одним из критериев является то, что он подходит учащимся, то учителя могли бы узнать, какие тексты учащиеся читают с интересом, и что они хотят прочесть и узнать в связи со своей специальностью. Это помогло бы вызвать или сохранить интерес к чтению, что является очень важным для усвоения языка: чем больше кто-либо читает, тем лучшим читателем он является и тем лучше он умеет писать. Если учащийся читает добровольно и с интересом, то дополнительно к общему навыку чтения и письма развивается также лексика и улучшается правописание (см. Krashen 2004).

Большинство текстов по специальности берутся из специальных учебников, (профессиональных) журналов и Интернета – эти источники пользуются одинаковым предпочтением во всех участвовавших в опросе школах. Многие учителя отметили,

что сами составляют тексты для учащихся, что тоже является одной из возможностей облегчить учащимся чтение. В таком случае учитель может донести до учащихся знания по специальности в понятном для учащихся изложении, но это, несомненно, требует у учителя больше времени, чем использование готового текста.

Тексты делаются более читаемыми для учащихся, прежде всего с помощью упрощения и укорачивания, но есть и такие преподаватели, которые используют тексты в их первоначальной форме. Как в одном, так и в другом приеме обучения есть свои плюсы и минусы. При языковом упрощении и укорачивании текста есть опасность слишком укоротить текст. При исключении частей текста, может случиться, что в результате понимание текста будет не облегчено, а наоборот усложнено. Текст можно сделать и более легким при помощи сопутствующего ему задания, которое определяет, как надо читать и на чем сосредоточить внимание. Поэтому не всегда обязательно сильно упрощать, иногда достаточно составить подходящее задание (напр. вопросы).

Пониманию текста учащимися, помимо языковых упрощений, помогает и применение различных приемов обучения. Во всех школах важным считают обучение чтению чертежей, иллюстраций и другой графически представленной информации – в Тартуском центре профессионального образования этим занимается 87,9% из ответивших. Более половины ответивших составляет к тексту вспомогательные вопросы. Этот прием особенно хорошо помогает, если ответ на вопрос не означает только нахождение (часто незначительных) деталей в тексте, а позволяет выборочно читать текст и делать выводы на основе прочитанного. Составленные вопросы должны помогать находить в тексте информацию, важную с

точки зрения специальности и учебной работы, и обучать, как ею пользоваться.

Перевод также является одним из самых распространенных способов для упрощения текста: например, 75,7% респондентов из Нарвского профессионального учебного центра, 71,4% из Таллиннского Коплиского профессионального училища и 63,6% из Тартуского центра профессионального образования переводит ключевые слова и термины. Почти половина из опрошенных переводят более сложные места в тексте. Дополнительно упомянуто, что понимание текста облегчает использование различного наглядного материала и приведение понятных для учащихся примеров. От учеников также получают обратную связь о том, что они поняли из изученного. При необходимости даются дополнительные пояснения как ключевых слов, так и более сложных частей текста. Приведение понятных для учащихся примеров является важным потому, что это придает аутентичному тексту по специальности понятные учащимся связи с жизнью, давая необходимые для понимания текста фоновые знания.

В завершение можно отметить, что учителя используют в своей работе разнообразные приемы и поощряют у учащихся интерес к приобретаемой специальности. Больше возможностей для совместной работы учителей и учащихся, развития навыка эстонского языка и использования его в обучении специальности есть в тех школах, где учебная работа ведется как на эстонском, так и на русском языке. В таких школах можно экспериментировать с общими курсами, в которых принимают участие, как учащиеся русских, так и эстонских групп, организовывать общие экскурсии, дни профессий, выставки ученических работ и т.п., которые помогут создать связи между обучением языку и специальности и поднять общую мотивацию обучения.

3.2. ИСТОРИИ УСПЕХА ИЗ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ

Настоящая глава содержит истории успеха, собранные преподавателями профессиональных училищ (см. приложение 18).

Авторы руководства надеялись получить истории успехов, связанные с профессиональным обучением, но почему-то отражение нашли именно истории, показывающие как важно знать не эстонцам эстонский язык, и какие страхи приходится преодолевать при овладении этим умением. Истории успеха показывают, что знанию эстонского языка придается большое значение для достижения успеха вообще, особенно важным считают знание языка в связи с работой.

В представленной ниже истории Андрея изучение языка не было самостоятельной целью. Поставив перед собой конкретную задачу – получить профессию повара, Андрей принял и вызов – выучить эстонский язык в группе, где обучение велось на эстонском языке; к языку, который он усваивал в ходе учебной работы, он относился вначале, как к дополнительной ценности. Но когда была достигнута свобода в общении на эстонском языке, то Андрей стал осознанно обращать внимание на владение языком, попросив друзей исправлять его ошибки.

Первоначальная мотивация Вадима выучить эстонский язык была вызвана желанием, найти подходящее место работы. Позже к этому добавилось внутреннее желание лучше узнать эстонцев. Благодаря успехам, достигнутым изучением эстонского языка, у Вадима сохранилось желание развивать и дальше свое знание эстонского языка; важными также оказались поддержка дома и коллег по работе.

Андрей Блощинский

Повар ресторана Атлантик

После средней школы я не захотел идти в университет, захотел выучиться на повара. Мне всегда нравилось готовить. Я пошел учиться по специальности «обслуживание питания» в Тартуский центр профессионального образования, где одновременно изучал специальности повара, официанта и бармена.

Я окончил русскую гимназию, и после средней школы у меня была возможность учиться только в эстонской группе, хотя я хотел учиться в русской группе. Решил, что все же попробую, и посчитал, что в каком-то смысле было бы даже лучше учиться в эстонской группе, особенно если потом я хочу работать в Эстонии. Вначале было трудно. Больше всего проблем было с языком, а не со специальностью.

Кроме меня в этой группе было еще две русские девушки, но им было легче, так как они были старше и уже учились на эстонском языке.

Первые три-четыре месяца мне было очень-очень тяжело. Повседневную речь я понимал, и у меня были и друзья эстонцы, но я особо не общался на эстонском языке. Вначале немного испугал этот чужой язык. На уроках по специальности появлялись новые и сложные слова, нужно было много напрягаться. Вначале спрашивал материалы у однокурсников, позже стал сам читать и переводить тексты. На перевод уходило много времени, но если какое-то слово я видел уже три-четыре раза, то оно запоминалось. Понимать стал быстрее, но говорить было трудно. Вначале я боялся раскрыть рот и вообще что-то сказать, но потом стал привыкать, и примерно через полгода было уже намного легче. Когда начал говорить, то сказал своим друзьям, чтобы они поправляли бы меня, что я не обижусь на это и не разозлюсь. Таким образом многие вещи лучше запоминались. После окончания школы не было никакого страха говорить по-эстонски.

Я очень благодарен школе за все: там я приобрел много друзей, выучил язык, и преподаватели были очень хорошими. Я ни разу не почувствовал такого отношения, что если языка не знаешь, то это твоя личная проблема, и должен сам справиться. Все учителя были готовы прийти на помощь и всегда объясняли, если видели, что я чего-то не понимаю.

«Атлантис», по-моему, один из лучших ресторанов, где можно работать с моей специальностью. Все коллеги здесь молодые и очень дружелюбные. Я не вижу особого различия – работать в эстоноязычном или русскоязычном коллективе. Люди все равно те же. Но если бы я не знал языка, то обязательно выучил бы его, так как знание языков – это всегда плюс. Когда ищешь работу в Эстонии, то часто нужно знание как эстонского, так и русского языков. Я в «Атлантисе» отработал примерно год, и не думаю, что хотел бы уйти. Конечно, хотелось бы больше увидеть и получить больше опыта.

Училище показало мне, что моя специальность – это и мое хобби, а не только работа. Если специальность нравится, то работа не представляет труда. Если специальность не нравится, то и работать в несколько раз труднее. В работе повара все интересно, все время узнаешь что-то новое, чему-то учишься. Школа дает какую-то базу, но дальше человек учится на практике всю жизнь. Нужно постоянно идти вперед, если выяснится, что полученная специальность и есть та самая, правильная. Нужно искать возможности для получения нового опыта и для совершенствования себя в специальности.

На своем опыте я научился, что не нужно бояться. Благодаря тому, что я не побоялся идти учиться в эстонскую группу, я переступил и через страх говорить по-эстонски. Теперь общение на эстонском языке является для меня повседневным и обычным делом.

Вадим Зубович

*преподаватель специальности слесаря систем ок-
ружающей среды*

В Эстонию приехал в 1998 году из российской глубинки – далекой Читинской области. Уровень знания эстонского языка был здесь при окончании школы таким же, как и у всех тогдашних выпускников государственных школ: по два раза в неделю отсиживались на уроках, пара слов осталась в памяти, вот и все. Попытавшись пос-

ле этого найти в течение двух месяцев более-менее нормальное место работы, убедился, что времена изменились, здесь уже другое государство и без знания эстонского языка здесь делать нечего. На стройке, конечно, какую-то работу можно найти, но не для этого я учился на инженера сантехнических работ!

Решил пойти на курсы. Две первых попытки не удались. Кроме того, все родственники и друзья были русскими, языковой практики не было. По знакомству меня взяли на работу главным специалистом. Тогда все это стало на меня крепко давить. Снова пошел на курсы. Познакомился с одной девушкой-эстонкой с конкретной целью – проникнуть в эстонский круг общения. Дело начало продвигаться. Через какое-то время сдал первый экзамен, но к этому времени все-таки потерял работу.

Естественно, пытался учить язык дальше, сдал экзамен на гражданство и получил гражданство Эстонии. Пошел работать в профтехучилище, где директором был один замечательный мужчина, который требовал от нас все письменные работы и документы только на эстонском языке. Это было для меня большой поддержкой при изучении языка. После этого пошел на работу в Таллинское Ласнамяэское механическое училище, где посчастливилось участвовать в одном замечательном проекте «Развитие навыков эстонского языка в профессионально-технических училищах с не эстонским языком обучения».

Трехнедельное совместное пребывание в Вана-Вигала привело меня к тому, что мое пассивное знание языка стало достаточно активным. Ану Вааген хвалила меня, так как мои результаты были впечатляющими. Кроме того, я уже третий год живу с учительницей эстонского языка, которая постоянно объясняет мне необходимое.

Естественно это не значит, что этим время изучения эстонского языка для меня закончилось. Есть еще возможность совершенствования, хотелось бы хорошо выучить разговорный язык, в том числе и профессиональный язык для получения хорошей должности.

Из 3 главы выясняется, что в методическом плане учителя профессиональных училищ с русским языком обучения являются творческими людьми и мотивируют своих учащихся как напрямую (знакомство со специальностью), так и косвенно (введение разнообразия на уроках).

Руководители школ и преподаватели специальностей могли бы обсудить со своими учениками, что мотивирует их учиться в профессиональном училище.

4. ЭСТОНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Знание эстонского языка играет значительную роль при поиске места работы в Эстонии. Профессиональные училища с русским языком обучения должны задуматься о том, как помочь своим учащимся достичь необходимого для работы по специальности знания эстонского языка.

Молодые люди, которые учатся в профессиональных училищах в русских группах, в своем большинстве владеют эстонским языком на начальном уровне, или

их знание языка не определено. Уроков эстонского языка недостаточно для того, чтобы учащийся на уровне A2/B1 мог бы в дальнейшем успешно работать, например, в обслуживании. Необходимо создать условия, при которых усвоение эстонского языка не находилось бы в зависимости только от уроков языка и личного отношения учащегося, говорящего на Я2. Далее рассматривается применение некоторых возможностей в Эстонии.

4.1. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ ОСВОЕНИЕ ЭСТОНОСКОГО ЯЗЫКА

Для поддержки освоения учащимися эстонского языка школа может создать различные возможности. Самой небольшой реорганизации требует добавление в учебную программу использования эстонского языка в контексте специальности. Это не означает использование эстонского языка как языка обучения на курсах по специальности, они могут и дальше проходить на русском языке, но для развития языковых навыков находить какая-либо возможность вне школы.

Обмен учащимися (см. также 2.5.) представляет собой командирование учащихся профессиональных училищ в дру-

гие училища с целью приобретения нового опыта. В Эстонии такой обмен практикуется. В рамках проекта «Повышение уровня владения эстонским языком в иноязычных профессиональных училищах» в 2004 - 2005 гг., 100 учащихся 11 специальностей были командированы в различные профессиональные учебные заведения с эстонским языком обучения, чтобы предоставить им возможность получить опыт обучения и проживания в эстоноязычной среде. Будучи в эстоноязычных училищах, учащиеся должны были участвовать в учебной работе и общаться с эстонскими соучениками и

учителями вне учебной работы. Для того, чтобы сделать использование языка целенаправленным, учащимся были даны командировочные задания, которые нацеливали их на ознакомление с принимающей их школой, участие в событиях местной жизни, посещение различных мест и подведение итогов полученного на практике опыта. Учащиеся, принимавшие участие в проекте, дали ему позитивную оценку, найдя среди прочего, что улучшилось их знание языка (Vaagen 2005). Результаты измерения умения слушать, сопутствующие обмену, не позволяют сделать таких однозначных выводов (см. Kikerpill, Türk 2007), но, конечно же, возросла уверенность учащихся в себе, и расширился их кругозор.

Учебные экскурсии (см. 2.3.1.) являются признанным способом получить новые знания об изучаемой специальности, и у учителей есть достаточно опыта в этой области. Учебные экскурсии можно проводить в эстоноязычную рабочую среду и в том случае, если учащиеся получают задания на родном языке. Задания, связанные с учебной экскурсией можно составлять и так, что учащиеся не должны обязательно общаться на эстонском языке, но они должны читать эстоноязычные вывески и другие короткие тексты, слушать людей, знакомящих со своей работой, и просто следить за рабочим процессом. Учебные экскурсии помогают подготовить учащихся к рабочей практике.

Базу для практики и руководителя практики училище может, среди прочего, выбрать и исходя из желания развития у учащихся знания эстонского языка. По возможности, учащихся с родным русским языком можно направить к эстоноязычному руководителю практики или, в случае обучения на рабочем месте, работать совместно с предприятием, рабочим языком которого является эстонский. Находясь в языковой среде и общаясь на профессиональные темы, учащиеся лучше всего осознают необходимость знания эстонского языка. Этот способ объединения обучения профессии и языку применяется и в других странах.

День «рабочей тени» распространен в Эстонии в основном среди гимназистов, которым предоставляется возможность провести один день, наблюдая за работой какого-либо специалиста. На основании полученного опыта об этом дне пишется эссе. Этой же идеей можно воспользоваться и в профессиональном училище, чтобы учащиеся получили бы представление об одном рабочем дне в своей будущей должности. Один учащийся мог бы несколько раз быть «рабочей тенью» как работника, говорящего на русском, так и на эстонском языке. Такое наблюдение в некоторых школах уже входит в задания практики наблюдения, но возможность быть «тенью» разных людей дает более полное представление, о котором можно как говорить, так и писать на уроке по специальности.

4.2. ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из возможностей подготовки учащихся к профессиональному обучению является действующая система предварительного профессионального обучения. Предварительное профессиональное обу-

чение – это программа, предусмотренная для школьников, которая организуется в качестве совместной работы школы и профессионального учебного заведения. Прошедшие предварительное профессиональ-

ное обучение могут продолжить обучение в профессиональном училище по той же специальности. Например, предварительное профессиональное обучение охране окружающей среды, предлагаемое Ряпинской школой садоводства, продолжается три года. Пропецившие учебную программу могут, после окончания гимназии и прохождения практики, получить свидетельство об окончании первого курса по специальности «охрана окружающей среды» и возможность продолжить обучение по этой же специальности на 2 курсе. При совместной работе со средней школой в Миссо учебная работа проходит в школе или в училище. В программу входят и различные учебные экскурсии (*www.misso.edu.ee*). Специальностями, по которым ведется

предварительное профессиональное обучение в Нарве, являются: швейное дело, деревообработка, повар, строительство, мультимедийные технологии и др.

Учащимся с родным не эстонским языком можно предложить возможность получить названное обучение либо полностью, либо частично на эстонском языке. Это позволит профессиональным училищам с русским языком обучения опробовать применение эстоноязычного обучения первоначально в меньшем объеме, например, по одной специальности, получив, таким образом, необходимый опыт для перехода на эстонский язык обучения в основном обучении. Объем предметов, преподаваемых на эстонском языке, зависел бы в таком случае от возможностей школы.

4.3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭСТОНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА НА УРОКЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Опираясь на опыт школ Латвии и Эстонии, мягким переходом на обучение специальности на эстонском языке было бы использование т.н. программы перехода (см. 2.1.), при которой школа или преподаватель решают, какая часть курса урока по специальности будет вестись на эстонском языке.

Как показывает опыт, такая форма обучения используется в том случае, когда знание языка учителем или отсутствие возможности использования языка не позволяют проводить все обучение на эстонском языке. Если в Эстонии планируется в дальнейшем продолжение использования такого обучения, то сверхважной является

необходимость представить точную дефиницию обучения на обоих языках, чтобы эта задача не легла на плечи только учителя, и была бы возможность избежать путаницы при толковании программы перехода. Кроме того, учителям требуется обучение, которое дало бы знания об усвоении учебного предмета на другом языке и умение планировать и проводить двуязычный урок. Курсы языка специальности для преподавателей специальности обязательно добавили бы уверенности в себе и смелости использовать в обучении эстонский язык. Нужно продолжить издавать словари по специальности.

4.4. ЧАСТИЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Частичное профессиональное обучение на эстонском языке означало бы, что некоторые из имеющихся в учебной программе курсов проводятся на эстонском языке. При этом должен действовать принцип, что один предметный курс связан только с одним языком обучения, как это обычно бывает при языковом погружении. Такое обучение можно было бы уже сейчас применить в профессиональных учебных заведениях, особенно в тех, где используются два языка обучения, так как содержание учебных программ, несмотря на язык обучения, является одинаковым. Следовательно, в таких школах есть учителя, которые организуют обучение специальности на эстонском языке, но должны получить дополнительное обучение в области обучения учащихся Я2. Пригодится опыт учителей, которые обучают как русскоязычные, так и эстоноязычные группы. Они знакомы с обеими группами, поэтому им легче понять особенность освоения специальности на другом языке.

Есть смысл начинать частичное обучение на эстонском языке в профессиональном училище на базе средней школы, поскольку уровень знания эстонского языка, сдавших государственный экзамен по эстонскому языку (уровень B2) позволяет

легче справиться с обучением на эстонском языке, чем уровень B1, которым обладают выпускники основной школы. В дополнение к этому, в ближайшем будущем у многих преподавателей предметов в школе с русским языком обучения появится опыт обучения на эстонском языке, который создаст большие предпосылки и для того, чтобы справиться с обучением специальности на эстонском языке. Обучение на эстонском языке можно было бы начать, например, в сфере обслуживания, где готовность учащихся к этому является самой высокой.

Для внедрения обучения на эстонском языке важными являются общение и совместная работа преподавателей различных профессиональных училищ. Некоторые шаги в этом направлении уже сделаны: 30 преподавателей специальности из профессиональных училищ с русским языком обучения находились в командировке в училищах с эстонским языком обучения с целью получения опыта работы и проживания в эстоноязычной языковой среде (Vaagen 2005). Такие командировки могли бы превратиться в двусторонние и стать регулярными, так как нет смысла создавать предметное обучение на эстонском языке на пустом месте, если можно использовать опыт и помощь эстонских коллег.

4.5. ЯЗЫКОВОЕ ПОГРУЖЕНИЕ

Для введения в профессиональных училищах языкового погружения необходимо, по меньшей мере, половину предметов, имеющихся в учебной программе преподавать на эстонском языке.

В Эстонии говорить о продолжении языкового погружения в гимназиях и профессиональных училищах можно будет после того, как в 2009/2010 учебном году основную школу будут оканчивать учащи-

еся, начавшие обучение в классах языкового погружения в 2000 году, поскольку изучение единичных предметов на эстонском языке (вступающее в силу частичное обучение на эстонском языке в гимназии) было бы для них шагом назад.

У обучавшихся в школах с языковым погружением и тех, которые изучали единичные предметы на эстонском языке, уже есть опыт обучения на эстонском языке. Вероятно, они уже достигли более широкого понимания слов и умения работать с иноязычным текстом. Названные учащиеся умеют видеть в другом языке средство для усвоения знаний, в связи с чем приобретение специальности частично или даже полностью на эстонском языке не вызовет у них большого протеста.

Сложнее придется тем учащимся, которые учили эстонский язык только на уроке языка и у которых отсутствует возможность общения на эстонском языке вне школы. У таких учащихся обучение специальности на эстонском языке может вызвать большие сложности, особенно в случае, если знание эстонского языка ограничивается начальным уровнем.

Проблему при введении языкового погружения в профессиональных училищах может вызвать нехватка преподавателей, которые были бы способны преподавать свою специальность на эстонском языке. Это указывает на настоятельную необходимость проведения курсов обучения как языку, так и языку специальности. Опыт для развития знания эстонского языка у преподавателей предметов общеобразовательных школ имеется у Таллиннского университета, Нарвского колледжа и др. Необходимо начать проведение подобных языковых курсов и для преподавателей специальностей, чтобы подготовить их к возможным изме-

нениям в организации профессионального обучения.

В Эстонии проводится работа по подготовке преподавателей-предметников, ведущих обучение на двух языках, и этот постоянный процесс должен распространиться и на преподавателей профессиональных училищ. Из опыта обучения преподавателей в Латвии можно научиться тому, как организовать распространение усвоенных знаний и умений. Сходная с деятельностью латышской сети учителей, в Эстонии в 2000 году начала работу сеть учителей эстонского как второго языка, которая не стала действовать по тому же принципу: некоторые члены сети занимались проведением курсов обучения, но отсутствовало систематическое расширение. В последнее время эту нишу стал заполнять Союз учителей эстонского языка как второго языка¹⁵, который проводит тематические летние школы для преподавателей эстонского языка как второго. До сих пор не проводилась работа по систематическому ознакомлению принципов двуязычного обучения предмету.

Имеется необходимость регулярного и систематического обучения преподавателей профессиональных училищ, в связи с чем организацией и планированием этого можно было бы заниматься на государственном уровне. Начать следовало бы с подготовки обучающего персонала. С региональными центрами преподавателей эстонского языка как второго могли бы объединиться специалисты, занимающиеся преподаванием предметов по специальности на эстонском языке, чтобы у них была возможность выразить свою потребность в обучении.

Внедрение языкового погружения или частичного обучения на эстонском языке предполагает выработку соответствующих двуязычных программ обучения, учебных материалов и основ для оценива-

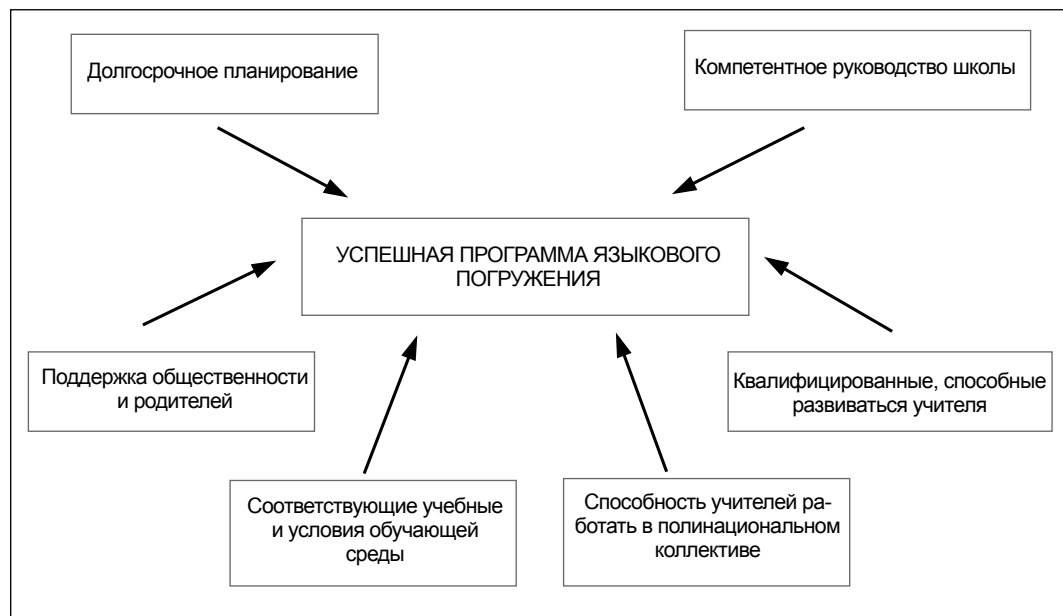
¹⁵ См. www.eestikeelteisekeelena.ee

ния, предпосылкой, для которых является усовершенствование профессиональных стандартов для соответствия уточненным требованиям к владению языком, предъявляемым специальности (см. 1.1.). В профессиональных училищах опыт составления учебных материалов по языку специальности есть уже у многих преподавателей эстонского языка как второго. Первые материалы были готовы в 2003 году в результате совместного проекта Тартуского университета и КЕА, который финансировался программой обучения эстонскому языку ЕС Phare (см. Учебные материалы по преподаванию эстонского как второго языка для профессиональных училищ 2003. Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele 2003). К 2008 году в рамках подобного проекта, организованного Таллиннским университетом, будут готовы новые учебные материалы. В то же время имеется большой недостаток современных учебных материалов по специальностям на эстонском языке, которые подошли бы для обучения в группах с русским языком обучения¹⁶. Это в свою очередь

требует обучения составителей учебных материалов. Пользу принесло бы создание интернет-среды с открытым доступом опубликования рецензированных учебных материалов по профессиональному обучению и другой полезной информации. Рабочие листы для интегрированного обучения специальности и эстонскому языку находятся в разработке. На интернет-странице «Миксике» (www.miksike.ee) у преподавателей специальностей также мог бы быть свой раздел, который объединял бы информацию и учебные материалы для обучения различным специальностям и содержал бы ссылки на связанные с темой веб-страницы.

Планирование языкового погружения в общеобразовательной школе обзорно представлено на рисунке 1. Почти 20-летний опыт Тартуской гимназии Аннелинна показывает, что внедрение языкового погружения требует долговременного планирования. Составление учебных материалов является долговременным процессом, не говоря о подготовке учителей. Дополнительное обучение требуется не только

РИСУНОК 1. ПЛАНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ (ASSER 2003: 56)



учителям, но и руководству школ, от которых зависит формирование отношения в школах. Для развития умения совместной работы в школах можно было бы организовать командные тренинги. Отношение родителей и общественности к языковому погружению, опираясь на опыт школ, является в большей части позитивным¹⁶, что могло бы поддержать введение языкового погружения или частичного обучения на эстонском языке и в профессиональных училищах.

В качестве подведения итогов можно сказать, что переход профессиональных училищ с русским языком обучения на

обучение на эстонском языке предполагает основательную организацию на уровне правительства: проведение исследований для картографирования ситуации и требований и принятия решений, разностороннюю подготовку учителей, увеличение объема преподавания эстонского языка в профессиональных училищах, составление материалов и т.д., при этом можно опираться как на опыт общеобразовательных школ по внедрению предметного обучения на эстонском языке, так и пример других стран интегрирования в области профессионального обучения и обучения языку.

В 4 главе описываются возможности того, какие условия можно создать в профессиональных училищах с русским языком обучения для поддержки усвоения эстонского языка. Среди них есть идеи, которые каждая школа может воплотить в жизнь независимо от государственных решений, касающихся двуязычного образования (напр., обмен учащимися, учебные экскурсии и т.п.). В то же время, для введения языкового погружения требуются исследования, проведение опытов и принятие решений на государственном уровне.

Руководство профессионального училища и преподаватели могли бы обсудить, какие из описанных возможностей уже созданы в школе, какие возможности еще можно создать.

¹⁶ Хорошим примером является учебный материал Tarmo Laaban (2005) "Plaatimistööd", где понимание текста облегчает большое количество наглядного материала, добавлен русско-эстонский словарь терминов.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Asser, H. 2003.** Osaline ja täielik keelekümbus Eesti vene koolides. – *Mitmekultuuriline kool Eestis*. Narva: OÜ Sata, lk 47–58.
- Asser, H., Küppar, M. 2000.** *Võõrkeele tunni ülesehitus ja planeerimine*. Tallinn: TEA.
- Baker, C. 2001.** *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Beatty, K. 2003.** *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited.
- Birjukova, I. 2007.** Millist koolitust vajavad õpetajad eestikeelse ja mitmekultuurilise õpetuse läbiviimiseks. – Ettekanne konverentsil „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007.
- Block, E. L. 1992.** See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. – *TESOL Quarterly* 26 (2).
- Brown, D. H. 1994.** *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Buchanan, K. 1990.** Vocational English-as-a-second-language programs. CAL – Center for Applied Linguistics.
- Buehl, D. 2001.** *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis*. Tallinn: SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Carasquillo, A.L., Rodriguez, V. 2002.** *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- CEF 2001** = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Council of Europe.
- Collins, C., Greenwood, M. 2005.** *Modern Foreign Languages in a Vocational Context. Research Report*. Blackmore Ltd. www.lsda.org.uk
- Cook, V. 2001.** Using the first language in the classroom. – *The Canadian Modern Language Review* 57 (3), 402–423.
- Coonan, C. M. 2003.** Some issues in implementing CLIL. – *ELC Information Bulletin* 9, <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/index.html>.
- Crawford Camiccottoli, B. 2004.** Adjusting a business lecture for an international audience: a case study. – *English for Specific Purposes* 24, 183–199.
- Crawford, J. 2004.** Language choices in a foreign language classroom: target language or the learners' first language? – *Regional Language Centre Journal* 35 (1), 5–20.
- Cross, D. 1992.** *A Practical Handbook of Language Teaching*. Prentice Hall.
- Culture in Second Language Teaching and Learning 1999.** Eli Hinkel (ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Davison, C. 2006.** Collaboration between ESL and content teachers: how do we know when we are doing it right? – *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4), 454–475.
- Douglas, D. 2000.** *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F., Bycina, D. 1991.** Models of the process of reading. – Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Dudenev, G. 2000.** *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Education Law 1999** = Education Law of the Republic of Latvia <http://isec.gov.lv/normdok/edulaw.htm>.
- Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele 2003.** Toim R. Pool, vt ka www.meis.ee.
- EKR 2007** = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine*. (Tõlk. K. Weidebaum, Ü. Türk, K. Kerge, M. Tiits). Tartu: Teadus- ja Haridusministeerium.
- Ellis, R. 2003.** *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Emor 2004** = *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused*. www.hm.ee.

- Emor 2006** = *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelegra koolides: hetkeolukord ja vajadused*. www.hm.ee.
- Erben, T. 2004**. Emerging research and practices in immersion teacher education. – *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 320–338.
- Eurydice 2006** = *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice European Unit, www.euridice.org.
- Faktum 2004** = *Kutsehariduse areng venekeelsetes kutseõppeasutustes. Uuringu aruanne*. Tallinn.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C. 1983**. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Fisher, R. 2004**. *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Freid-Booth, D. L. 1993**. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, M. B. 2005**. An examination of listening effectiveness of educators: performance and preference. – *The Professional Educator* 27 (1–2), 1–16.
- Hadfield, J. 2000**. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Haines, S. 1989**. *Projects for the EFL classroom*. London: Nelson.
- Hall, J., Banowska, A. 1994**. Foreign languages for vocational purposes in further and higher education. *Interchange*, 25.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. 2004**. *Keeleoskuse mõõtmine*. Käsiraamat. Tallinn: TEA.
- High, J. 1993**. *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Ievina, I. 2001**. Bilingual education: first feedback on the courses for subject teachers. – *Tagad*, 1.
- Ievina, I. 2002**. Implementation of bilingual education: Contribution of NPLLT. – *Tagad*, Special Issue: Bilingual Education in Latvia.
- Ievina, I. 2003**. Kakskeelse õppe rakendamine: läti keele õppe rahvusliku programmi (NPLLT) panus. – *Mitmekultuuriline kool Eestis*. Narva: OÜ Sata, lk 59–63.
- Investigation of the Links between Vocational Education and Languages, Particular Asian Languages 2003**. Canberra: Commonwealth of Australia <http://www.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/investigation.pdf> 8.01.2007.
- Jakoby, H. 2005**. *Autentsus eesti keele õpikus „Avatud ukсед”* (juh. Tiina Kikerpill). Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Kagan, S. 1994**. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative.
- Kern, R., Warschauer, M. 2000**. Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. – *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. (Ed. by M. Warschauer, R. Kern), lk 1–19.
- Kikerpill, T. 2001**. Arvuti kasutamisest eesti keele õpetamisel võõrkeelena. www.tuglas.fi/kielenopetus/index.html.
- Kikerpill, T., Kingisepp, L. 2000**. *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.
- Kikerpill, T., Türk, Ü. 2007**. Ametikeeleoskuse mõõtmine: tekst ja ülesanne eesti keele kui teise keele kuulamistestis. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 3* (toim. H. Metslang, M. Langemets, M.-M. Sepper). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, lk 177–191.
- Kingisepp, L., Sõrmus, E. 2000**. *Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.
- Kitsnik, M., Kingisepp, L. 2002**. *Avatud ukсед*. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele. Tallinn: TEA.
- Koolist tööle 2006**. Tallinn: Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove.
- Krall, I., Sõrmus, E., Toomsalu, M. 1997**. *Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus*. Tallinn.
- Krashen, S. D. 2004**. *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.

- Kull, R. 2000.** *Kirjakeel, oskuskeel ja üldkeel*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kuri, K. 2001.** *Internet kui osa keelekeskkonnast*. Õpetajakoolituse lõputöö Tartu Ülikooli eesti keele (võrkeelena) õppetoolis (juh. T. Kikerpill).
- Köverjalg, A. 1989.** *Kutseõppe didaktika ja psühholoogia*. Tallinn: Valgus.
- Käosaar, I. 2006.** Russian-Estonian immersion schools. Ettekanne konverentsil *Language Diversity and Young Children – Problem or Promise?* Tartu 27.–30. sept. www.tessla.org.
- Kärtner, P. 2000.** *Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. 2000a.** *Rääkimisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Käsiraamat 2005 = Keelekümluse käsiraamat 2005.** Toim. Tallinn. www.kke.ee.
- KÕS 1998 =** Kutseõppeasutuse seadus RT I 1998, 64/65, 1007.
- Laaban, T. 2005.** *Plaatimistööd*. Tallinn: Ilo.
- Ladousse, G. P. 1987.** *Role play*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 1999.** Second culture acquisition. Cognitive considerations. – *Culture in Second Language Teaching and Learning* (toim. Eli Hinkel). Cambridge University Press, 28–46.
- Lightbown, P. M. 2000.** Classroom SLA Research and Second Language teaching. – *Applied Linguistics*, 21 (4), 431–446.
- Lynch, T. 1996.** *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. 2003.** The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. – *ELC Information Bulletin 9* <http://web.tu-berlin.de/elc/bulletin/9/index.html>.
- McCarthy, C. P. 2000.** *Reading theory as a microcosm of the four skills*. Applied Linguistics Series.
- Murre, S., Kerem, M.-K. 2002.** Töötajate kutse kvalifikatsioonisüsteem. – *Sellist meistriks. Kutseõppeteemaliste artiklite kogumik*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 72–76.
- Must, M. 2002.** *Erinevaid koosõppevorme ja nende kasutusvõimalusi eesti keele kui teise keele õpetamisel*. Õpetajakoolituse lõputöö (juhendaja T. Kikerpill) Tartu Ülikooli eesti keele (võrkeelena) õppetoolis.
- Nation, I. S. P. 2001.** *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991.** *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Nunan, D. 2004.** *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. Pairwork.
- Nuttall, C. 1996.** *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann ELT.
- Peterson, E. 2004.** *Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?* Tartu: Atlex.
- Peterson, E. 2000.** Teksti mõistmise oskuste õpetamine. – *Abiks õpetajale. Eesti keele kui teise keele õpetamine*. Tallinn.
- Priedite, A. 2000.** Museums in the language learning process. – *Tagad* vol. 1 www.nava.lv.
- Rannut, M., Rannut, Ü., Verschik, A. 2003.** *Keel. Võim. Ühiskond*. Sotsioliitika ja keelepoliitika õpik. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. 2003.** *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. 2005.** *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. TLÜ Kirjastus.
- Reed, B., Railsback, J. 2003.** *Stategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners*. North-West Regional Educational Laboratory. www.nwrel.org/request.
- Riigikutseõppeasutuste võrgu ümberkorralduse kava aastateks 2005–2008, 2004.** Haridus- ja Teadusministeerium. www.hm.ee.
- Rost, M. 2002.** *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Saarlo, K. 2000.** *Sõnavara arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Saarlo, K., Sõrmus, E. 2008.** *Kuidas õpetada erialakeelt. Metoodika käsiraamat*. Tallinn: Ekspressi Kirjastus.

- Salumaa, T., Talvik, M. 2004.** *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sellist meistriks 2002.** Kutseõppeteemaliste artiklite kogumik. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Shaw, G. 1995.** Modernising curricula in vocational education and training in Poland: a case study. – *European Journal of Education*, Vol 30 (3), 265–275.
- Statistika 2007 = Kutsehariduse valdkonna statistika põhinäitajad 2006./2007. õppeaastal.** Koostanud Meelis Aunap. Teadus- ja Haridusministeerium.
- Stern, H. H. 1992.** *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., Johnson, R. K. 1997.** Immersion education: A category with bilingual education. – R. K. Johnson, M. Swain, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Technology-Enhanced Language Learning. 1997.** (toim. M. D. Bush, R. M. Terry). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Tidblom, L. 2006.** CLIL. Content and Language Integrated Learning. www.talk-it.se.
- Turnbull, M. 2001.** There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... – *The Canadian Modern Language Review* 57 (4), 531–540.
- Türk, Ü. 2003.** Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamine kutsekoolidele. Koolitusmaterjalid.
- Ur, P. 1996.** *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquhart, S., Weir, C. 1998.** *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London, New York: Longman.
- Vaagen, A. 2005.** Eesti keele kui teise keele oskuse arendamisest EL Phare keeleõppe- ja lähetusprojekti näitel. – Ettekanne konverentsil „Emakeel ja teised keeled V”, Tartu Ülikool, 17.–18.11.
- Vaivade, V. 2006.** Läti kogemusest kakskeelse õppe rakendamisel. – Seminariettekanne Tallinna Ülikoolis 25. nov. 2006.
- Vare, S. 2004.** *Eesti keel vene koolis*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vare, S. 2004a.** Eesti keel õppekeelena ja üleminek üldisele eesti õppekeelega gümnaasiumile. – *Emakeel ja teised keeled IV* (Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 3). Toim. B. Klaas ja S. Tenjes. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 298–313.
- Velström, E. 2002.** Õppeainete integreerimine – tõhusam tulemus. – *Sellist meistriks*. Kutseõppeteemaliste artiklite kogumik. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 31–32.
- Vinogradova, E. 2007.** Mustamäe Reaalgümnaasiumi eestikeelse aineõppe alustamise initsiatiiv ja kogemused. – Ettekanne konverentsil „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007.
- Vuolle-Apiala, R. 2001.** *Palk ehitusel* (tõlk A. Perema). Tallinn: Ehitame.
- Walter, C. 2007.** First- to second-language reading comprehension: not transfer, but access. – *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1), 14–37.
- Wiegand, U. 1997.** Foreign languages in vocational training. – *European Education*, Vol 29 (2), 93–100.
- Willis, J. 1996.** *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis 2006.** Toim. Mari Kadakas. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
ПОНИМАНИЕ	<p>Понимаю знакомые слова и фразы, которые касаются меня, моей семьи и моего непосредственного окружения, если люди говорят медленно и ясно.</p>	<p>Понимаю фразы и часто употребляемые слова, которые непосредственно связаны с важными для меня областями (например, информация обо мне и моей семье, совершение покупок, дом, работа). Понимаю основное содержание коротких и четко произнесенных выражений.</p>	<p>Понимаю основную информацию обычной ясной речи на знакомую тему: работа, школа, свободное время и т.д. Понимаю основное содержание транслируемых медленнее и ясно радио и телепередач, если там рассматриваются повседневные или представляющие для меня интерес темы.</p>	<p>Понимаю основные короткие простые тексты. Могу найти предполагаемую специфическую информацию в простых повседневных текстах (например, рекламы, предложения работы, проспекты, меню, расписания), также понимаю короткие простые личные письма.</p>	<p>Понимаю более длинные речи и доклады, и если рассматривается знакомая тема, то даже более сложные высказывания. Понимаю содержание большинства телевизионных новостей, публицистических передач и фильмов.</p>	<p>Понимаю более длинные текст даже тогда, когда он не имеет четкого членения и связи представляемых ковенно или намеком. Понимаю без особых сложностей теплепередачи и фильмы.</p>	<p>Понимаю без труда различную речь, в независимости от того, где она представлена. Понимаю и белую речь, если мне будет дано время, чтобы привыкнуть к способу произношения.</p>
ГОВОРЕНИЕ	<p>Умею общаться простым способом при условии, что собеседник говорит медленно, при необходимости повторять или перефразировать сказанное и помогает мне во время беседы. Умею задавать простые вопросы и отвечать на них.</p>	<p>Могу справиться в повседневных ситуациях общения, которые требуют прямого и простого обмена информацией по знакомым темам. Могу принимать участие в разговоре, но сам не могу вести беседу.</p>	<p>Могу пользоваться языком в стране, где используется этот язык. Умею без подготовки беседовать или знакомую, интересную или важную тему: семья, хобби, работа, путешествия и текущие события.</p>	<p>Могу пользоваться достаточным спонтанно и четко, так, что общение с человеком, для которого язык является родным полностью, возможно. Могу активно участвовать в обсуждении на знакомую тему, умею выразить и обосновать свою точку зрения.</p>	<p>Могу выразить себя четко и спонтанно, не зная особенно выражений. Умею гибко и результативно пользоваться языком как в общесловесных, так и рабочих целях. Умею выражать мысли и мнения и развивать тему во время беседы.</p>	<p>Могу без труда участвовать в любой беседе и дискуссии, знаю идиомы и разговорные выражения. Могу точно передать смысловые оттенки. При необходимости умею перефразировать речевой акт таким образом, что участники беседы это вряд ли заметят.</p>	<p>Умею представить ясно и четко описание или обоснование в соответствующем контексту стиле, имеющие логичное построение, которое помогает слушателю отследить и запомнить самое главное.</p>
ПИСЬМО	<p>Умею написать короткое и простое сообщение (например, почтовую открытку с приветствиями) и заполнить формуляры (например, регистрационный бланк в гостинице, где указываются личные данные, имя, адрес, национальность/гражданство).</p>	<p>Умею делать заметки и составлять очень простые личные письма, например, с выражением благодарности.</p>	<p>Умею составлять простой или интересующую меня тему. Умею написать личное письмо, в котором описываю свой опыт и впечатления.</p>	<p>Умею писать ясные и детализирующие для меня интересные тексты, включая эссе, отчеты или рефераты для передачи информации и комментируя и обосновывая свою точку зрения. Умею писать письма, в которых выделяю важные для себя аспекты опыта и события.</p>	<p>Умею выражать себя ясно в требуемом стиле. Умею составлять сложные письма, отчеты или статьи, представлять материал по-технически расчлененным так, что читатель в состоянии выделить главное. Умею составлять литературные и профессиональные резюме содержания, аннотации и рецензии.</p>	<p>Умею писать белую речь в требуемом стиле. Умею составлять сложные письма, отчеты или статьи, представлять материал по-технически расчлененным так, что читатель в состоянии выделить главное. Умею составлять литературные и профессиональные резюме содержания, аннотации и рецензии.</p>	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ЗАДАНИЕ ДЛЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ. РАБОЧИЙ ЛИСТ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПОВАРА С ПОСЕЩЕНИЕМ КНИЖНОГО МАГАЗИНА.

Зайди в книжный магазин и найди ответы на следующие вопросы.

1. Найди на полке с поваренными книгами ту, которая больше всего притягивает взгляд, запиши имя ее автора и обоснуй, почему была выбрана именно эта книга.

2. Есть ли в продаже книги об овощах? Запиши заглавия и авторов трех книг.

3. Какую книгу о приготовлении рыбных блюд использовал бы ты в своей работе? Почему?

4. Сколько книг о приготовлении десертов есть в продаже? Сколько из них написано эстонскими авторами?

5. Есть ли в продаже книги рецептов твоей любимой кухни? Какие?

6. Прочитай книгу рецептов эстонской кухни, найди там бросающуюся в глаза картинку и запиши рецепт этого блюда.

7. Найди книгу о мясных блюдах, а в ней одно блюдо, которое ты никогда раньше не готовил, но хотел бы попробовать. Запиши его название и продукты, которые необходимы для его приготовления.

8. Найди в книгах одно известное блюдо, которое ты сам тоже готовил. Сравни рецепт с тем, что готовишь ты. Какие есть между ними различия?

9. Какая из имеющихся в продаже поваренных книг подошла бы в качестве подарка? Кому и почему?

4. TEEMA. NIPID ELEKTRI SÄÄSTMISEKS¹
Koostanud Ülle Koppel

Teema lõpuks

- teate, kuidas kodus elektrit kokku hoida;
- oskate anda soovitusi elektri säästmiseks kodus.

1. SISSEJUHATAV ÜLESANNE

Arutage, kuidas on võimalik kodus elektrit kokku hoida.

2. LUGEMINE

Lugege teksti ja leidke, missuguste kodumasinade säästlikust kasutamisest räägitakse.

Lihtsad nipid, kuidas kodus elektrit säästa

Elektrit kasutades tuleb olla säästlik – see on kasulik nii rahakotile kui ka keskkonnale. Kodus kuluva energia kokkuhoidmiseks on mõned väga lihtsad nipid.

Asetage säilitusnõud külmkappi nii, et nende vahele jääks vaba ruumi õhu liikumiseks.

Eelistage kohtvalgustust üldvalgustusele.

Elektripliidi keeduplaat lülitage sisse alles siis, kui nõu on juba pliidile asetatud.

Heledate seinte, lagede, põrandate ja heleda mööbliga ruumides kasutage väiksema võimsusega lampe.

Keeduplaate, praeahju ja toidunõusid tuleb regulaarselt puhastada. Nendele kogunenud mustus halvendab soojust ülekannet.

Kuumad toidud jahutage enne külmkappi panekut toatemperatuurini.

Kuumaveeboileri temperatuur ei pruugi olla üle 45–60 kraadi.

Külmikut ostes valige võimaluse korral A-klassi külmik, mille energiakulu on väiksem.

Küpsetamisel ärge avage asjatult praeahju ust.

Paigutage külmkapp pliidist, kütteradiaatoritest, ahjust ja päikesepaistelise kohast eemale. Jätke kapi ümber õhuvähe.

Plaadi kuumutamiseks kulub hulk energiat, kasutage sama plaati mitme toidu valmistamiseks järjestikku.

Pühkige lampide pealt tolmu, see võib valgustust parandada kuni 15%.

Ruumist lahkudes kustutage valgus.

Sulutage külmutatud toiduained üles külmikus, enne praeahju või pliidile panemist.

Sulutage regulaarselt jääd. Jälgige, et jääkiht ei kasvaks üle 5–10 millimeetri.

Sulgege keedunõu kaanega. See vähendab energia kulu ja toidu valmistamise aega viiendiku võrra.

Säästlik on pesumasinas kasutada vaid täispesurežiimi. Poole masinatäie puhul on energia kulu suhteliselt suurem.

Talvisel ajal võib külmkappi asendada sahver.

Vannitoas, köögis, riulitel ja töölaudadel kasutage ökonoomlampe.

Veidi enne keemahakkamist vähendage keeduplaadi võimsust.

Elektrileht, 5. september 2003

3. LUGEMINE. KIRJUTAMINE (RÜHMATÖÖ)

Rühmitage tekstis antud soovitused. Pange rühmadele nimetused.

--	--	--	--	--

¹Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutseõppeasutustele (2003).

4. RÄÄKIMINE

Olete uut elektripliiti paigaldamas. Andke kliendile nõu, kuidas seda säästlikult kasutada.

5. RÄÄKIMINE. KIRJUTAMINE (ROLLIMÄNG)

Elektrik ja klient. Klient soovib pliidi säästliku kasutamise nipid üles kirjutada. Dikteerige talle soovitusi, et ta jõuaks need kirja panna.

6. SÕNAVARA. GRAMMATIKA

Mida saab elektrit säästes

vähendada,
parandada,
suurendada,
kokku hoida?

Näide. *Elektrit säästes saab vähendada energiakulu, toiduvalmistamise aega ...*

7. RÄÄKIMINE. SÕNAVARA

Selgitage kliendile, mis kasu on ülesandes 2 esitatud nippidest. Põhjendage.

Kasutage järgmisi tegusõnu: *vähendada, parandama, suurendama, võimaldama, kokku hoidma.*

8. LUGEMINE. KIRJUTAMINE (PAARISTÖÖ)

Leidke ülesande 2 tekstist soovitusel, millel puudub põhjendus. Kirjutage nendele soovitudele põhjendused.

Näide. *Kui te ei ava küpsetamisel asjatult praeahju ust, siis ei eraldu ahjust liiga palju sooja. Toit valmib kiiremini ja hoiate ka energiat kokku.*

9. SÕNAVARA

Lõpetage laused.

Kuumad toidud tuleb enne külmkappi panemist ...*jahutada*
Alles siis, kui nõu on keeduplaadil,
Pliite tuleb sageli.....
Säilitusnõude vahele tuleb külmkapis.....
Pesu on parem pesta
Toast lahkudes
Ahju ust ärge liiga tihti
Jääd külmkapis
Kui toas on heledad seinad,

10. KIRJUTAMINE

Andke soovitusi järgmiste kodumasinate elektrit säästvaks kasutamiseks: röster, veekeetja, tolmuimeja, nõudepesumasin. Vajadusel kasutage spetsialistide abi.

4. ТЕМА. ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ЭКОНОМИИ ЭЛЕКТРОЭНЕРГИИ¹⁷

Составила Юлле Коппель

После завершения темы

- Знаете, как экономить дома электричество;
- Сможете дать совет по экономии электроэнергии дома.

¹⁷ Материалы по преподаванию эстонского как второго языка для профессиональных учебных заведений (2003). Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutseõppeasutustele (2003). Материал переведен на эстонский язык для того, чтобы помочь преподавателям специальности понять принцип составления учебного материала.

1. ВВОДНОЕ ЗАДАНИЕ

Обсудите, каким образом можно дома экономить электричество.

2. ЧТЕНИЕ

Прочтите текст и найдите, об экономичности каких домашних бытовых приборов говорится.

Простые приемы, при помощи которых можно экономить дома электричество

Используя электричество, нужно быть экономным – это принесет пользу как кошельку, так и окружающей среде. Для экономии используемой дома энергии есть некоторые очень простые приемы.

Располагайте посуду для хранения продуктов в холодильнике так, чтобы между ними оставалось свободное место для движения воздуха.

Отдайте предпочтение местному освещению перед общим.

Включайте нагрев электроплиты только после того, как кастрюля уже поставлена на плиту.

В помещении со светлыми стенами, потолками и полом используйте лампочки с меньшей мощностью.

Нагревательные плиты, печи и посуду для приготовления пищи следует регулярно чистить. Скопившаяся на них грязь ухудшает теплопроводимость.

Перед помещением горячей еды в холодильник, охладите ее до комнатной температуры.

Температура в бойлере для нагревания воды не должна быть больше 45 – 60 градусов.

При покупке холодильника выбирайте по возможности холодильник класса А, энергозатраты которого меньше.

При выпечке не открывайте без надобности дверцу печи.

Расположите холодильник дальше от плиты, радиатора отопления, печки и солнечного места.

Оставьте вокруг холодильника место для движения воздуха.

Для нагревания плиты требуется много энергии, используйте одну и ту же конфорку для приготовления нескольких блюд подряд.

Стирайте с ламп пыль. Это может улучшить освещенность до 15%.

Выходя из помещения, выключайте свет.

Размораживайте замороженные продукты в холодильнике до того, как положите их в печь или на плиту.

Регулярно размораживайте морозильник. Следите, чтобы слой льда не нарастал больше, чем на 5 – 10 мм.

Закрывайте кастрюлю крышкой. Это уменьшит затраты энергии и приготовление блюда на одну пятую часть.

Более экономичным является использование стиральной машины в режиме полной стирки. При заполненности стиральной машины наполовину затрата энергии значительно больше.

В зимнее время холодильник может заменить кладовка.

В ванных комнатах, кухне, около полок и рабочих поверхностей используйте экономичные лампы.

За некоторое время до закипания уменьшите мощность нагрева плиты.

Elektrileht, 5 сентября 2003 г.

3. ЧТЕНИЕ. ПИСЬМО (ГРУППОВАЯ РАБОТА)

Распределите по группам данные в тексте советы. Дайте заглавия группам.

--	--	--	--	--

4. ГОВОРЕНИЕ

Вы устанавливаете новую электроплиту. Дайте совет клиенту, как ее экономично использовать.

5. ГОВОРЕНИЕ. ПИСЬМО (ролевая игра)

Электрик и клиент. Клиент желает записать приемы экономичного использования плиты. Продиктуйте ему советы, чтобы он успел их записать.

6. СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС. ГРАММАТИКА

Что можно экономить электричество

Уменьшить
Исправить
Увеличить
Сэкономить?

Пример. Экономя электричество можно уменьшить расход энергии, время приготовления пищи...

7. ГОВОРЕНИЕ. СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

Разъясните клиенту, какая польза от представленных в задании 2 приемов. Обоснуйте. Используйте следующие глаголы: *уменьшать, исправлять, увеличивать, позволять, экономить*.

8. ЧТЕНИЕ. ПИСЬМО (РАБОТА В ПАРАХ)

Найдите в тексте задания 2 рекомендации, у которых отсутствует обоснование. Напишите обоснования к этим рекомендациям.

Пример. Если вы не будете открывать во время выпечки лишний раз дверь духовки, то из печки не будет выделяться слишком много тепла. Еда приготовится быстрее, а вы сэкономите энергию.

9. ЛЕКСИКА

Закончите предложение.

Горячие блюда следует до помещения в холодильник*охладить*.....
Только после того, как кастрюля поставлена на плиту,
Плиты следует часто.....
Между посудой для хранения продуктов в холодильнике
Белье лучше стирать
Выходя из помещения.....
Дверцу духовки слишком часто
Лед в холодильнике.....
Если в комнате светлые стены.....

10. ПИСЬМО

Дайте советы по экономному использованию электричества при работе следующих бытовых приборов: тостер, чайник, пылесос, посудомоечная машина. При необходимости используйте помощь специалиста.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. ЛИСТ С ВОПРОСАМИ ДЛЯ АНКЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ.

Развитие языка специальности в профессиональном училище Вопросник

1. Данные об интервьюируемом
 - a. Преподаваемые предметы
 - b. Специальность
 - c. Родной язык
 - d. Знание эстонского как второго языка
 - i. Экзамен на начальный уровень
 - ii. Экзамен на средний уровень
 - iii. Экзамен на высший уровень
 - iv. Окончена школа с эстонским языком обучения
2. Какая часть в обучении специальности приходится на эстонский язык?
 - a. Учащийся соприкасается с эстонским языком только на уроке эстонского языка
 - b. Все обучение специальности происходит на эстонском языке
 - c. Часть обучения специальности происходит на эстонском языке. Какие предметы?
 - d. Учащийся пользуется эстонским языком, будучи на практике
 - e. Организуется обмен учащимися с профессиональными училищами с эстонским языком обучения
 - f. Получение гимназического образования происходит на эстонском языке
 - g. Иное _____
3. Какие формы учебной работы обычно используете?
 - a. Лекция
 - b. Семинар
 - c. Групповая консультация
 - d. Индивидуальная консультация
 - e. Практикум
 - f. Иное _____
4. Как учащиеся получают ответы на вопросы, возникающие на уроке по предмету или специальности?
 - a. Спрашивают в ходе урока
 - b. Спрашивают в конце урока
 - c. Спрашивают индивидуально
 - d. Пишут учителю
 - e. Обсуждают с одноклассниками
 - f. Иное _____
5. Где находите подходящие для обучения тексты по специальности? Уточните.
 - a. Из специальной литературы
 - b. Из специальных журналов
 - c. Из интернета
 - d. Из прессы
 - e. Иное _____
6. Кто дает совет при выборе текста?
 - a. Коллега
 - b. Преподаватель другой специальности
 - c. Директор
 - d. Учащиеся
 - e. Друзья-знакомые
 - f. Иное _____
7. Как вы изменяете аутентичные тексты на более подходящие для своих учащихся?

- a. Не изменяю, использую в изначальном варианте
 - b. Укорачиваю
 - c. Упрощаю
 - d. Иное _____
8. Какие приемы, упрощающие текст вы используете в обучении?
- a. Составляю вопросы по тексту
 - b. Учю читать чертежи, иллюстрации и др. информацию представленную графически
 - c. Перевожу трудные места в тексте
 - d. Предоставляю перевод ключевых слов и терминов
 - e. Иное _____
9. Какие задания в окружающей языковой среде («обучение на улице») используете?
- a. Организую связанные со специальностью учебные экскурсии
 - b. Приглашаю на урок гостей
 - c. Использую видеоматериалы (уточните какие)
 - d. Советую учащимся адреса связанных со специальностью домашних страниц
 - e. Знакомлю с литературой по специальности на эстонском языке
 - f. Иное _____
10. Какие методы активного обучения используете?
- a. Пирамида фактов
 - b. Мозговой штурм
 - c. Карта понятий и дефиниций
 - d. Сеть дискуссий
 - e. Групповая работа
 - f. Диаграмма Венна
 - g. Знаю / хочу знать / узнал
 - h. Карта идей
 - i. Проектное обучение
 - j. Иное _____
11. Как вдохновляете учащихся на учебу?
- a. Использую посильный для учащихся материал
 - b. Использую различные приемы обучения
 - c. Учитываю личностные качества учащихся
 - d. Знакомлю с практической стороной специальности
 - e. Даю реальное представление о специальности
 - f. Говорю о перспективах специальности
 - g. Иное _____
12. Кто и каким образом готовит учащихся к экзамену на квалификацию на эстонском языке?
- a. Преподаватель специальности _____
 - b. Преподаватель по эстонскому языку _____
 - c. Руководитель практики _____
 - d. Друг или знакомый, работающий по специальности _____
 - e. Школьный специалист по планированию карьеры _____
 - f. Приглашенный для этого школой человек _____
 - g. Иное _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. ПИРАМИДА ФАКТОВ



ПРИЛОЖЕНИЕ 6. АЛФАВИТ СВЯЗЕЙ

«Palk ehituses» (см. Vuolle-Apiala 2001).

Тема: Дефекты роста дерева (на базе книги R. Vuolle –Apiala “Palk ehituses”)

A <i>avakiiljed akrualeng ait</i>	B <i>Bulldog-ogaplaat</i>	C <i>cm</i>	D <i>drenaaz</i>	E <i>eidenurk (etk koerakael)</i>	F <i>ferm</i>	G <i>galvaanituid plekk-katus</i>
H <i>haarats hammasnurk hüdro- isolatsioon</i>	I <i>isolatsioon</i>	J <i>järsknurk</i>	K <i>karusammal koba kandetala</i>	L <i>lümeister linakiud linalint liivraud</i>	M <i>metsakiiv palk möögateranurk mätaskatus</i>	N <i>nurgaseotis nurvik nihiknöödik</i>
O <i>oherdi</i>	P <i>palksaun palgikiüüned paine</i>	R <i>raamsang riisk</i>	S <i>sammal salapulk sirkel</i>	T <i>tappimine tahustud palk</i>	U <i>ukseleng</i>	V <i>vaigutusraud vara vajumisvaru</i>
Õ <i>õnar õhkuhahe</i>	Ä <i>ärkel</i>	Ö <i>öko-maja</i>	Ü <i>ümarpalk ülekatteviis</i>	X <i>x-telg</i>	Y <i>y-telg</i>	

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. РАЗЛИЧНЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Твоя точка зрения _____

Роль _____

↙
потребности

↘
проблемы

потребности

Читай и реагируй

проблемы

Итоговая точка зрения

ПРИЛОЖЕНИЕ 8. ЗНАЮ / ХОЧУ ЗНАТЬ / УЗНАЛ

Знаю	Хочу знать	Узнал

ПРИЛОЖЕНИЕ 9. 3-2-1

«Palk ehituses» (см. Vuolle-Apiala 2001).

Тема: Дефекты роста дерева (на базе книги R. Vuolle –Apiala “Palk ehituses”)

3 sain teada

Ümarpalki on kerge töödelda koorimise ajal (näiteks singeks tahuda).

Puu pinna puhastamiseks võtta ühe aastakäsu jagu puitu.

Kui puidu pind on väga rikunud, siis koorida kuni lülipuiduni.

Pragunemise vältimiseks arvestada aknaavade möödud täispalkide järgi.

2 eriti huvitav

Männipalki tuleb loomuliku pinna saamiseks puhastada survepesuriga.

Okslikkus võib pragunemist vähendada !!! (kuusel).

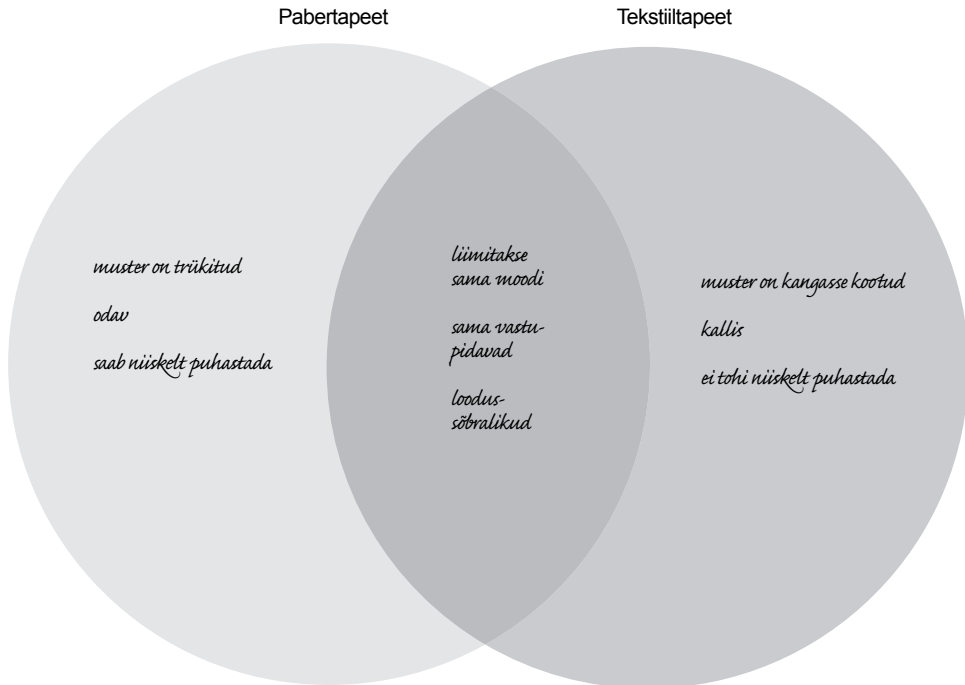
1 jäi selgusetuks

Jämedast kuusest seinte võimalikud probleemkohad. Keerdkäsuriga puu ?????

Kas keerdkäsuriga puid tuleb seinast vältida või ikka sobivad, kui enne 1 aasta rabalt väljas kuivatada?

ПРИЛОЖЕНИЕ 10. ДИАГРАММА ВЕННА

(на базе текста приложения 13)



ПРИЛОЖЕНИЕ 11. ФАКТ ИЛИ МНЕНИЕ?

Тема: Дефекты роста дерева (на базе книги R. Vuolle –Apiala “Palk ehituses”)

lehekülg	fakt	arvamus
20	<i>Ringlöhe ei paista välja.</i>	<i>Puu valimisel tuleks kontrollida okslikkust.</i>
	<i>Sisemädanik on pinnasetõusust tingitud lülipuidu mädanemine, mis esineb suurtes kuuskedes, jämedates haavapalkides.</i>	<i>Ekstsentrilist ja tüüakat puutiive on ehitajal keeruline kasutada.</i>
	<i>Vaigupesasid leidub peaaegalikult männil.</i>	<i>Pahklikkust saab ehitises ära kasutada.</i>
	<i>Vaigupesa võib olla 1–2 cm pikk ja tugevasti vaigustunud.</i>	<i>Pahkadega salmiline puut on mõistlikum paigutada varjule ehitise sisse.</i>
		<i>Väga keerdunud puitu võiks kasutada sisetööl.</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 12. ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ ЦИКЛЕ

Тема учебного цикла: _____

Объем обучения в часах: _____

Содержание		Связи между предметами
Тема 1 Тема 2 и т.д.		С какими другими изучаемыми предметами найдутся точки соприкосновения по темам?
Результаты обучения	Предмет	Что умеют учащиеся к завершению учебного цикла (темы) и какие знания приобретены? (Должна быть возможность контроля результатов, направленных на умения)
	Язык	Какие языковые умения развиваются, и каким путем (напр., умение конспектирования, умение находить основную мысль в тексте, умение выражать свою точку зрения и т.д.)?
	Учебные навыки	Какие учебные навыки развиваются (умение работать в группе, умение разрешения проблемы и т.д.)?
Самостоятельные (домашние) работы		
Проверочные работы		
Необходимые учебные материалы, дополнительные методические материалы и т.д.		

RUUMIKUJUNDUS TAPEEDI ABIL

Tapeetide värvide ja mustritega mängides on võimalik vastavalt soovile anda ühele ja samale ruumile erinevaid ilmeid. Võib luua nii ruumi sisustust toetavaid kui ka esiletõusvaid ja keskse aktsendina mõjuvaid seinapindu. Tihti piisab toale uue näo andmiseks vaid tapeedivahetusest, millega saab igatüki omal käel hakkama ning võimalusi erinevate lõpptulemuste saavutamiseks on lõputult.

Esmaseks ja olulisimaks teguriks tapeedi valikul on loomulikult isiklik maitse, kuid lisaks sellele tasub enne lõpliku otsuse langetamist järele mõelda, millist atmosfääri tapeedi abil luua soovitakse. Erinevatel värvidel ja mustritel on inimese psüühikale erinev mõju ning leidub põnevaid võtteid ja nippe, mis aitavad kerge vaevaga soovitud tulemust saavutada.

Väikestes ruumides on mõistlik kasutada heledaid tapeete, mis muudavad ruumi visuaalselt suuremaks, samas kui suured ruumid muutuvad hubasemaks tumedate tapeetide abil.

- Kasutades pikiseintel tumedaid ja otsaseinal ning põrandal heledaid toone, muutub ruum visuaalselt sügavamaks. Sama tulemuse loob ka seina keskel jooksev porte.
- Kõrgust annavad ruumile juurde püsttriibuline tapeet ning vahetult lae alla paigaldatud porte.
- Oluline on arvestada ka loomuliku valguse hulgaga ruumis. Varjulistes tubades on mõistlik kasutada erksamaid päikeselisi toone või sooja varjundiga pooltoone. Päikesepaistelises tubades muutuvad erksavärvilised tapeedid veel intensiivsemaks, seega peaks neisse tubadesse valima heledamad ja jahedamad toonid.
- Kindlasti peaks arvestama ka juba olemasolevate sisustuselementide ja mööbliga. Hele mööbel pääseb paremini esile tumeda tapeedi taustal ja vastupidi. Kui ruumi seintel on palju pilte, sobib seinale kas struktuur- või tekstiiltapeet.
- Eelnevat silmas pidades on kindlasti oluline enne lõpliku valiku tegemist vaadelda tapeedinäidiseid ka koduses valguses ja sisustuse taustal.
- Eriliste efektide loomiseks tapeedi abil võib katsetada näiteks toa lae tapetseerimise või põranda tapeediga katmisega (viimasel juhul tuleb tapeedi pind kindlasti katta kulumist takistava lakikihi).
- Kataloogist tapeedinäidise vaatamisel tuleks kataloog tõsta püstiasendisse, eriti läikivate tapeetide puhul, kuna valgus võib tapeedi pinnal väga erinevalt mängida ning lõpptulemust jääda ettekujutatust sootuks erinev.

Kallimate disaintapeetidega ei pea katma tervet seina, vaid neid võib kasutada ka huvitava aktsendina näiteks värvitud seintega ruumides või üksikute paanidena ühevärviliste paanide vahel.

TAPEETIDE LIIGID

Tapeedid jagunevad eelkõige koostise ja valmistamise tehnoloogia järgi. Levinuimad liigid on järgmised:

1. Pabertapeet

Loodussõbraliku ja suhteliselt odava pabertapeedi aluspõhi on kaetud valgust mitte läbilaskva värviga, mis varjab ka paberi koltumist. Tapeedi pealiskihile on trükitud (sageli ka sisse pressitud) muster. Kvaliteetsematel neist on kahekordne pealiskiht. Pabertapeeti saab puhastada ka niiske lapiga.

Teadlik tarbija, kes pöörab erilist tähelepanu viimistlusmaterjalide keemilisele koostisele, peaks eelistama naturaalselt pabertapeeti. Selle pindmine muster või värvikate jätab läbi kumama paberi struktuuri. Tapeet on valmistatud vanapaberist ning selle värvimiseks kasutatakse linaseemneõlist ja maisitärklisest valmistatud tinti. Tulemuseks on 100% ökoloogiline ja allergiavaba toode.

2. Tekstiiltapeet

Loodussõbralike tekstiiltapeetidega on seinu kaetud juba sajandeid. Tänapäevase tekstiiltapeedi aluskiht on paberist, mille peale on kleebitud kootud mustri kangas või kangakiud. Aluspaber on üle trükitud värviga. Tekstiilina kasutatakse villa, džuuti, puuvilla, südi, lina ja kunstkiude. Selline tapeet tekitab eriti sooja ja rahuliku miljöö. Seinale liimitakse seda nagu tavalist tapeeti. Tekstiiltapeedi puhul tasub meele pidada, et tapeeti võib kahjustada liigne niiskus ja õhu niiskustaseme kõikumine. Tekstiiltapeedid ei ole pestavad, neid võib puhastada ainult harjaga. Tekstiiltapeet on umbes sama vastupidav nagu pabertapeet ja sobib hästi eluruumidesse. Mõned tekstiiltapeedid on pleekimiskindlad. Tekstiiltapeete ostetakse suhteliselt vähe nende kõrge hinna tõttu.

3. Vinüültapeet

Vinüültapeet on keemiatööstuse produkt, mistõttu ökoloogilised kaalutlused tasub selle tootegrupi puhul unustada. Täissünteesilistele vinüültapeetidele ei sea tootmisprotsess mingeid piiranguid, mistõttu värvi- ja mustri valik on väga suur. Olemas on nii perfektselt sileda pealispinna kui ka tugevalt reljeefse mustri variante. Vinüültapeeti on kerge hooldada, need on pestavad ning äärmiselt kulumiskindlad, mistõttu soovitatakse vinüültapeete eelkõige suure koormusega ruumidesse nagu köögid ja esikud.

4. Värvitav tapeet

Lisaks valmiskujul seinu kleebitava tapeedile on olemas ka värvitav tapeet. See on tänuväärne lahendus ennekõike vanemates majades, kus halva ehituskvaliteedi tõttu seinte sirgeks saamine palju probleeme tekitab, kuid kus ometi soovitakse seinad üle värvida. Selle tootegrupi tuntuim esindaja on klaaskiudtapeet, mida on kerge puhastada ning mis varjab hästi seintesse tekkivaid pragusid. Siiski on selle vahepeal suurmoeks saanud materjali hügelaeag möödas, eluruumidesse pole teda õigupoolest kunagi soovitatud. Inim- ja keskkonnasõbralikumalt alternatiivi pakub naturaalne paberist värvitav tapeet, mille puhul saavutatakse erinevaid struktuure pabermassi hulka puidutükkide segamise abil. Mõlemaid värvitava tapeedi alaliike on võimalik hiljem korduvalt üle värvida.

<http://www.lincona.ee>

ОФОРМЛЕНИЕ ПОМЕЩЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ ОБОЕВ

Играя с цветами и узорами обоев можно, в зависимости от желания, придать одному и тому же помещению различный вид. Можно создать как поддерживающие обстановку помещения, так и выделяющиеся и оставляющие впечатление основного элемента поверхности стен. Часто для обновления комнаты достаточно только смены обоев, с чем каждый может справиться самостоятельно, а возможности для достижения различных результатов являются неограниченными.

Первичным и основным фактором при выборе обоев, естественно, является личный вкус, но помимо этого следует до принятия окончательного решения продумать то, какую атмосферу при помощи обоев планируется создать. Различные цвета и узоры по-разному влияют на психику человека. Существуют интересные приемы и возможности, которые помогут с минимальными затратами достичь желаемого результата.

В маленьких помещениях есть смысл использовать светлые обои, которые делают помещение визуально больше, в то же время большие помещения становятся более уютными при помощи темных обоев.

При использовании на продольных стенах темных, а на торцовых стенах и на полу светлых тонов, помещение делается визуально более глубоким. Такой же результат дает идущий по середине стены бордюр.

Помещению придают высоту полосатые обои и размещенный непосредственно под потолком бордюр.

Важно учитывать и количество естественного освещения в помещении. В затененных комнатах имеет смысл использовать яркие солнечные тона или полутона с теплым оттенком. В солнечных комнатах обои яркого цвета делаются еще более интенсивными, поэтому для таких комнат следует выбирать более светлые и холодные тона.

Естественно нужно учитывать уже имеющиеся элементы интерьера и мебель. Светлая мебель будет лучше выделяться на фоне темных обоев и наоборот. Если на стенах помещения много картин, то подходят и структурные обои или обои из ткани.

Учитывая все вышесказанное, до того, как будет сделан окончательный выбор, важно посмотреть образцы обоев на фоне домашнего освещения и обстановки.

Для создания особенных эффектов при помощи обоев можно попробовать, например, оклеивание обоями потолка или пола (в последнем случае слой обоев следует обязательно покрыть устойчивым к износу лаком).

При выборе образцов обоев из каталога, каталог следует поставить в вертикальное положение, особенно в случае блестящих обоев, поскольку освещение может по-разному играть на поверхности обоев, и окончательный результат может отличаться от представляемого.

Более дорогими дизайнерскими обоями не обязательно покрывать целую стену, их можно использовать в качестве интересного акцента, например, в помещениях с окрашенными стенами или в качестве отдельных панелей среди панелей одного цвета.

РАЗНОВИДНОСТИ ОБОЕВ

Обои различаются, прежде всего, по составу и технологии изготовления. Самыми распространенными видами являются следующие:

1. Бумажные обои

Основа экологических и достаточно дешевых обоев покрыта краской, которая не пропускает свет и скрывает пожелтение бумаги. На верхнем слое обоев отпечатан (часто отпрессован) рисунок. Более качественные обои имеют двойной поверхностный слой. Бумажные обои можно чистить влажной тряпкой. Знающий потребитель, который обращает особое внимание на химический состав отделочных материалов, должен отдать предпочтение натуральным бумажным обоям. Их поверхностный рисунок или красочное покрытие оставляет видной структуру бумаги. Обои изготовлены из макулатуры и для их окраски используются чернила, изготовленные из льняного масла и кукурузного крахмала. Результатом является на 100% экологичный и гипоаллергенный продукт.

2. Текстильные обои

Экологическими текстильными обоями стены покрывают уже сотни лет. Основа сегодняшних текстильных обоев бумажная, на нее наклеена ткань с вытканым рисунком или текстильное волокно. На бумажной основе отпечатана краска. В качестве текстиля используется джут, хлопок, шелк, лен и искусственные волокна. Такие обои создают особенно теплую и спокойную обстановку. Стены оклеиваются так же, как обычными обоями. В случае с текстильными обоями следует помнить, что обоям может повредить излишняя влажность и перепад уровня влажности воздуха. Текстильные обои не являются моющимися. Текстильные обои являются такими же прочными, как и бумажные. Некоторые текстильные обои устойчивы к выгоранию.

Текстильные обои покупают достаточно мало из-за высокой цены.

3. Виниловые обои

Виниловые обои являются продуктом химической промышленности, в связи с чем экологические соображения в случае изделий этой группы следует забыть. Относительно полностью синтетических виниловых обоев процесс производства не ставит никаких ограничений, в связи с чем выбор цвета и рисунка очень большой. Имеются варианты как с исключительно гладкой поверхностью, так и с рельефным рисунком. За виниловыми обоями легко ухаживать, они являются моющимися и особенно износостойкими, в связи с чем виниловые обои рекомендуется применять, прежде всего, в помещениях с большой нагрузкой, таких, как кухни и прихожие.

4. Окрашиваемые обои

Помимо обоев, наклеиваемых на стены в готовом виде, существуют еще и окрашиваемые обои. Это благодарное решение, прежде всего, для старых домов, где из-за плохого качества строительства выравнивание стен доставляет много проблем, но есть желание перекрасить стены. Самым известным представителем этой группы являются обои из стекловолокна, которые легко чистить и которые хорошо скрывают возникающие в стене трещины. Но пик этого, ставшего когда-то очень модным материала уже прошел, на самом деле этот материал никогда не советовалось использовать в жилых помещениях. В качестве подходящей для человека и окружающей среды альтернативы подходят натуральные бумажные окрашиваемые обои, наличие различных структур в которых достигается с помощью добавления в бумажную массу кусочков дерева. Обе разновидности окрашиваемых обоев можно позже неоднократно перекрашивать.

<http://www.lincona.ee>

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Опрос, проведенный в Тартуском центре профессионального образования
(Собрали данные и составили обзор Силле Лиллестик и Лариса Манаенкова)

Данные о школе

История Тартуского центра профессионального образования начинается с 1922 года, когда начала свою работу Тартуская школа по обработке дерева и железа, основателем которой был Йохан Фалкенберг-Сюве.

В 1944 году произошла реорганизация, в ходе которой школа разделилась на две. Специальности строительства и деревообработки были переведены в Фабрично-заводское училище № 4 на улице Яама, а металлообработка осталась в школьном здании на улице Пылау, носившем в то время имя Тартуского промышленного училища.

В 1970 году в Эстонии был основан ряд учебных заведений, задачей которых было дать профессиональное обучение ученикам старшей ступени, и организовать общественно-полезную работу и производственную практику. В Тарту учебные заведения разместились в помещениях на третьем этаже по адресу Харидузе, 3. Новые помещения были готовы в 1989 году в Аннелинна по адресу Каунасе пст., 70. В 1991 году учреждение было названо Тартуским учебным центром.

В 1984 году было основано Тартуское училище обслуживания, перед которым была поставлена задача подготовки специалистов для предприятий министерства молочного и мясного хозяйства ЭССР, министерства продуктов питания ЭССР, министерства садового хозяйства ЭССР и министерства снабжения ЭССР. В 1992 году училище стало называться Тартуским училищем обработки пищевых продуктов и обслуживания. Таким образом, Тартуский центр профессионального образования неоднократно менял свое название и местонахождение. Работа под общей крышей официально началась 1 сентября 2002 года.

Осенью 2006 года в Тартуском центре профессионального образования работало 187 преподавателей, учащихся было 3126, из них не эстонцев 147. Русскоязычные учащиеся были приняты в школу на т.н. базе русского языка, что означает, что у них есть возможность учиться на курсах интенсивного обучения эстонскому языку и преимущественная часть общеобразовательных предметов преподается на русском языке. Предметы по специальности и часть общеобразовательных предметов преподаются на эстонском языке. На базе русского языка обучаются технологи пищевых продуктов, повара, сварщики, электрики и рабочие металлообрабатывающих станков.

Данные о респондентах. На опрос ответили 33 преподавателя, для восьми из них родным языком является русский, для 25 респондентов родным языком является эстонский. Из не эстонцев один ответивший сдал экзамен по эстонскому как второму языку на начальный уровень, трое – на средний уровень и четверо на высший уровень. У пятерых из опрошенных средне-специальное образование, 28 имеют высшее образование. Преподавателей общеобразовательных предметов было 16, преподавателей специальности – 17. Из ответивших 18 – женщины, 15 – мужчины. Более точная информация вместе с процентами приведена в таблице 2.

Таблица 2. Информация о респондентах

Категория	Кол-во респондентов	Процент
Пол		
Мужчины	15	45,5
Женщины	18	54,5
Родной язык		
Эстонский	25	75,8
Русский	8	24,2
Знание эстонского языка		
Начальный уровень	1	3
Средний уровень	3	9,1
Высший уровень	4	12,1
Закончивших эстонскую школу	25	75,8
Образование		
Средне-специальное	5	15,2
Высшее	28	84,8
Преподаваемые предметы		
Общеобразовательные	16	48,5
Специальность	17	51,5

Анализ вопросов

Ответы преподавателей анализировались отдельно по вопросам. Результаты анализа приведены ниже (см. таблицу 3).

Место эстонского языка в обучении специальности. На вопрос «Какая часть в преподавании специальности ведется на эстонском языке?» 17 раз было отвечено, что все обучение специальности проходит на эстонском языке. 14 респондентов утверждали, что учащийся пользуется эстонским языком во время практики, 13 ответили, что часть обучения специальности проходит на эстонском языке, и два раза было упомянуто, что с эстонским языком учащийся соприкасается только на уроке эстонского языка. Поскольку 16 из ответивших были преподавателями общеобразовательных предметов, то, по всей вероятности, не все в курсе того, каким образом проводится урок по специальности. Следовательно, при обучении специальности используется как эстонский язык, так и, в зависимости от потребности учащихся, – русский. Будучи на практике, учащийся пользуется эстонским языком в зависимости от того, попал ли он в русскоязычный, или в эстоноязычный коллектив.

Форма учебной работы. Из форм учебной работы большее предпочтение отдается лекциям и практикумам – обе формы получили по 24 ответа. Десять ответивших используют в своей работе семинар, восемь групповую консультацию и шесть индивидуальную консультацию. Отдельно были приведены по одному разу: групповая работа, индивидуальная работа и практическая работа, и в двух случаях различные методы обучения. Ответы разделились в соответствии с тем, имелось ли дело с преподавателем общеобразовательного предмета или предмета по специальности. Преподаватели общеобразовательных предметов выбрали, в основном, лекционную форму и преподаватели специальности – практикум.

Способы ответа на вопросы учащихся. На возникающие на уроке вопросы учащиеся обычно получают ответ по ходу урока (33 ответивших), в конце урока (29 ответивших) или спрашивают индивидуально (24 ответивших). Было девять утверждений о том, что учащиеся пишут учителю, и также девять раз было отмечено, что обсуждают с однокурсниками. Учащиеся привыкли во время обучения в основной школе задавать вопросы по ходу урока или в кон-

це урока. Хотя в школе и есть своя система электронной почты, она еще не используется достаточным образом.

Поиск текстов по специальности. Подходящие для использования на уроке профессиональные тексты в основном берутся из специальной литературы (29 ответивших) и Интернета (27 ответивших). Немного меньше ищут тексты в специальных журналах (21 ответивший) и меньше всего в периодике (16 ответивших). Другие источники приведены не были. Удобнее всего взять учебник по специальности и воспользоваться имеющимися там текстами. Простым посчитали и поиск текстов в Интернете. Поиск новой информации из газет и журналов и обработка ее до задачи ученикам доставляет больше хлопот.

Совместная работа с коллегами. При поиске текстов преподаватели на постороннюю помощь особенно не рассчитывают. 16 ответивших спрашивают совета у коллеги, в десяти случаях ответили, что ищут тексты в соответствии с программой обучения. В восьми случаях обращаются к преподавателю по другому предмету, в пяти случаях интересуются мнением учащихся, в двух случаях обращаются за помощью к друзьям и знакомым. Обычно учителя не привыкли спрашивать совета у других, или вопрос задается преподавателю специальности. Здесь препятствием, естественно, является нехватка времени – нет времени заниматься чужими проблемами, поэтому в помощи отказывают. Если учитель получил один раз отрицательный ответ, то в большинстве случаев второй раз с такой просьбой не обратится.

Приемы упрощения текста. Большинство упрощает аутентичные тексты (25 ответивших) или укорачивает (15 ответивших). Некоторые дают тексты без изменения (9 ответивших). Упрощение текста является самым необходимым, т.к. эстонязычная специальная литература построена достаточно сложно, поверхностного упрощения не достаточно. Без изменения тексты выдают на руки, в основном, преподаватели специальности-мужчины, и это обусловлено нехваткой времени.

Приемы, облегчающие понимание текста. Текст часто упрощается, чтобы сделать его более понятным для учащихся. По тексту составляются вопросы (22 ответивших), происходит обучение чтению графической информации (29 ответивших), переводятся ключевые слова и термины (21 ответивший), реже более сложные места переводятся на русский язык (16 ответивших).

Задания в окружающей языковой среде. Задания в окружающей языковой среде используются по сравнению с традиционной аудиторной работой достаточно мало, удельный вес приемов «обучения на улице» значительно меньше. Чаще всего учащимся предлагаются адреса страниц по специальности в Интернете (23 ответивших) и устраиваются учебные экскурсии (12 ответивших). Учебные экскурсии проводятся на соответствующее специальности предприятие. Гости на урок не приглашаются, но со специальной литературой на эстонском языке знакомят (9 ответивших).

Активное обучение. Из методов активного обучения больше всего используется групповая работа (20 ответивших) и мозговой штурм (15 ответивших). Использование карт понятий и дефиниций отметили в 11 случаях, сеть дискуссий использовали 10 ответивших. Меньше всего были распространены следующие методы активного обучения: пирамида фактов (5 ответивших), знаю / хочу знать / узнал (4 ответивших), карта идей (4 ответивших), проектное обучение (4 ответивших). Диаграмма Венна не была названа в числе используемых методов активного обучения.

Мотивация учащихся. Важно мотивировать учащихся. В профессиональном училище особенно много учащихся с малой мотивацией. Для мотивации учащихся используются следующие приемы: использование посильного материала (24 ответивших), учет личностных

качеств учащегося (19 ответивших), использование различных приемов обучения (24 ответивших), знакомство с практической стороной специальности (20 ответивших), реалистичное представление о будущей специальности (12 ответивших), знакомство с перспективами специальности (17 ответивших).

Подготовка к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке. Все респонденты считают, что к квалификационному экзамену учащихся должен готовить преподаватель по соответствующей специальности (33 ответивших). Некоторые посчитали, что и учитель эстонского языка и руководитель практики помогают преподавателю специальности готовить учащихся к квалификационному экзамену на эстонском языке (8 ответивших в обоих случаях). Преподаватели Тартуского центра профессионального образования считают, что другие специалисты (работающий по специальности знакомый, школьный консультант по планированию карьеры, приглашенный для этого школой человек) не отвечают за подготовку к экзамену.

Резюме

Организованный в Тартуском центре профессионального образования опрос показал, что в школе достаточно большая часть обучения проходит на эстонском языке, для большинства преподавателей специальностей эстонский язык является родным языком. Будучи на практике, учащийся пользуется эстонским языком в зависимости от того, попал он в русскоязычный или эстоноязычный коллектив. Общеобразовательные предметы преподаются на русском языке, учащихся знакомят с эстоноязычными терминами по соответствующему предмету. Также применяется межпредметная интеграция, когда учителя по разным предметам (напр., преподаватели специальностей и преподаватели языка) работают совместно.

Подходящие для использования на уроке профессиональные тексты в основном берутся из специальной литературы. При отборе текстов обычно совета у других не спрашивают. Аутентичный текст часто упрощается, и для этого используются различные приемы (вопросы по тексту, графическая информация, термины и ключевые слова). Учащихся обычно мотивируют, учитывая их личностные особенности и используя посильный материал. Преподаватели специальности подчеркивают практическую сторону обучения профессии – учеников знакомят с практической стороной специальности и с перспективами. Это же делают и некоторые преподаватели общеобразовательных предметов. Многие учителя не успевают заниматься упрощением и приспособлением текстов, так как времени мало, а зачастую не хватает и специальной литературы. Многие преподаватели в качестве лекционного материала используют составленный ими самими конспект.

Заданий в окружающей языковой среде дается мало. Большинство из них ограничивается ознакомлением с веб-страницами по специальности, учебные экскурсии на предприятия организуются значительно реже.

На уроках применяются и методы активного обучения. В то же время чувствуется, что традиционная лекция является самым распространенным способом для ознакомления с новым материалом.

Результаты опроса показывают, что преподаватели Тартуского центра профессионального образования имеют соответствующее образование и знание языка, чтобы организовать в школе обучение, основанное на содержании, когда происходит усвоение, как языка, так и специальности. Практика показывает, что уровень эстонского языка у учащихся со слабым знанием языка улучшается в течение 3,5 лет (номинальный срок обучения в учебных группах на базе русского языка). Преподавателям специальности все же требуется помощь и конкретные указания, как можно было бы лучше учитывать личностные особенности учащихся (приемы упрощения текста, второй родной язык, особенности развития).

Таблица 3. Процент ответивших по каждому вопросу

Вопрос	Число ответивших	Проценты
Эстонский язык в обучении специальности		
Учащийся соприкасается с эстонским языком только на уроке эстонского языка	0	0
Все обучение специальности происходит на эстонском языке	17	51,5
Часть обучения специальности происходит на эстонском языке	14	42,4
Учащийся пользуется эстонским языком., будучи на практике	13	39,4
Проводятся обмены учащимися с училищами с эстонским языком обучения	0	0
Получение гимназического образования происходит на эстонском языке	0	0
Форма учебной работы		
Лекция	24	72,7
Семинар	10	30,3
Групповая консультация	8	24,2
Индивидуальная консультация	6	18,2
Практикум	24	54,5
Способы ответов на вопросы		
Спрашивают по ходу урока	33	100
Спрашивают в конце урока	29	87,9
Спрашивают индивидуально	24	54,5
Пишут учителю	9	27,3
Обсуждают с однокурсниками	9	27,3
Поиск текстов по специальности		
Из специальной учебной литературы	29	87,9
Из специальных журналов	21	63,6
Из Интернета	27	81,8
Из прессы	16	48,5
Совместная работа с коллегами		
Коллега	16	48,5
Преподаватель по другой специальности	10	30,3
Директор	0	0
Учащиеся	5	15,2
Друзья и знакомые	2	6,1
Другое: выбирается исходя из учебной программы и программы по предмету	10	30,3
Приемы упрощения текста		
Не изменяю, использую в изначальном варианте	9	27,3
Сокращаю	15	45,5
Упрощаю	25	75,8
Приемы, облегчающие понимание текста		
Составляю вопросы по тексту	22	66,7
Учу читать чертежи, иллюстрации и другую представленную графически информацию	29	87,9
Перевожу сложные места в тексте	16	48,5
Представляю перевод ключевых слов и терминов	21	63,6
Задания в окружающей языковой среде.		
Провожу для учащихся связанные со специальностью учебные экскурсии	12	36,4
Приглашаю на урок гостей	0	0
Использую видеоматериалы (уточните какие)	3	9,1
Советую учащимся адреса, связанных со специальностью интернет-страниц	23	69,7
Знакомлю со специальной литературой на эстонском языке	9	27,3
Методы активного обучения		
Пирамида фактов	5	15,2
Мозговой штурм	15	45,5
Карта понятий или дефиниции	11	33,3
Сеть дискуссии	10	30,3
Групповая работа	20	60,6
Диаграмма Венна	0	0
Знаю / хочу знать / узнал	4	12,1
Карта идей	4	12,1
Проектное обучение	4	12,1
Мотивация учащихся		
Использую посильный для учащихся материал	24	54,5
Использую различные приемы обучения	15	45,5
Учитываю личностные качества учащихся	19	57,6
Знакомлю с практической стороной профессии	20	60,6
Даю реалистичное представление о будущей профессии	12	36,4
Говорю о перспективах профессии	17	51,5
Подготовка к экзамену на квалификацию по специальности		
Преподаватель специальности	32	97
Преподаватель эстонского языка	8	24,2
Руководитель практики	8	24,2
Работающий по специальности друг или знакомый	0	0
Школьный консультант по планированию карьеры	0	0
Человек, нанятый для этого школой	0	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

(Собрала данные и составила обзор Сильва Нейдер)

Таллиннское Коплиское профессиональное училище

Идея создания Таллиннского Коплиского профессионального училища (ТКПУ) получила начало в 2002 году в результате совместной работы Таллиннской горуправы и предпринимателей города. Таллиннское Коплиское профессиональное училище – первое Таллиннское муниципальное профессиональное училище – было основано в 2003 году. 1 сентября 2004 года 130 молодых людей начали обучение по трем перспективным специальностям квалифицированных рабочих: специалист по обслуживанию недвижимости, слесарь-электрик трамвайно-троллейбусного парка и мастер ремесленного труда. По специальностям слесарь-электрик трамвайно-троллейбусного парка и мастер ремесленного труда можно обучаться как на эстонском, так и на русском языке, специальности специалиста по обслуживанию недвижимости можно научиться только на эстонском языке. В ТКПУ современная учебная среда, при обучении делается упор на современную технологию.

По состоянию на 1 сентября 2006 года в Таллиннском Коплиском профессиональном училище обучались 376 учащихся. Из них эстонцев 134 и не эстонцев 242. Из не эстонцев в эстонских группах учится 23 и в русских группах 219 учащихся.

На I курсе 8 групп, из них 4 эстонских и 4 русских группы.

На II курсе 7 групп, из них 3 эстонских и 4 русских группы.

На III курсе 7 групп, из них 2 эстонских и 5 русских групп.

В ТКПУ учебная работа ведется на базе основного образования и незаконченного основного образования. Слесарем-электриком трамвайно-троллейбусного парка можно стать только на базе основного образования, по специальности мастера ремесленного труда и специалиста по обслуживанию недвижимости могут обучаться как имеющие основное образование молодые люди, так и не получившие его.

На I курсе учится 162 ученика, из них 66 имеют законченное основное образование и 96 не имеют.

На II курсе учится 119 учеников, из них 88 с основным образованием, и 31 без него.

На III курсе учится 95 учеников, из них 88 имеют основное образование и 7 – не имеют.

Данные о респондентах. Начиная с сентября 2006 года в Таллиннском Коплиском профессиональном училище 63 работника, из них 33 – преподаватели различных специальностей. На период опроса в ТКПУ работало 29 преподавателей специальности, из них был опрошен 21 преподаватель. На анкету ответил 21 опрошенный, для 11 из них родным языком является эстонский, и 10 для которых родной язык – русский. Знание эстонского языка респондентов с родным русским языком следующее:

- 7 респондентов сдали экзамен на средний уровень по эстонскому языку как второму языку,
- 3 ответивших сдали экзамен на начальный уровень по эстонскому как второму языку.

По уровню образования респонденты разделяются на преподавателей специальности с высшим и средне-специальным образованием, из которых 18 респондентов имеют высшее и 3 средне-специальное образование. Из ответивших с родным эстонским языком с высшим образованием было 9 и со средне-специальным 2 человека. Из ответивших с родным русским языком 9 имеют высшее образование, а 1 преподаватель – средне-специальное.

Соответственно полу респонденты разделились следующим образом:

- мужчин 10, из них 6 эстонцев и 4 русских,
- женщин 11, из них 5 эстонок и 6 русских.

Было опрошено 21 преподаватель специальности, которые распределились по специальностям следующим образом:

- 10 преподавателей специальности «мастер ремесленного труда», из них 5 эстонцев и 5 русских. Все 10 ответивших имеют высшее образование.
- 4 преподавателя специальности «специалист по обслуживанию недвижимости», все эстонцы. Из ответивших 2 имеют высшее и 2 средне-специальное образование.
- 3 преподавателя специальности «слесарь-электрик трамвайно-троллейбусного парка», все русские. Из ответивших 2 имеют высшее и 1 средне-специальное образование.
- 4 преподавателя-предметника, из них 2 эстонцев и 2 русских. Все 4 ответивших имеют высшее образование.

Анализ данных

Участие эстонского языка в обучении специальности. 15 опрошенных ответили, что учащиеся соприкасаются с эстонским языком только на уроке эстонского языка. По-видимому, респонденты имели в виду только контекст обучения, т.к. ТКПУ является училищем, в котором к 2006/2007 учебному году групп с эстонским и русским языком обучения было поровну. Это означает, что возможностей услышать эстонский язык больше, чем только урок эстонского языка. 4 из опрошенных учителей преподают свою специальность только на эстонском языке, 1 ответивший использует в своем обучении эстонский язык частично. Учащиеся могут использовать эстонский язык, будучи на практике; преподаватели обучают также специальной лексике. Обмен учащимися со школой с эстонским языком обучения не проводит ни один из опрошенных учителей.

Форма учебной работы. Больше всего респонденты используют для проведения учебной работы практикумы (19 ответивших) и лекции (15 ответивших). Достаточно распространенным является предложение как индивидуальных, так и групповых консультаций (соответственно 14 и 11 респондентов). Семинар использует 8 из опрошенных учителей.

Способы ответов на вопросы учащихся. Чаще всего учащиеся задают возникшие по ходу урока вопросы в конце урока или обращаются индивидуально к учителю. Только 3 респондента отметили, что учащиеся им пишут. По мнению почти половины ответивших (10), учащиеся обсуждают между собой возникшие вопросы.

Поиск текстов по специальности. Используемые в учебной работе тексты опрошенные преподаватели находят в специальной литературе (18 ответивших) и в Интернете (15 ответивших). 14 респондентов в качестве другой возможности отметили использование самостоятельно составленных материалов. Пресса также является популярной для поиска текстов по специальности (10 ответивших).

Выбор текстов. Чаще всего при выборе текстов консультируются с коллегами (18 ответивших), 13 респондентов советуются с друзьями и знакомыми и среди прочих выборов были отмечены супруг, бывшие коллеги и только в одном случае специалист. Только четверть (5 ответивших) считается с мнением учащихся.

Упрощение текстов. Для приспособления текстов большинство респондентов (17) используют языковое упрощение, половина укорачивает тексты и только 3 преподавателя из 21 ответившего не изменяют тексты, а используют в изначальном варианте. Используются тексты, составленные самими преподавателями, которые написаны непосредственно для учащихся.

О приемах, способствующих упрощению понимания текста. Большинство текстов упрощается, чтобы сделать их более понятными для учащихся. Большинство респондентов (15) предпочитает перевод ключевых слов и терминов. Учат читать чертежи, иллюстрации и графическую информацию (14 ответивших), переводят более сложные места (14 ответивших). Учителя составляют вопросы по тексту (13 ответивших). 10 респондентов использовали и другие приемы, облегчающие понимание текста: замена слова картинкой, использование наглядного материала, иллюстрирование текста, повторение важнейших абзацев, выяснение того, что осталось учащимся не понятным, какие вопросы у них возникли в связи с заданием и т.д.

Задания в окружающей языковой среде. Приемы «обучения на улице» или т.н. задания в окружающей языковой среде использует большинство респондентов. Учителя создают различные возможности для того, чтобы учащиеся могли практиковаться в эстонском языке специальности. 14 преподавателей проводят связанные со специальностью учебные экскурсии (музеи, мастерские, фирмы, строительные ярмарки, выставки, места практики, предприятия, связанные с будущей работой: Таллиннское Трамвайно-троллейбусное объединение, Балтийский судоремонтный завод, АО *Tallinna Vesi* и т.д.). 11 ответивших знакомят со специальной литературой на эстонском языке, 10 ответивших советуют смотреть связанные со специальностью веб-страницы, видеоматериалы использует 6 ответивших. 5 ответивших считают важным приглашать в качестве гостей на урок представителей фирм и предприятий, 4 респондента в качестве другой возможности отметили графопроектор, визуальные материалы, аудиоматериалы, использование Интернета для поиска информации и т.д.

Активное обучение. Из активных методов обучения больше всего используется групповая работа (17 ответивших) и мозговой штурм (11 ответивших). Сеть дискуссии использовало 7 ответивших, одинаковое количество раз были отмечены использование карт дефиниций и проектное обучение (5 ответивших), также пирамиду фактов и знаю / хочу знать / узнал (4 ответивших). Меньше всего использовалась карта идей (3 ответивших), а диаграмма Венна ни разу не была отмечена в числе методов активного обучения. В качестве других приемов были названы интерактивный метод, провокационные вопросы и т.д.

Мотивация учащихся. В профессиональном училище очень важно вдохновить учащихся на учебу, т.к. у многих отсутствует привычка учиться или мотивация очень небольшая. Для того, чтобы мотивировать учащихся, преподаватели используют все приемы: учитываются личные особенности учащихся (18 ответивших). Большинство респондентов (17) используют посильный для учащихся материал, различные приемы обучения, знакомят с практической стороной специальности. Учащимся рассказывается о перспективах специальности (15 ответивших) и дается реалистичное представление о будущей специальности (13 ответивших). В качестве других приемов были названы: личный пример, пример других учителей, возможность изготовить для себя вещи из школьного материала и т.д.

Подготовка к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке. Поскольку Таллиннское Коплиское профессиональное училище работает только третий учебный год, то

экзамены на квалификацию еще не проводились. Большинство респондентов (15) ответило, что не занималось экзаменом на квалификацию на эстонском языке. 13 ответивших считают, что преподаватели эстонского языка дают слова и термины, касающиеся специальности, а руководители практики подготавливают учащихся к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке (12 ответивших). 5 ответивших считают, что учащимся помогают и работающие по специальности друзья, знакомые или родители, по мнению 4 ответивших помогает школьный консультант по планированию карьеры и только 1 ответивший считает, что учащихся к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке готовит специально нанятый школой для этого человек. В качестве других возможностей были названы друзья, знакомые, родители.

Резюме.

Таллиннское Коплиское профессиональное училище – это школа, находящаяся в процессе развития. Важнейшим достижением является то, что в Таллинне было создано муниципальное профессиональное училище, где можно учиться на базе незаконченного основного образования. Таким образом, 134 молодых человека нашли для себя возможность получить образование и освоить специальность. В Школе Мастеров работают профессиональные преподаватели, которые имеют хорошие теоретические навыки и практический опыт.

Опрос, проведенный в Таллиннском Коплиском профессиональном училище показал, что переход на эстонский язык обучения возможен за счет постепенного увеличения числа эстонских групп. В училище два языка обучения, многие преподаватели специальности преподают как в эстонских, так и в русских группах. Таким образом, у учащихся есть возможность слышать эстонский язык и использовать его и вне урока эстонского языка, а также будучи на практике.

Самыми распространенными формами учебной работы являются практикумы и лекции, для проведения учебной работы также используются индивидуальные и групповые консультации. И другие методы активного обучения не являются чуждыми для преподавателей специальности, так, успешно используются групповая работа и мозговой штурм.

Поиск подходящих для учебной работы текстов происходит в основном в учебной литературе и Интернете, также используются составленные самостоятельно материалы. При выборе текстов консультируются с коллегами, друзьями и знакомыми. Большинство аутентичных текстов упрощается, для этого используются различные приемы (перевод ключевых слов и терминов, чертежи, графическая информация и т.д., вопросы к тексту).

Приемы «обучения на улице» использует большинство респондентов: проводятся учебные экскурсии, знакомят со специальной литературой на эстонском языке и связанными со специальностью веб-страницами. Учителя творчески подходят к мотивации учащихся: учитываются личностные особенности учащихся, используется посильный материал, знакомят с практической стороной специальности и перспективами.

Из результата опроса выяснилось, что преподаватели Таллиннского Коплиского профессионального училища являются специалистами своего дела. Они имеют соответствующее образование и знание языка и, используя в своей работе современные способы обучения, они готовят будущих квалифицированных рабочих.

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

(Данные собрали и составили обзор Мария Лапынина, Серафим Лапынин)

Таллиннское Ласнамяэское механическое училище

Таллиннское Ласнамяэское механическое училище (ГЛМУ) действует с 1971 года. Учащихся в школе примерно 1000. В школе работает 57 преподавателей, в том числе 17 преподавателей специальности. Обучение ведется на русском языке, родным языком учащихся является русский язык. Специальностями, по которым можно получить образование являются: сварщик, слесарь, обработка металла, автослесарь-маляр, специалист по обслуживанию недвижимости, автоматика, ремонт машин и автомобилей, слесарь систем окружающей среды.

Данные о респондентах

Было опрошено 13 преподавателей, из которых для 12 родным языком является русский. Из опрошенных 7 имеют высшее образование, 5 средне-специальное и 1 не ответил на этот вопрос. Все респонденты являются преподавателями специальности. Опрошенные знают эстонский язык на начальном уровне: 7 преподавателей посещают курсы начального уровня, экзамен на начальный уровень сдали 3, один сдал на средний уровень и один считает, что слишком стар для изучения языка.

Анализ данных

Эстонский язык в качестве языка обучения никто из респондентов не использует, поскольку в профессиональном училище для этого нет возможности, в связи с чем учащиеся соприкасаются с эстонским языком только на уроке эстонского языка. Из форм учебной работы в основном используются лекции, индивидуальные консультации, меньше семинары и совсем мало практикумы и групповые консультации. Один из преподавателей специальности использует комбинированную форму урока.

На вопрос о том, как учащиеся получают ответы на вопросы, возникающие на уроке по специальности или по предмету, были даны похожие ответы: учащиеся спрашивают во время урока, в конце урока и спрашивают индивидуально. Было отмечено, что и между собой учащиеся обсуждают возникшие вопросы, но это не очень распространено. Только к одному ответившему учащиеся обращаются письменно.

Тексты по специальности преподаватели ГЛМУ находят в основном в специальной литературе и журналах по специальности. 9 респондентов ищут тексты в Интернете. Некоторые используют рекламные материалы фирм или справочники и руководства.

Помощь коллег при выборе текстов используют 6 респондентов. Один советуется также с директором, один – с учащимися. 4 в своих ответах отметили, что ищут материал сами, сами и решают, что использовать – советов не дает никто. Пользуются советами преподавателей других специальностей.

Чтобы учащимся было проще понимать тексты, респонденты в основном используют сокращение и упрощение, двое ответивших вообще не меняют текст. Один из ответивших составляет для учащихся конспекты на основе текста.

В качестве упрощающих приемов в основном используется составление вопросов по тексту. 4 респондента ответили, что используют перевод трудных мест текста. 6 ответивших развивают умение понимания графически представленной информации (чертежи, иллюстрации). Из заданий в окружающей языковой среде 2 респондента проводят свя-

занные со специальностью эстоноязычные учебные экскурсии, например, в здания очистных сооружений, 3 проводят учебные экскурсии по специальности. 2 преподавателя используют на уроках в качестве гостей представителей фирмы Onnipen, которые, выступая на уроке, говорят только на эстонском языке. 2 респондента советуют адреса связанных со специальностью домашних страниц, 2 используют и эстоноязычные учебные материалы.

На вопрос об использовании методов активного обучения все 13 респондентов отметили, что используют групповую работу. Используется и сеть дискуссий (2 ответивших), карты понятий и дефиниций (5 ответивших), мозговой штурм (2 ответивших), карту идей (3 ответивших). 2 респондентов используют проектные задания и один представляет материал при помощи слайдов.

Преподаватели специальностей творчески подходят к мотивации учащихся. Все респонденты используют в своей работе возможности, сопутствующие задаванию вопросов: используется посильный для учащихся материал (13 ответивших), различные приемы обучения (10 ответивших), учитываются личностные качества учащихся (10 ответивших), знакомят с практической стороной специальности (11 ответивших), создается реалистичное представление о будущей специальности (12 ответивших) и говорится о перспективах специальности (10 ответивших). Один из ответивших даже ищет для своих учеников место практики, чем дает учащимся понять, что их поддерживают, что в свою очередь идет на пользу отношениям между учителем и учеником и воодушевляет учащихся лучше учиться.

На вопрос, кто и как помогает учащимся подготовиться к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке, ответили, что поскольку у учащихся есть возможность сдавать экзамен на квалификацию только на родном языке, то преподаватели специальности не видят необходимости подготавливать учащихся к экзамену на эстонском языке.

Резюме

ТЛМУ является полностью русскоязычной школой. Преподаватели специальностей в основном обучают традиционным способом, и их знание языка обычно находится на начальном уровне. В качестве вывода можно упомянуть, что возможности для развития используемых на уроках методов и материалов еще есть. По мнению опрошенных преподавателей специальностей, то, что программа преподавания эстонского языка содержит и обучение языку специальности, является достаточным для знания учащимися эстонского языка. Но выпускники ТЛМУ должны быть конкурентоспособными на рынке труда в Эстонии; специальности, которым обучают в училище, часто связаны с обслуживанием клиентов, в связи с чем на пользу пошло бы, если бы на уроках по специальности развивались также необходимые навыки эстонского языка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

(Собрала данные, составила обзор Вероника Шпаковская)

Нарвский профессиональный учебный центр

Нарвский профессиональный учебный центр образован 1 октября 2000 года на базе Нарвского среднего профессионального училища, Нарвского училища легкой промышленности, Нарвского торгового училища и Нарвского энергетического училища. Учебный центр расположен в двух учебных комплексах, которые находятся по адресам: ул. Креэнхольми, 45 (главное здание) и ул. Калда, 9.

Основные задачи Нарвского Профессионального Учебного Центра:

- возможность приобретения среднего профессионального образования после основной и средней школы,
- подготовка и введение приобретения высшего профессионального технического образования,
- проведение дополнительного обучения и переобучения взрослого населения (безработных),
- обучение людей с особыми потребностями,
- предварительное профессиональное обучение учащихся гимназии,
- обучение предпринимателей,
- инфо- и консультационные услуги предпринимателям.

На дневном обучении в Нарвском профессиональном учебном центре осенью 2005 года училось 2403 учащихся. Из них на первом курсе 1087, на втором 695, на третьем 576 и на четвертом 45 учащихся.

На отделении обслуживания в 2006 году начали обучение 621, на техническом отделении 456 учащихся. По состоянию на 2006 год в Нарвском профессиональном учебном центре учится 15 человек, для которых родным языком является эстонский язык. Остальные учащиеся закончили основную или среднюю школу с русским языком обучения.

Данные о респондентах. В опросе принимало участие 29 преподавателей специальности, среди которых был только один человек, окончивший школу с эстонским языком обучения, 1 человек, который владеет как русским, так и узбекским языком, и 27 человек, родным языком которых является русский.

Знание эстонского языка у всех респондентов достаточно разное: на высшем уровне эстонским языком владеет только 1 человек, на среднем уровне 6 человек, на начальном уровне 4 человека. Предыдущие языковые категории есть у 12 ответивших: у четверых С-категория и у 8 – D-категория.

5 респондентов не смогли определить свой уровень знания языка. Больше опрашивали преподавателей специальности: 20 преподавателей специальности технического отделения (специальности: строительство, металлообработка, деревообработка, автоматика, мехатроника, автодело и т.д.), 8 преподавателей специальности отделения обслуживания (специальности: питание, туризм, руководство и администрирование, компьютерное обслуживание и т.д.); одним респондентом был преподаватель предмета.

Анализ данных

Место эстонского языка в обучении специальности. Большинство (19 ответивших) считает, что учащиеся соприкасаются с эстонским языком только на уроке эстонского языка. 7 человек

ответили, что эстонский язык вообще никаким образом не принимает участия в их обучении специальности. 6 человек ответили, что часть обучения специальности происходит на эстонском языке (терминология, профессиональный эстонский язык, перевод). 7 человек ответили, что учащийся может использовать эстонский язык, будучи на практике. 1 человек отметил, что проводятся обмены учащимися с училищами с эстонским языком обучения. 2 человека ответили, что часть обучения специальности ведется на эстонском языке (эстонский язык в сфере обслуживания питания, эстонский язык в сфере инфотехнологии, специальная технология). 1 респондент проводит обучение специальности на эстонском языке таким образом, что на уроке используется наглядный материал, в котором профессиональная терминология на эстонском языке расположена параллельно с русскоязычной.

Форма учебной работы. Исходя из ответа на вопрос № 3 можно утверждать, что наши респонденты принадлежат к числу тех учителей, которые, готовясь к встрече с учениками, взвешивают различные способы подхода. Большинство преподавателей в форме лекции (25 ответивших) или практикума (26 ответивших) и используя групповые или индивидуальные консультации (21 ответивший). Это более простые формы обучения – учитель либо читает перед классом заранее подготовленный материал, либо дает практическое задание, контролируя его выполнение и оценивая конечный результат.

Были упомянуты и такие формы, как семинар (9 ответивших), тесты (1 ответивший), игры/творческая работа (2 ответивших), электронное обучение, видео и аудиокурсы (1 ответивший), которые можно разделить на две группы:

- 1) творческие приемы – обучение через игру, рисование, изготовление плакатов и т.д.;
- 2) приемы самостоятельной работы – выполнение экзаменов и тестов, подготовка к семинарам и докладам, электронное обучение и т.д.

Не все учителя применяют в своей работе игровые приемы, поскольку такая работа требует от учителя творческого подхода к своей работе. Самостоятельная работа нужна, и без этого невозможно проверить в полном объеме знания и умения учащихся. Поскольку в профессиональных училищах учатся и люди с особыми потребностями или учащиеся, у которых и в основной школе были сложности с учебой, некоторые учителя предпочитают приемы самостоятельной работы в небольших объемах.

Способы ответов на вопросы учащихся. Если у учащихся возникают вопросы на уроке по предмету или специальности, то учителя предпочитают, чтобы учащиеся спрашивали сразу по ходу урока (25 ответивших), в конце урока (19 ответивших) или индивидуально (22 ответивших). Так легче и результативнее реагировать на то, чего не понял учащийся, или какая помощь ему требуется. Учитель может и сам регулировать то, когда он ждет вопросов от учащихся. Такой подход дисциплинирует учащихся, поскольку они должны продумать вопросы, которые хотят задать, и не мешают лекции. Каждому преподавателю Нарвского профессионального учебного центра можно задавать вопросы в часы консультаций – по меньшей мере, 2 часа в неделю, если учащийся не хочет спрашивать на уроке. Помимо консультационных часов у каждого преподавателя есть адрес электронной почты и учащиеся знают о том, что таким образом тоже можно связаться с преподавателем. 5 опрошенных используют возможность электронного общения с учащимися. Одни из самых распространенных способов нахождения ответов на вопросы является обсуждение

со своими однокурсниками (19 ответивших), что с одной стороны хорошо, так как учащиеся сами в ходе обсуждения находят ответ. Но если такое обсуждение происходит во время урока, это может мешать учебной работе.

Поиск текстов по специальности. При составлении учебных материалов учителя, в основном, используют специальную литературу (25 ответивших), специальные журналы (27 ответивших), Интернет (28 ответивших) и другие журналы. Понятно, что сейчас все в нашей жизни меняется очень быстро, преподаватель специальности должен быть постоянно в курсе того, что происходит, поскольку он обучает будущих специалистов. Поэтому Интернет и журналы являются такими источниками информации, откуда можно взять достаточно много современной информации на интересующие учащихся темы. В зависимости от творческого подхода учителя, профессиональное обучение пополняется и обновляется при помощи телевидения, рекламных брошюр, материалами, полученными во время командировки/повышения квалификации.

Выбор текстов. При выборе текстов по специальности и при составлении учебного материала вообще, учителя достаточно часто спрашивают совета у своих коллег (17 ответивших), у преподавателей других специальностей (11 ответивших), друзей/знакомых (8 ответивших), учащихся (6 ответивших). Следует отметить, что составление учебного материала и обучение вообще является для преподавателя очень личным делом, и некоторые учителя учитывают только свое видение и мнение при подготовке текстов и учебных материалов.

Приемы упрощения текстов. В профессиональные училища часто приходят слабые учащиеся, которые не в состоянии понять сложный материал, многие учащиеся даже не станут читать текст. Для того, чтобы вовлечь учащегося в учебный процесс, следует приспособить текст для конкретного учащегося или учебной группы. Больше всего учителям нравится упрощать текст (25 ответивших) и укорачивать (17 ответивших). 4 респондента не меняют текстов, а используют всегда в изначальном виде. Некоторые учителя дополняют тексты чертежами, диаграммами, иллюстрациями или другими короткими текстами. Среди опрошенных очень мало таких, которые используют на уроке эстоноязычные тексты или учебные материалы, так как учителя сами не владеют эстонским языком.

Приемы, облегчающие понимание текста. Для того, чтобы облегчить для учащихся понимание текста на иностранном языке, преподаватели используют следующие приемы:

- Учат читать чертежи, иллюстрации и другую графически представленную информацию (23 ответивших). Дают перевод ключевых слов и терминов (22 ответивших).
- Переводят трудные места в тексте (9 ответивших).
- 2 опрошенных не пользовались бы никакими вспомогательными приемами.

Задания в окружающей языковой среде. Урок должен быть интересным, для достижения этого на помощь приходят т.н. задания в окружающей языковой среде: поскольку учащиеся должны знать эстонский язык специальности, то учителя создают учащимся различные возможности для практикования эстонского языка. 13 преподавателей советует смотреть связанные со специальностью веб-страницы, 12 преподавателей сами знакомят со специальной литературой на эстонском языке, 11 преподавателей организуют учебные экскурсии и 9 преподавателей использует видеоматериалы. Хотя приглашение на урок гостей и не является самым распространенным приемом учебной работы, этой возможностью

пользуются 8 ответивших. В то же время 13 учителей из 29 опрошенных не используют в своей работе никаких возможностей (языковой) среды для того, чтобы сделать учебную работу более результативной.

Активное обучение. Разные приемы активного обучения не являются чуждыми для преподавателей Нарвского профессионального учебного центра. Все 29 ответивших используют в обучении групповую работу, большая часть – сеть дискуссий (22 ответивших) и мозговой штурм (21 ответивший). Примерно треть ответивших использует карты понятий и дефиниций (13), проектные задания (13) и прием знаю / хочу знать / узнал (10 ответивших). Пирамидой фактов пользуется 5 респондентов.

Некоторые из опрошенных учителей отметили и использование карты идей, диаграмму Венна (2). В качестве других приемов были названы использование компьютера, игры, драматизацию и т.д. Самой популярной является групповая работа, потому что во время групповой работы каждый учащийся может высказать свое мнение и показать свою активность.

Мотивация учащихся. Для мотивации учащихся используются все предложенные в анкете варианты: говорится о перспективах специальности (29 ответивших), знакомят с практической стороной будущей специальности (28), дается реалистичное представление о будущей специальности (26), используются различные приемы обучения (25), учитываются личностные качества учащихся (24) и используется посильный для учащихся материал (23).

Подготовка к квалификационному экзамену по специальности на эстонском языке. В Нарвском профессиональном учебном центре в настоящее время проводятся экзамены на квалификацию для поваров, строителей и сварщиков. Все эти экзамены, в основном, проводятся на русском языке и подготовкой учащихся к квалификационному экзамену занимаются преподаватели специальности (7), руководители практики. Если экзамен на эстонском языке, то подготовкой учащихся занимаются учителя эстонского языка вместе с преподавателями специальностей.

Резюме

Большинство работников Нарвского профессионального учебного центра русские, это обусловлено тем, что училище находится в Нарве, 90% жителей которой являются русскоязычными. В Нарве есть только одна гимназия с эстонским языком обучения, поэтому в нашу школу поступают учиться именно русскоязычные абитуриенты, которым предоставляется возможность продолжить обучение на русском языке.

Опрос показал, что все, что связано с обучением, напрямую связано с активностью и мотивацией преподавателей. В русскоязычной среде трудно увидеть необходимость преподавания предметов по специальности на эстонском языке, да и уровень знания эстонского языка преподавателей не позволил бы это сделать. В то же время, опрошенные учителя достаточно открыты современным видам обучения, в связи с чем частичное использование эстонского языка в профессиональном обучении не является в дальнейшем невозможным. Школа должна осознать, что готовит будущих квалифицированных рабочих для рабочего рынка всей страны, и все больше увеличивается мобильность людей, связанная с поиском работы. И хотя учащиеся и могут планировать остаться в Ида-Вирумаа и не уезжать из дома, выгодное предложение работы из другого региона Эстонии может заставить их изменить эти планы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 18 ИСТОРИИ УСПЕХА

Ирина Корнилова

Преподаватель английского языка

Прежде всего, я однажды переступила через этот страх и заговорила. Чувствовала, что многим это было не по нраву, но я на это не обращала внимания, а говорила и говорила. Теперь могу с уверенностью сказать, что смелость – залог успеха! Я говорила везде: в аптеке, в магазине, в учреждениях обслуживания, где только была возможность. Некоторые пытались переходить на русский язык, но я говорила только по-эстонски, так, как умела. Теперь я закончила подряд двое курсов, с первого раза успешно сдала экзамены на начальную и среднюю категории. Пытаюсь сама развивать свое умение говорить: слушаю радио, читаю газеты, со своими знакомыми-эстонцами говорю только на эстонском языке.

Курсами осталась довольна. Мне очень помогли учителя эстонского языка, особенно Серафим Лапынин. Пару лет назад умение говорить на эстонском языке было для меня утопией. Теперь могу и другим сказать, что, да, может быть все это тяжело вытерпеть, времени мало, вечером устаешь, иногда в голову приходят мысли, забросить бы все это, как поется в песне, «живи своей жизнью». Но это временное состояние, начинаешь взвешивать, думать о будущем, об однокурсниках – опять появляется желание идти вперед.

Я же знаю русский, английский и шведский языки, почему же я с эстонским языком не справлюсь? Ответ нахожу в своих действиях и иду дальше. Теперь я совершенно уверена, что с этой задачей справлюсь.

Ирина Куприянова

Преподаватель профессиональной этики

Для меня, прежней жительницы Кохтла-Ярве, изучение эстонского языка достаточно тяжелая задача. И годы убежали вперед быстрее, чем этого хотелось. Единственное, что меня сегодня поддерживает на уровне, это желание более-менее выучить язык. Может быть, у меня есть одно большое преимущество перед коллегами, – у меня нет страха перед изучением эстонского языка. Вторая сторона дела еще и в том, что я уже достаточно давно сдала экзамен на начальный уровень владения языком, и сегодня я не испытываю никакого давления ни со стороны руководства, ни со стороны преподавателей эстонского языка.

Психологически мне легче, по сравнению с другими, идти дальше. Большую помощь оказывают, естественно, учителя эстонского языка в нашей школе: они меня постоянно поддерживают. Приходят всегда на помощь, проходя мимо интересуются – как продвигается изучение языка.

Естественно, все это дается мне тяжело. Курсы проходят после работы, я уже устала, годы тоже берут свое – напоминание слов оставляет желать лучшего, дома прежде хочется отдохнуть, чем копаться в эстонском языке. Газеты на эстонском языке читать не хочется, радио иногда стараюсь слушать – голова пухнет. Иногда смотрю фильмы с субтитрами – глаза устают. Так что для меня изучение эстонского языка не является легким делом. Скорее наоборот: усталость берет свое. Может быть, если уехать куда-то на Сааремаа, может быть и эстонский язык выучится. При теперешнем образе жизни у меня такого оптимизма нет. Может быть, сдам экзамен на средний уровень, получу документ, но что я буду говорить по-эстонски, в это я не очень верю.

Наталья Виноградова

Преподаватель русского языка и литературы

Эстонский язык я всегда учила с удовольствием, мне, наверное, повезло. Меня всегда окружали доброжелательные, сердечные люди, которые мне помогали. Курсами осталась довольна, было интересно! Был хороший преподаватель, однокурсники – тоже, и все было замечательно. Теперь с удовольствием смотрю фильмы, горжусь тем, что практически все понимаю. Мой муж эстонец, и нашим домашним языком является эстонский язык.

Экзамен на средний уровень сдала только в этом году со второй попытки, но неудача не внесла в мою чудесную молодую жизнь никакого возмущения. Скорее наоборот, поняла над чем еще нужно работать. Теперь у меня в плане сдать экзамен на высший уровень, и еще больше развивать свой разговорный язык.

Нина Смирнина

Преподаватель общих предметов в Таллиннском училище обслуживания

Я родилась и получила образование в Минске. Окончила Белорусский университет и получила престижную работу в Минском городском исполкоме. Но затем моя жизнь в 1984 резко изменилась – я вышла замуж и уехала в Таллинн. Тогда я и не предполагала, что стану иностранкой.

Сразу же встала проблема языка – получить престижную работу не смогла, пошла работать в школу. Муж сразу отвел меня на языковые курсы в «Майнор». Но там была очень большая очередь, и мне сказали, что пригласят меня через шесть месяцев. К сожалению, в течение этого года ответа не было, позвонили после рождения ребенка, когда я не смогла пойти на курсы. В дальнейшем я посетила большое количество курсов эстонского языка и заплатила большое количество денег.

Сначала я сдала экзамен на категорию «С» и начальный уровень. Но, к сожалению, я не овладела языком на уровне общения.

Посетив большое количество курсов, могу предположить, что на курсах не обучают эстонскому языку, а подготавливают к сдаче экзамена на категорию, заучивая тексты на определенные темы, – общение там минимальное.

Языковые курсы очень легко открыть, если срок обучения менее шести месяцев. Для этого не нужно лицензии, поэтому курсы ведут те, кто знают язык, но не умеют учить, не знают методики преподавания языка.

Часто видела (будучи педагогом с 20-летним стажем), что преподаватель не знает чем занять учеников и просто тянет время. Преподаватель дает задание общаться между собой на эстонском языке и не исправляет ошибок. Разговор становится бессмысленным, так как повторяются одни и те же ошибки.

К сожалению, или мне не повезло, или не существует хорошей методики преподавания эстонского языка иностранцам?

Складывается впечатление, что у меня низкий уровень интеллекта, раз я за столь продолжительное время не смогла усвоить эстонский язык. Но я бы так не сказала: я постоянно учусь по профессии, освоила компьютер, окончила Тартуский университет по специальности логистика (преподаватель технических дисциплин).

Конечно, я понимаю, что мое главное упущение в жизни, что я до сих пор не освоила эстонский язык. Из-за этого я часто попадала в неприятные ситуации. У меня сформировался необъяснимый психологический барьер.

Я решила, что должна обязательно его преодолеть, иначе ничего не случится.

Неделю назад я решила, что буду общаться со своими коллегами только на эстонском языке.

Реакция была, конечно, разной. Одни коллеги сказали: «Очень хорошо», они поддерживают меня и исправляют мои ошибки. Другие коллеги отнеслись к этому как бы с иронией, сказав: «Попробуй». Это меня настолько задело, что теперь для меня это дело принципа – заговорить на эстонском языке.