

БРЯНСКИЙ ФИЛИАЛ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МВД РОССИИ»

Развитие познавательной актив-
ности обучаемых
на основе личностно-
ориентированного подхода

Материалы межвузовского научного
«круглого стола»

БРЯНСК 2008

УДК 371.8
ББК 74.58
Р17

Рекомендовано к печати Советом Брянского филиала МосУ МВД России
протокол № 4 от 27 февраля 2008 г.

Развитие познавательной активности обучаемых на основе лично-
Р17 ориентированного подхода: материалы межвузовского научного «круглого
стола» / под ред. канд. пед. наук, доцента Л.Н. Голуб. – Брянск: БФ МосУ
МВД России, 2008. – 93 с.

Сборник включает статьи преподавателей вузов г. Брянска об активных
формах и методах обучения, способствующих активизации познавательной де-
ятельности студентов, курсантов, слушателей.

Издано в авторской редакции.

УДК 371.8
ББК 74.58

Содержание

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Тихоненко И.Н. Вступительное слово | 5 |
| Антонова Т.В. Индивидуализация процесса обучения гуманитарным дисциплинам в вузе | 7 |
| Бирюкова М.А., Изотова Н.В. Развитие познавательной активности студентов средствами современных информационных технологий | 9 |
| Бирюкова М.А. Выражение количественной семантики глаголами на -er, -le в английском языке | 14 |
| Банникова И.М. Развитие личностной активности студентов посредством аудирования на практических занятиях по английскому языку | 17 |
| Голуб Л.Н. Проблемное обучение как одна из форм активизации познавательной деятельности обучаемых..... | 22 |
| Изотова Н.В. Технология корректирующего контроля как основа индивидуализации процесса обучения | 27 |
| Икатова И.И. Учёт социокультурного аспекта в обучении диалогической речи..... | 31 |
| Колычева Т.И. Использование активных методов и приемов обучения на занятиях по иностранному языку | 36 |
| Колычева Т.И., Голуб Л.Н. Обучение иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода..... | 40 |
| Курбатова Н.С. Совершенствование коммуникативных навыков на основе дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам | 44 |
| Лазарева Ж.П. К проблеме формирования коммуникативной толерантности личности средствами арт-технологий | 47 |
| Непша М.А. Личностно-ориентированный подход при развитии познавательной активности обучаемых | 51 |
| Николаенко Е.М. Использование проектной методики в практике преподавания английского языка (тема «Movie Talk»)..... | 56 |
| Ряховская А.Ю. Актуальность формирования рефлексивной позиции будущих специалистов в контексте современного подхода к образованию | 59 |
| Селифонова Е.Д. Особенности преподавания скорописи на занятиях по устному переводу | 64 |
| Селифонова Е.Д. Семантика цветообозначения и фразеологизмы английского языка | 67 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Сафонова Н.В. Использование Интернет-ресурсов на иностранных языках для совершенствования профессиональной компетенции будущих специалистов | 71 |
| Сафонова Н.В. Виды упражнений для обучения профессиональному чтению | 74 |
| Сандлер Н.П. Использование электронных пособий в учебном процессе Современной гуманитарной академии | 80 |
| Скрипченко С.Н. О специфике работы с юридическими текстами | 83 |
| Шабанова Е.А. Коммуникативный подход в обучении | 86 |
| Ястребова Л.Ю. Информационные ресурсы отдела литературы на иностранных языках Брянской областной научной универсальной библиотеки им. Ф.И. Тютчева в помощь учебному процессу | 89 |

И.Н. ТИХОНЕНКО,
кандидат юридических наук, доцент
Брянский филиал МосУ МВД России

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Уважаемые товарищи!

Сегодня сфера образования объявлена одним из приоритетных национальных проектов. Образование признается важнейшим фактором создания в нашей стране высокоэффективной экономики, ключевым средством формирования гражданского общества и обеспечения демократических свобод, формирования и воспитания высоконравственной, интеллектуально развитой личности.

Совершенствование и развитие профессионального образования связано с инновационной политикой вузов в сфере образовательных технологий. Эта политика представляет собой определение руководством вузов стратегии и механизмов поддержки нововведений в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих подготовку специалистов на уровне мировых квалификационных требований, в том числе для органов внутренних дел.

Следует отметить, что обучение в ведомственных вузах имеет свои особенности. Так, получение высшего юридического образования в Брянском филиале Московского университета МВД России сопряжено с подготовкой к несению службы в милиции. Это выражается в особом режиме дня, уставных отношениях, повышенной напряженности ритма жизни. Данные факторы создают ряд трудностей в обучении, преодолеть которые невозможно без активизации учебной деятельности, без внедрения активных методов в процесс обучения.

Среди них особое место занимает проблемная ситуация, которая наиболее эффективна на семинарских и практических занятиях, где она способствует наиболее полному использованию мыслительных возможностей курсантов, развивает их творческие способности, умение вести дискуссию, аргументировать собственную позицию, прислушиваться к мнению других.

Еще одним методом активизации учебной деятельности, используемым преподавательским составом филиала, является «брейнсторминг» или метод «мозгового штурма». Позволю себе напомнить, что этот метод возник в 30-е годы XX века как способ коллективного продуцирования новых идей. В общем виде процедура «мозгового штурма» состоит из таких этапов, как формулирование проблемы, которую необходимо решить, обоснование задачи для поиска решений, определение условий

коллективной работы, формирование нескольких рабочих групп до 10 человек в каждой и экспертной группы, в обязанность которой входят разработка критериев, оценка и отбор полученных идей.

Дискуссионным, но, на мой взгляд, довольно эффективным в плане повышения мыслительной активности является метод преднамеренной ошибки.

В начале лекции курсанты предупреждаются преподавателем, что по ходу изложения материала сознательно будут допущены ошибки, нелепости. От аудитории в этом случае требуется не писать конспект механически, а внимательно следить за ходом мысли. Заметив ошибку, слушатели оживляются. Правда, тем, кто еще со школьной скамьи привык заучивать материал, не осмысливая его, это не нравится, ведь проще конспектировать не задумываясь.

Бывает целесообразно анализировать ошибки, допущенные реальными людьми. Материалом могут служить публикации в периодической печати, телепередачи и т. д.

Использование всеми преподавателями филиала технических средств обучения тоже является средством развития познавательной активности курсантов. Ведь даже применение слайдов-схем позволяет помочь курсантам создать целостную картину видения проблемы.

Я назвала далеко не все известные методы и приемы активного обучения, а только те, которые наиболее часто используются преподавателями филиала.

Следует подчеркнуть, что применение активных форм обучения позволяет реализовать не только учебные, но и воспитательные цели: формирует у курсантов и слушателей способность быстро ориентироваться в группе, занятой решением общей для всех задачи, умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией, формулировать различные точки зрения, готовность взять на себя ответственность за деятельность коллектива и за свой выбор. Все это ориентирует на актуальность и большую практическую значимость тематики сегодняшнего заседания «круглого стола».

В его работе принимает участие профессорско-преподавательский состав Брянского филиала Московского университета МВД России, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, Брянского филиала Современной гуманитарной академии, Брянского открытого института управления и бизнеса и другие заинтересованные лица.

Цель заседания «круглого стола» мы видим в определении наиболее эффективных методов и приемов развития познавательной активности обучаемых для повышения уровня преподавания и подготовки высокок-

валифицированных специалистов.

Надеюсь, что сегодняшний обмен мнениями будет интересным и продуктивным, заседание «круглого стола» пройдет на высоком научно-теоретическом уровне; представленные участниками выводы и заключения будут полезными для совершенствования и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Желаю успеха! Спасибо за внимание!

Т.В. АНТОНОВА,
кандидат педагогических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Известно, что главными участниками процесса обучения являются учитель и ученик, в вузе – преподаватель и студент. Для управления процессом обучения преподаватель должен иметь четкое профессиональное представление как об общей структуре индивидуальности студента в целом, так и о частных психолого-педагогических особенностях отдельных студентов.

В.П. Кузовлев и Н.М. Пятакова предлагают учитывать совокупность индивидуальных, субъективных и личностных свойств.

Индивидуальная группа свойств представлена ими в общей структуре индивидуальности в виде определенных комплексов природных свойств человека, среди которых центральными являются задатки и способности.

Проблема учета способностей становится особенно актуальной, когда перед преподавателем встает задача учить всех студентов без исключения как со слабо, так и сильно развитыми способностями.

Авторы приводят номенклатуру способностей на примере иностранного языка, специальные тестовые задания для выявления готовности учащихся к овладению иноязычной культурой, а также средства учета и развития способностей.

Основным средством учета и развития способностей служат технологические карты, позволяющие оказывать помощь ученикам со слабым уровнем развития способностей и речевой подготовки без замедления темпа продвижения на уроке более способных учеников.

Технологическая карта построена следующим образом. В первой графе указываются все виды работ, которые рекомендуются при обучении определенной стороне речи или форме общения. Во второй графе выде-

лены способности, играющие ведущую роль при выполнении данного задания. В третьей графе дается описание организации индивидуализированного обучения одновременно для каждой из трех групп учеников: с низким, средним и высоким уровнем развития способностей.

Вторую группу свойств индивидуальности составляют субъектные свойства, т. е. приемы и способы, характеризующие меру продуктивности выполнения человеком той или иной деятельности, в том числе и учебной.

Эффективность учебной деятельности зависит не только от способностей ученика или студента, но и от того, насколько он владеет рациональными приемами учения. Для этого авторами предлагается специальная подсистема обучения рациональным приемам учебной деятельности на основе различных видов памяток.

В третью группу объединены личностные свойства ученика, которые составляют ядро индивидуальности. Они наиболее тесно связаны с речевой деятельностью человека через ее социальные функции. Ученые предлагают учет шести методически наиболее значимых свойств личности: контекста деятельности, эмоционально-чувственной сферы, мировоззрения, статуса личности ученика в группе. Практика и экспериментальные исследования показали, что указанные свойства достаточно хорошо поддаются учету, относительно полно представляют личность и, самое главное, способны побуждать учащихся к общению.

К проблеме индивидуализации обучения относится и оценка индивидуальных достижений обучаемых. Согласно данным педагогической психологии, оценка учителя приводит к благоприятному результату только тогда, когда учащийся внутренне с ней согласен. На практике, отмечает Е.И. Пассов, контрольная система баллов обладает многими недостатками: отсутствием эталона для сравнения, осложнением отношений между учителем и учащимися, отвлечением учителя от основных обязанностей обучать, а не контролировать и т. п.

Отмечая отрицательные моменты контроля, Ю.К. Бабанский пишет, что к ним относятся: снижение самостоятельности, формализм, страх, стрессы, влияние на весь уклад жизни и учебы, эмоциональная напряженность мыслительной деятельности.

Э.И. Соловцова отмечает, что оценка ответа в баллах совсем необязательна, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка. Вместо нее она советует усилить содержательную сторону словесно выраженной оценки, качественно охарактеризовав ответ. При этом следует указать положительные стороны, отметить, чего достиг студент, что он уже умеет.

Очень важно и с психологической, и с педагогической точек зрения,

чтобы у студентов отсутствовали отрицательные эмоции с самого начала изучения любой гуманитарной дисциплины в вузе.

Замечено, что работа по формированию оценочного компонента контроля, особенно в его содержательном плане, положительно отражается на развитии у обучаемых чувства самокоррекции и контроля. При наличии сформированности определенного уровня самоконтроля следует прибегнуть к оценке с помощью отметки. Только тогда отметка будет отвечать своему назначению, будет являться одновременно и оценкой, которую студент полностью осознает, и стимулом его дальнейшей познавательной деятельности.

Как видим, правильная реализация принципа индивидуализации, может способствовать более качественному обучению гуманитарным дисциплинам в вузе.

Список литературы

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – С. 37.

Кузовлев В.П., Пятакова Н.М. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 98.

Пассов. Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – С. 13.

Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие для пед. ин-тов фак. иностр. яз. – Л.: Просвещение, 1975. – С. 274.

Соловцова. Э.И. К вопросу об оценочной функции контроля в обучении иностранному языку. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – С. 66.

М.А. БИРЮКОВА,
кандидат филологических наук
БГУ им. И.Г. Петровского;
Н.В. ИЗОТОВА,
кандидат педагогических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современный уровень развития общества предъявляет новые

требования к выпускникам высших учебных заведений. В настоящее время востребованы не просто грамотные специалисты, а профессионалы. Приоритетное развитие получает личностно-ориентированное образование, направленное на становление образа личности, адекватного профессиональной деятельности. Первостепенными становятся не только и не столько совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, но и ключевые компетенции, необходимые для эффективной реализации профессиональной деятельности в целом [1].

В этой связи особую значимость приобретает формирование и развитие устойчивой познавательной активности студентов, которая рассматривается нами в данном случае как основа для формирования когнитивной компетенции будущего специалиста, а, следовательно, является особенно важным свойством личности.

Познавательная активность отражает психическое состояние познающего субъекта, является его личностным образованием, выражающим его отношение к процессу познания. Познавательная активность студентов формируется, развивается и проявляется в деятельности, в частности, в учебно-познавательной. Важнейшим средством развития познавательной активности студентов высших учебных заведений в условиях личностно-ориентированного обучения становится, по нашему мнению, создание обучающей среды, которая позволяет в полной мере реализовать познавательно-интеллектуальный потенциал студентов.

В то же время очевидно, что в условиях столь динамично развивающегося и информационно насыщенного образовательного пространства, каковым оно является в настоящее время, именно современные информационные технологии обладают всеми выше обозначенными характеристиками.

Следовательно, мы можем говорить о тесной взаимосвязи между активным использованием современных информационных технологий в учебном процессе вуза и развитием учебно-познавательной активности студентов, основой которой становится система организованных педагогом учебно-педагогических воздействий.

Использование информационных технологий в обучении иностранному языку в вузе – обязательное условие подготовки высококвалифицированного лингвиста.

Основной целью использования современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе становится создание (с учетом полимодальности самого объекта изучения – языка и речи) универсальной обучающей языковой среды, призванной решить целый ряд практических задач в освоении языковых дисциплин.

Использование современных информационных технологий ос-

новывается на соблюдении общедидактических и частнометодических принципов обучения иностранному языку. Вместе с тем нам видится необходимым отразить специфику использования информационных технологий в практике языкового обучения в вузе и обозначить принципы их использования в обучении. В этой связи мы выделяем следующие специфические принципы использования современных информационных технологий в обучении иностранному языку в вузе:

– принцип открытости – подразумевает возможность выбора студентами стратегии обучения, содержания предъявляемой учебной информации с учетом индивидуальных особенностей, склонностей и интересов, а, следовательно, позволяет учащимся формировать индивидуальную учебно-познавательную траекторию;

– принцип бинарности – отражает закономерность развития и функционирования дидактических систем, сочетающих учение и преподавание, контроль и самоконтроль, управление и самоуправление учебно-познавательной деятельностью;

– принцип интерактивности – определяет необходимость непосредственного взаимодействия пользователя с информационно-обучающей средой, которое может носить характер запроса или диалога.

Соблюдение преподавателем данных принципов в процессе использования современных информационных технологий является главным, но не единственным условием эффективности обучения иностранному языку. Преподаватель, реализующий комплекс учебно-педагогических воздействий с применением современных информационных технологий должен быть носителем информационной культуры. Кроме того, он обязан знать назначение, особенности устройства и функционирования технических средств обучения, в частности ЭВМ, а также психолого-педагогические и методические особенности использования современных информационных технологий в учебном процессе. Преподаватель должен уметь пользоваться современными техническими средствами обучения, работать с информационными ресурсами сети Интернет, организовывать и проводить сетевой учебный процесс, отбирать, обрабатывать и представлять информацию.

Использование современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку, как фактора развития познавательной активности студентов и средства формирования универсальной языковой обучающей среды, возможно по следующим направлениям:

1. Предъявление и распространение информации.

Преподаватель насыщает процесс обучения специальным образом подобранной и организованной информацией, являющейся основой формирования универсальной обучающей среды. Источник информации в

этом случае должен обладать следующими важными свойствами:

- достоверность;
- полнота;
- ссылки и обоснования;
- отсутствие неоднозначности, неопределенности;
- современность информации;
- избыточность (информацию необходимо собирать и представлять с некоторым запасом, чтобы обеспечить студентам необходимую свободу выбора);
- разумная достаточность [2].

Рассматривая особенности применения в обучении современных информационных технологий, важно отметить тот факт, что кардинальным образом меняется роль учителя: из «обучающего» и «контролирующего» он превращается в помощника, проводника информации, помогающего ученику освоить ее содержание. Следовательно, основная цель преподавателя – максимально интересно и вариативно представить значимую для учащихся информацию.

В этой связи мы считаем наиболее целесообразным реализовать обучающий потенциал мультимедийной доски и программы создания презентаций Power Point из пакета Microsoft Office. Используя данные технологии, можно представлять образцы устной и письменной речи, объяснять или вводить новый языковой материал, предоставлять аудиовизуальные опоры для монологических или диалогических высказываний учащихся, а также текстовую, аудио- и видеоинформацию социокультурного и лингвострановедческого характера. Кроме того, данная технология позволяет закрепить учебный материал посредством предъявления разнообразных лексических и грамматических упражнений адаптивного характера.

Преимуществом реализации современных технологий в данном случае является возможность пользоваться аутентичными текстами (созданными с привлечением информационных ресурсов сети Интернет), которые отражают современный уровень развития изучаемого языка. Более того, студент получает реальную возможность выбирать из существующего многообразия тексты для изучения в соответствии со своими интересами и склонностями, а преподаватель – реализовывать парные и групповые методы обучения, дифференцировать учащихся по уровню владения языком.

2. Реализация различных способов учебно-познавательной деятельности студентов.

Современные информационные технологии предоставляют студентам практически неограниченные возможности в выборе способов учебно-познавательной деятельности. Такая вариативность, безусловно,

привлекательна для студентов и позволяет выбирать оптимальную стратегию обучения, учитывая свои индивидуальные особенности восприятия и мышления.

В соответствии с теорией нейролингвистического программирования, распространенной в зарубежной и отечественной методике обучения иностранному языку, особенности обучения каждого человека определяются типом его ведущей репрезентативной системы (аудиальная, визуальная, кинестетическая). Именно современные информационные технологии позволяют учитывать подобные особенности каждого обучаемого (является ли он аудиалом, визуалом или кинестетиком) посредством использования в обучении текстов, графики, звука, анимации, видеоклипов.

В последнее время значительное распространение получили программные обучающие средства и мультимедийный учебник, основанные на использовании гипертекста, видео- и аудиоприложений, анимации, большого количества иллюстративного материала. Такие учебники, курсы и обучающие программы позволяют студенту самостоятельно осваивать содержание учебной дисциплины, они особенно привлекательны для студентов, поскольку достаточно редко используются в традиционном обучении, кроме того, они красочно и интересно оформлены и, как правило, удобно организованы.

Мультимедиа курсы являются полифункциональными, поскольку также ориентированы на различные категории обучающихся. Этим определяется многоуровневый модульный характер их структуры. Гипертекстовая структура электронных изданий позволяет дополнить базовый инвариантный учебный материал специализированными дополнительными учебными блоками по различными темам, составляющими вариативную часть дисциплины.

Программные обучающие средства, как правило, содержат не только информационный блок, но и практический и контрольный, реализуя тем самым определенный уровень интерактивности. Существуют программные средства-тренажеры, позволяющие осуществлять учебно-тренировочные действия (например, скорректировать произношение, проверить в интерактивном режиме уровень владения лексикой, грамматикой и т. п.).

Большой интерес вызывает у студентов участие в международных телекоммуникационных проектах, которые позволяют изучать, а главное, использовать на практике полученные знания и приобретенные умения, адекватно оценивать достигнутый уровень коммуникативной компетенции. Телекоммуникационные проекты в значительной мере реализуют творческий потенциал как студентов, так и преподавателей, организо-

вызывают их учебно-информационное сотрудничество.

Как показывает практика, в результате использования в обучении иностранному языку современных информационных технологий, значительно повышается интерес студентов к изучаемым дисциплинам, развивается познавательная активность студентов: учащиеся начинают самостоятельно привлекать информационные ресурсы сети Интернет с целью получения обширной информации по интересующим их вопросам, изменяется характер проведения занятий (уроки проходят более динамично), учащиеся более активно используют при подготовке к занятиям собственный творческий потенциал, повышается продуктивность занятий в целом.

Таким образом, можно говорить о том, что использование современных информационных технологий в обучении иностранным языкам позволяет оптимизировать личностно-ориентированное обучение в вузе, сделав его не только личностно значимым и приемлемым для каждого учащегося, но и более эффективным и востребованным с позиций формирования ключевых профессиональных компетенций будущего специалиста.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф-пед. ун-та, 2000.
2. Интернет технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Ч. 3. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002.

М.А. БИРЮКОВА,
кандидат филологических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

ВЫРАЖЕНИЕ КВАНТИТАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛАМИ НА -ER, -LE В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время широко признается важность исследования количественной стороны действий, событий, ситуаций наравне с количеством в сфере имени.

В первую очередь количество действия в разных языках связано с категорией числа глагола, то есть с количеством субъектов действия, так как здесь наиболее явно выражено противопоставление один/больше, чем один.

С другой стороны, квантитативная семантика глагольных на-

именований выходит далеко за пределы категории числа. Глагольная множественность объединяет три независимых аспектуально-семантических признака: кратность, длительность и интенсивность. Первый из них является квантификационным, два других – параметрическими, но все эти аспекты входят в понятие количественности, которое имеет две взаимосвязанные семантические зоны: 1) количество как множество объектов и 2) количество как величина [См. ТФГ 1996: 220].

Аспектуально-семантический признак кратности является основным в семантике количества действия, так как базируется на противопоставлении однократность/неоднократность. Выделяют несколько типов кратных ситуаций (анализируются именно ситуации, так как однозначность чаще всего можно вывести только из цельного высказывания): мультипликативный, дистрибутивный, итеративный [См. Храковский 1986].

В русском языке мультипликативная неоднократность представлена, главным образом, морфологически. Она реализуется за счет специального класса глаголов (их называют мультипликативными, многоактными), которые обозначают «действия, расчлененные на неограниченно повторяющиеся отдельные акты или кванты» [Шелякин 1983: 194]. Глаголы многоактного способа действия (СД) обычно отмечены суффиксом –а-: мелькать, рыдать; иногда встречаются суффиксы –е-, –и-: греметь, колотить [См. ТФГ 1987: 134]. Литературный русский язык содержит по разным данным от 262 [Яковлев 1975] до 280 [Рощина 1977] многоактных глаголов без постфикса –ся.

В английском языке также есть специальный класс глаголов с формальными показателями –er, –le для выражения мультипликативного значения [См. Есперсен 1958: 244]: flicker, trample. Обратим внимание на то, что не все, а только некоторые, английские глаголы с отмеченными показателями (с выражением повторяющегося действия исследователи звукового символизма связывают звуки [r], [l] [См. Митрушина 1984: 6]) являются многоактными: settle – to come down [LDCE 1995: 1305].

Так, третье издание английского толкового словаря «Longman Dictionary of Contemporary English» [LDCE 1995] фиксирует около 500 глаголов, оканчивающихся на –er/–le. Ряд производных глаголов с таким показателем вообще не имеет отношения к множеству действия: ennoble – to make someone a nobleman [LDCE 1995: 455], impale – to push a sharp pointed object through something or someone [LDCE 1995: 711], uncover – to find out about something that has been kept secret [LDCE 1995: 1565].

Значение глаголов, образованных от существительных путем конверсии, во многом зависит от значения последних: cripple – an offensive word for someone who is physically unable to use their arms or legs properly; cripple – to hurt or wound someone so that they cannot use their arms or legs

properly [LDCE 1995: 322]; matter – a subject or situation that you have to think about or deal with; matter – to be important [LDCE 1995: 883], то есть глагольные лексемы *cripple*, *matter* не отражают количественных аспектов действия.

В некоторых случаях велика зависимость от контекста: глагол *hurdle* может обозначать повторность, если речь идет о барьерном беге или скачках с препятствиями, либо семельфактивность, как в следующем примере *Barrett hurdled the fence and ran off the street* [LDCE 1995: 700].

Отдельные конверсивные глаголы, на наш взгляд, могут быть отнесены к многоактным с оговорками, так как зачастую они обозначают действия, состоящие из последовательности слабодискретных актов, временные интервалы между которыми стремятся к нулю: *hoover – to clean a floor, carpet etc using a vacuum cleaner* [LDCE 1995: 688], *ladder – if a stocking or a pair of tights ladders or is laddered, a long thin hole is made in them* [LDCE 1995: 786]. Зато такие глагольные лексемы, как *hammer – hit repeatedly* [LDCE 1995: 642], *tinkle – to make light ringing sounds* [LDCE 1995: 1517], образованные от существительных, явно мультипликативны.

Непроизводные английские глаголы с показателями *-er*, *-le* передают многоактность регулярно (*rattle*, *flicker*, *crackle*), но чаще всего они выражают количество действия в более широком плане. Имеется в виду осложнение значения длительностью (*shudder – to shake uncontrollably for a short time* [LDCE 1995: 1328]; *blabber – to talk in a silly or annoying way, especially for a long time* [LDCE 1995: 120]; *prattle – to talk continuously about silly and unimportant things* [LDCE 1995: 1105]), имплицитной длительностью (*ponder – to spend time thinking carefully and seriously about a problem, a difficult question* [LDCE 1995: 1091]) и интенсивностью (*tremble*, *shiver – to shake slightly* [LDCE 1995: 1542, 1318], *blaster – if the wind blusters, it blows violently* [L, с.1349], *dribble – to flow slowly in small irregular drops* [LDCE 1995: 422]), которые иногда становятся ведущими семантическими компонентами (*linger – to stay somewhere a little longer* [LDCE 1995: 825]), а также дистрибутивный характер глагольных лексем, оканчивающихся на *-er/-le* (*scatter – to throw or drop a lot of things over a wide area in an irregular way* [LDCE 1995: 1272]).

Таким образом, лексическая семантика английского глагола выходит на первый план даже при наличии формальных показателей и глаголы на *-er/-le* не обязательно являются многоактными. С другой стороны, в английском языке существует класс чисто лексических мультипликативов, никак не отмеченных формально: *breathe*, *scissor*, *revolve*, *ply*, *beat*, *jab*, *shake*.

Если сравнить квантитативную семантику русского и английс-

кого глагола, то можно заметить как несоответствия, так и сходство. Не все многоактные английские глаголы признаются таковыми в русском, например, ряд глагольных лексем на –er/–le относятся к обычным процессным глаголам в русском языке: *amble* – идти легкой походкой, *toddle* – ковылять, *canter* – скакать галопом и т. п. [ТФГ 1996: 237]. С другой стороны, в обоих языках мультипликативы в основном связаны со звуком, светом и мелкими движениями: *sparkle* – сверкать, *batter* – колотить. Это объясняется тем, что подобные глаголы обозначают действия, состоящие из повторяющихся квантов.

Список литературы

1. Есперсен О. Философия грамматики [Текст] / О. Есперсен – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 404 с.
2. Митрушина Г.И. Средства передачи итеративности в современном английском языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г.И. Митрушина. – Калинин, 1984. – 16 с.
3. Рощина Л.М. Способы выражения повторяемости действия в современном русском языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.М. Рощина. – Ташкент, 1977. – 24 с.
4. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис [Текст]. – Л.: Наука, 1987. – 347 с.
5. Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность [Текст]. – СПб.: Наука, 1996. – 262 с.
6. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций [Текст]: опыт классификации / В.С. Храковский // Изв. АН СССР. – Сер. лит. и яз. Т. 45. – 1986. – № 2. – С. 149–158.
7. Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского глагола [Текст] / М.А. Шелякин. – Таллин: Валгус, 1983. – 216 с.
8. Яковлев В.Н. Множественность как способ глагольного действия [Текст] / В.Н. Яковлев // Филол. науки. – 1975. – № 3. – С. 97–105.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – Bungay: Clays Ltd, 1995. – 1668 p.

И.М. БАННИКОВА
Брянский филиал МосУ МВД России

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Одно из главных целевых назначений аудирования на практических занятиях английского языка – подготовить студентов к восприятию содержания учебных материалов по предмету. Это учитывается в отборе материалов для аудирования. Включая аудирование в план занятий, необходимо также принимать во внимание, что оно требует крайне напряжённой психической деятельности, вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. В связи с этим преподавателю важно знать, что захотят услышать студенты, с помощью каких приёмов и средств следует поддерживать их активность в процессе аудирования. Так же, как и в любом учебном процессе, аудирование имеет свою периодизацию, обусловленную индивидуальными особенностями каждого студента и их речевым опытом.

Одним из методических приёмов, повышающих активность слухового восприятия на начальном этапе работы, является диалог преподавателя со студентом по предложенной теме. Достаточный набор разнообразных речевых конструкций даёт преподавателю возможность оперировать ими в процессе аудирования, позволяет закрепить в устной речи материал, содержащий изученную на занятии лексику, грамматику, речевые структуры.

Индивидуализированные задания повышают активность слухового восприятия. Индивидуализация процесса аудирования предполагает также подготовку материалов, представляющих личностную значимость для студентов: об их участии в жизни университета, событиях в личной жизни и т. д.

По мере обогащения опыта студентов в аудировании преподавателю нужно отбирать или составлять небольшие занимательные фабульные тексты объёмом от 100 до 300 слов. При этом надо учитывать, что с каждым курсом у студентов должен повышаться интерес к информации юридического содержания. Так, внимание первокурсников привлекают тексты, рассказывающие о стране изучаемого языка, о государственном устройстве этой страны, адаптированные рассказы и т. д. Студентов второго курса, кроме того, интересуют тексты о конституционном устройстве некоторых зарубежных государств. Студенты третьего курса проявляют интерес к тестам о юридических профессиях.

На всех этапах работы студенты проявляют интерес к так называемой оперативной информации: сообщениям о событиях, происходящих в стране изучаемого языка, комментариям к проводившимся спортивным соревнованиям, национальным праздникам и т. д. Подбирая материалы, преподаватель наряду с чисто языковыми задачами реализует задачи воспитательные, ориентирует студентов на вдумчивое отношение к будущей

профессии юриста.

В процессе подготовки аудирования на практических занятиях преподавателю необходимо чётко определить его конкретные задачи:

- 1) формирование умений и навыков восприятия иноязычной речи;
- 2) обсуждение прослушанного;
- 3) организация сообщений студентов по аналогии с прослушанным образцом (диалоги, монологи, описания и т. д.).

Содержание теста на аудирование и выбор упражнений и заданий по нему должны быть адекватны поставленным целям. На мой взгляд, на практических занятиях на среднем и завершающем этапах установочные задания и задания по прослушанному тексту следует формулировать таким образом, чтобы с их помощью стимулировать мотивацию студентов, создавать для них проблемные ситуации, развивать выборочное восприятие наиболее значимой информации, показывать способы практического использования полученных в ходе аудирования знаний. К числу заданий, стимулирующих речемыслительную активность студентов относятся следующие:

- 1) скажите, что показалось вам самым важным и интересным в прослушанном тексте, и обоснуйте своё мнение;
- 2) сравните факты, о которых вы узнали, с тем, что вам было известно ранее;
- 3) объясните, почему вы одобряете (не одобряете) действия главного героя рассказа;
- 4) скажите, на занятиях по какому предмету (в какой жизненной ситуации) вы сможете применить полученные знания;
- 5) подумайте, как бы вам хотелось завершить описанные в тексте события и т. д.

Одним из способов подготовки восприятия аудитивного материала является создание ситуаций, в которых студенты выполняют какую-либо функциональную роль или моделируются условия происходящего, например:

1. Вы готовитесь к отъезду в страну изучаемого языка. Прослушайте текст и определите, какие сведения будут вам наиболее полезны в вашей поездке.

2. Вы – представители делегации журналистов. Ваши иностранные коллеги выступят перед вами со своими сообщениями о важных политических (научных, культурных, спортивных) новостях, происшедших в их стране за последнее время. О каких из них вы напишите в своих газетах? Будьте готовы задавать вопросы по прослушанной информации.

3. Вам предстоит выступить на симпозиуме по развитию меж-

дународного права. Прослушайте текст и выберите те факты, которые вы включите в свой доклад (запишите некоторые из них на родном или изучаемом языке).

Заинтересовать студентов прослушиванием текста и обеспечить его более полное понимание помогают следующие приёмы:

1) преподаватель демонстрирует фильм и просит студентов высказать своё мнение о действиях персонажей. Затем студенты аудируют рассказ и сравнивают его содержание со своими высказываниями;

2) по выписанным на доске заголовку, ключевым словам и выражениям студенты должны определить, о чём пойдёт речь в тексте;

3) по ходу рассказа преподаватель задаёт вопросы типа: «А что же было (будет) дальше?», «Как же он поступит?», «Чем кончится эта история?» и т. д.

Проверяя понимание прослушанного текста, преподаватель может предложить студентам придумать рассказу другую концовку, оценить действия главного персонажа, ответить на вопрос, как бы они поступили на его месте. Активность слухового восприятия студентов стимулирует задание соревновательного характера:

1) прослушайте текст и проставьте на листках номера предложений, соответствующих содержанию прослушанного текста (предложения выписаны на доску до прослушивания текста);

2) прослушайте текст и угадайте имена действующих персонажей (текст составлен по известным студентам событиям).

Существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования на практических занятиях. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют студентов высказаться, обменяться мнениями, экономичны по времени. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали студентов применять в ответах полученные ранее знания, ставили перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решения в самом тексте. Названные задания выполняются студентами с использованием лексико-семантических опор в виде таблиц или записей фактического и языкового материала на доске. В них содержатся: план высказывания, ключевые слова и речевые образцы (законченные и незаконченные). Опоры служат не только речевой поддержкой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

В подготовке аудирования на практических занятиях перед преподавателем встают основные трудности: отбор языкового материала, выбор форм и методов организации речевой деятельности, разработка системы заданий, стимулирующих коммуникативную активность сту-

дентов. Кроме того, необходимо, чтобы аудитивный материал хорошо комбинировался с программным материалом, способствовал решению практических задач.

В составлении лексического минимума приходится считаться с тем, что интересы студентов широки и разнообразны, вследствие чего им необходимы дополнительные языковые знания для решения коммуникативных задач. Лексический материал для начального этапа отбирается по семантическому принципу. На следующем этапе задача преподавателя заключается в том, чтобы создать на занятии обстановку, при которой студентам хотелось бы расспрашивать преподавателя о дополнительной информации юридической направленности.

Совершенствование умений и навыков устной речи на занятиях английского языка имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать в планировании и организации заданий.

1. Студенты не должны бояться допустить ошибку. Слишком большое количество поправок, критических замечаний преподавателя тормозит их речевую активность, снижает интерес к работе, а чувство уверенности в своих силах, осознание своих возможностей побуждают к выполнению заданий, превосходящих по уровню те трудности, с которыми они встречаются на занятиях.

2. Необходимо добиваться творческого воспроизведения студентами языкового материала в новых ситуациях общения. В моделировании речевых ситуаций предпочтение следует отдавать межтематическому общению, чтобы студенты использовали знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения нескольких тем. Значение межтематического общения обусловлено, во-первых, тем, что оно способствует обобщению материала занятия и лучшему его усвоению, во-вторых, приближает иноязычную речь студентов к естественной разговорной речи, для которой характерен свободный переход от одной темы к другой. Кроме того, межтематическое общение представляет студентам возможность выбирать в соответствии со своими интересами и уровнем языковой подготовки желаемый аспект в диалоге или монологе.

3. Большую роль играет умение преподавателя заинтересовать студентов предстоящей работой, создать ситуацию, стимулирующую потребность студента высказаться по теме, принять участие в обсуждении, уточнить детали.

Подготовка самостоятельных сообщений нередко представляет большую трудность как в плане определения содержания, так и в выборе соответствующих языковых средств. В связи с этим важно проявить особую заботу об оснащении занятий достаточным количеством раздаточного материала. Наибольший интерес представляют тематические подстано-

вочные таблицы, способствующие овладению речевыми структурами, и карточки с необходимой лексикой. После предварительной фронтальной беседы преподаватель предлагает выбрать любую понравившуюся студентам карточку и подготовить сообщение по ней. Имеется несколько вариантов завершения этого задания:

1) студенты читают карточки друг другу и беседуют по их содержанию, затем обмениваются ими и продолжают работу;

2) студенты прослушивают сообщения своих товарищей и задают им вопросы с целью уточнения информации.

Целенаправленный подбор газетных и журнальных статей приучает студентов к расширенному высказыванию по теме, участию в дискуссиях, в ходе которых высказывания одного человека дополняются информацией его товарищей.

Л.Н. ГОЛУБ,
кандидат педагогических наук, доцент
Брянский филиал МосУ МВД России

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Цель преподавателя не только обеспечение знаниями обучаемых, но и формирование специалистов нового уровня, обладающих творческими способностями, критическим мышлением, способных вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстроменяющейся ситуации. А это значит, что мы должны заниматься на занятиях поисковой, творческой деятельностью, которая способствует активизации познавательной активности обучаемых.

И одним из возможных путей обучения творческой деятельности является проблемное обучение, в основе которого лежит исследовательский рефлекс.

Прежде чем говорить о месте проблемных заданий в процессе обучения, нужно выяснить, в чем заключается сущность проблемного обучения и что есть проблема, проблемная ситуация. Проблема – это противоречие, требующее решения или исследования. Проблемная ситуация – комплекс условий, необходимых для возникновения проблемы и решения проблемной задачи. И, наконец, проблемное обучение – использование специальных проблемных заданий, под которыми мы понимаем «особый вид интеллектуальной задачи». Какие-то элементы, необходимые для решения задачи, неизвестны обучаемому, и он должен найти их сам.

В этом и будет состоять опыт творческой деятельности.

Основное отличие проблемной задачи от обычной заключается в наличии противоречия между имеющимися у обучаемых знаниями и теми, которые необходимы для решения задачи. Знаний может быть либо недостаточно для решения проблемы, либо имеющиеся знания вступают в противоречие с требованиями задачи.

Каковы составляющие проблемного обучения? Составляющими данного процесса являются: проблемная задача, процесс решения и субъект.

Процесс решения может протекать самостоятельно или с помощью преподавателя. Если с помощью преподавателя, то различают следующие уровни:

- проблемную задачу формулирует преподаватель и оказывает помощь обучаемым;
- проблемную задачу формулирует преподаватель, а решают ее обучаемые самостоятельно;
- обучаемые сами усматривают проблему, формулируют проблемную задачу и самостоятельно решают ее. Что значит – преподаватель оказывает помощь? Он одобряет действия, задает наводящие вопросы, предлагает вспомогательные задачи.

Для успешного решения проблемной задачи обучаемому необходимы творческие способности: гибкость мышления, глубина мышления, самостоятельность, экономичность (речь идет о скорости выполнения задания), осознанность своих действий, креативность, т. е. зоркость в поисках проблем, легкость в генерировании идей.

Очень важно, чтобы преподаватель выбирал проблемные задачи в зависимости от уровня подготовки обучаемых.

Рассмотрим, что может предложить проблемное обучение преподавателю.

1. Проблемное изложение грамматического материала. Суть этого приема заключается в том, что открытие нового закона или правила совершается не преподавателем, при участии обучаемых, а самими обучаемыми под руководством и с помощью преподавателя. Формой реализации этого приема является сочетание проблемной (эвристической) беседы с решением проблемных задач.

Рассмотрим подробнее, что такое проблемная, эвристическая беседа. Она включает серию взаимосвязанных вопросов преподавателя к учащимся. В каждом таком вопросе должна содержаться проблема, без решения которой нельзя перейти к следующему шагу в поисковой деятельности. Приведем пример эвристической беседы для введения грамматического времени – Plusquamperfekt.

Обучаемым дается несколько немецких фраз с их переводом на русский язык, в которых использована неизвестная обучаемым временная форма глагола. В задании предлагается отделить новую форму немецкого глагола и, опираясь на русский перевод, определить ее значение.

Сопоставление примеров позволяет обучаемым сделать вывод, что Plusquamperfekt выражает не просто предшествование, а непосредственное предшествование другому прошедшему времени. Завершается эвристическая беседа самостоятельной формулировкой правила образования и употребления Plusquamperfekt.

2. Проблемное введение новых лексических единиц, в процессе которого путь решения проблемы показывает преподаватель или учебник. Предположим, что нужно ввести новые слова на немецком языке: die Kriminalität, die Strafe, kriminell, privat, die Personalakte. Прежде всего, в этом списке обучаемым предлагается найти слова, которые напоминают им по звучанию русские слова. Так устанавливаются связи между русскими и немецкими словами. Далее преподаватель знакомит обучаемых с примерами их употребления в речи на языке, уточняя, таким образом, значения этих слов в немецком языке. Такое проблемное введение новых лексических единиц не только вызывает интерес, но и способствует созданию дополнительных ассоциаций, а следовательно, улучшает и запоминание новых слов.

3. Определение дифференцирующих признаков синонимов.

Например. Для дифференциации значения синонимических слов sich ändern, sich verändern (изменяться) обучаемые получают ряд ситуаций – предложения с заданием установить особенности употребления этих двух слов, значение которых в словаре одинаково. Только активная аналитическая работа по сравнению контекстов и ситуаций обеспечивает решение проблемы и установление того, что глагол sich ändern употребляется в отношении живых лиц и обозначает внутренние изменения (характера, привычек), а глагол sich verändern означает появление внешних изменений.

Для определения семантической структуры глаголов begegnen,

treffen (встречать) следует понять, что при наличии общего значения «непредвиденность встречи, движение навстречу» глагол begegnen имеет дополнительный оттенок – встреча с незнакомым, в то время как глагол treffen этого оттенка не имеет. Перед обучаемыми ставится проблемная задача: на основе ознакомления с текстом дифференцировать глагол begegnen, treffen. (В тексте описывается, как определенный человек встречал в пути многих незнакомых людей (begegnen), после этого встретил (treffen) знакомого и начал с ним беседовать.)

4. Экстралингвистические задачи, к которым относятся различные учебные задачи, связанные с усвоением и переработкой различного предметного содержания текстов на иностранном языке. Это могут быть следующие задания: 1. Прочтите тексты и определите тенденцию развития (проблемная задача с неполной информацией, неизвестное – предмет). 2. Прочтите тексты, выражающие разные точки зрения по одному вопросу. Какую еще точку зрения можно высказать? 3. Соедините два текста, выражающих разные точки зрения, в один, как будто его писал один автор (проблемная задача с противоречивой информацией, неизвестное – способ осуществления действия).

5. Проблемный характер имеют так называемые «интеллектуальные задания» на осмысление на иностранном языке различных чертежей, рисунков, географических объектов на карте, решение задач при прохождении темы «Уголовное право». Следует, однако, заметить, что проблемный характер эти задания имеют только в том случае, когда они построены на уровне трудности данного этапа обучения.

6. Проблемный характер имеют лингводидактические тестовые задания. Но нужно помнить, что тестовые задания должны быть составлены в строгом соответствии с правилами тестологии и обладать достаточно высокими характеристиками валидности и надежности.

7. Проблемный характер носят и так называемые клоуз-тесты (тесты восстановления), то есть деформированные тексты, в которых пропущены отдельные слова. Пропуск слов в таких текстах осуществляется в определенном порядке. Задача испытуемых восстановить текст: вместо пропусков вставить опущенные слова. Для правильного восстановления пропущенных элементов испытуемый должен осуществить ряд действий: обработать смысловую информацию предшествующей и последующей частей текста, проанализировать грамматическую схему этого микротекста; грамматически упорядочить эти элементы и включить их в грамматическую схему данного отрезка текста. В результате этих действий, включающих ряд операций, решается возникшая перед испытуемым ситуативная задача проблемного характера.

8. Решение кроссвордов. Специальное составление кроссвордов

– слишком кропотливая задача, поэтому целесообразно использовать фрагменты кроссворда, а также, опираясь на пройденный материал, составлять несложные задания кроссвордного типа.

9. Проблемные речевые ситуации. Они провоцируют продуктивную речь, так как в проблемных ситуациях либо неизвестно, о чем говорить, либо говорят, как в каждом конкретном случае (погорите со свидетелем, пока я не вернусь). Но такие ситуации желательно использовать на продвинутом этапе.

10. Проблемные вопросы. Проблемные вопросы представляют собой также один из видов проблемных задач и предполагают наличие у обучаемых некоторых знаний из пройденного материала. Таким образом, проблемные вопросы с успехом могут служить для организации контроля.

11. Проблемные реплики. Проблемные реплики, как правило, используются для переключения внимания обучаемых на содержание их речи. Например, обучаемый допускает ошибку, а преподаватель подает реплику.

Проблемный характер, с нашей точки зрения, содержат в себе все задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения, когда обучаемый должен комбинировать, объединять языковой материал, который он усвоил в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника. Этот тип заданий достаточно широко известен и довольно широко используется в практике обучения.

12. Метод проектов. Проект отличается от иных проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности обучаемые не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, показывающий возможность и умение применить полученные результаты на практике, при создании этого продукта.

Следует отметить, что приемы проблемного обучения, стимулирующие умственную и речевую активность, формирующие механизмы мышления обучаемых и способствующие достижению развивающих целей, необходимо использовать с учетом уровня обученности курсантов и полученных ими знаний.

Приемы проблемного обучения эффективны лишь в том случае, если они предусмотрены преподавателем своевременно. Как слишком легкие, так и слишком трудные задачи не способны стимулировать продуктивное мышление, и, следовательно, сделать обучение творческим и развивающим.

Н.В. ИЗОТОВА,
кандидат педагогических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Современный уровень развития образования предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в вузе на основе личностно-ориентированного подхода. Приоритетным направлением организации обучения в этой связи становится учет индивидуальных особенностей и склонностей студентов, максимально возможное развитие их творческого потенциала. В полной мере решать задачи личностно-ориентированного обучения позволяет индивидуализация учебно-педагогического взаимодействия преподавателя и студента, создание новых технологий обучения, реализующих принцип индивидуального подхода в образовании.

Контроль как неотъемлемый компонент учебно-познавательного процесса также призван в полной мере способствовать реализации данного подхода на практике.

В этой связи разработка научно-обоснованной технологии корректирующего контроля, позволяющей индивидуализировать обучение иностранному языку в вузе, представляется нам достаточно актуальной.

Концептуально мы рассматриваем контроль как целенаправленное информационно-констатирующее, диагностико-обучающее и рефлексивное взаимодействие субъектов учебного процесса, основанное на полноценной реализации обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля и ориентированное на установление соответствия процесса и результатов обучения Государственному образовательному стандарту, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и формирование устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности.

Следовательно, технология корректирующего контроля в обучении иностранному языку представляет собой комплексную иерархизированную систему технологических процедур, которая включает в себя проектирование и организацию процесса контроля, в наибольшей степени реализующего обучающую, воспитывающую и развивающую функции, и позволяет студенту создавать собственную учебно-познавательную траекторию.

Рассматривая технологию корректирующего контроля, необходимо, по нашему мнению, в первую очередь определить основные положения её проектирования как педагогической технологии:

– технология корректирующего контроля – это определенный способ достижения целей обучения в вузе для повышения качества обучения;

– сущность данного способа состоит в пооперационном осуществлении деятельности;

– операции разрабатываются на основе анализа и с учетом требований Государственного образовательного стандарта и образовательной программы;

– разработка средств контроля и определение объема контролируемой информации проводится с учетом уровня обученности учащихся иностранному языку и спецификой каждого из этих уровней, что позволяет каждому студенту формировать индивидуальную траекторию учебной деятельности;

– технология корректирующего контроля рассматривается как проект организации системы корректирующего контроля и деятельность преподавателя и студента, построенная в соответствии с этим проектом;

– данная технология сама может выступать как элемент любой педагогической технологии.

В связи с этим считаем целесообразным представить технологию корректирующего контроля в виде пооперационной модели реализации системы корректирующего контроля.

Постановка целей и задач технологии корректирующего контроля

Рассматриваемая технология имеет цель – повышать качество обучения в вузе посредством процедур оценивания и проверки знаний студентов, что в рамках рассматриваемой системы означает управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в ходе процедур повторения, закрепления и обобщения знаний студентов.

Данная цель реализуется всей технологией корректирующего контроля и одновременно представляет собой иерархию тактических задач или подцелей, направленных на системную реализацию образовательных, воспитательных и практических задач обучения иностранному языку в целом. Все выделенные подцели или задачи тактического характера определяют следующий уровень – оперативные задачи, которые касаются непосредственно изучаемой темы или раздела учебной программы и выделяются преподавателем с учетом требований программы обучения по иностранному языку, его специфики, и конкретных условий обучения. Выделенные задачи определяют и содержание контролируемой инфор-

мации, т. е. объекты контроля выделяются в соответствии с указанными задачами.

Определение содержания контролируемой информации

Основными детерминантами содержания корректирующего контроля являются: задачи тактического и оперативного характера, а также логика и последовательность изложения учебного материала и усвоения учебной информации, содержание обучения и специфика учебной дисциплины «Иностранный язык», требования Государственного образовательного стандарта и программы обучения по предмету, а также выявленные на основе анализа информационных карт потребности студентов.

Содержание контролируемой информации конкретизируется в объектах контроля. Для проектируемой технологии важным является выделение объектов контроля, которые соответствуют целям и объектам обучения иностранному языку в целом – это обеспечит эффективность и действенность технологии, поскольку контроль будет соответствовать непосредственно проверяемому объекту.

Содержание обучения может быть описано на двух уровнях: рецептивном и продуктивном, следовательно, объекты контроля должны быть выделены и представлены также на двух уровнях. На рецептивном уровне контролю подлежат действия студентов по узнаванию, пониманию и воспроизведению материала. Продуктивный уровень предполагает автоматизированное оперирование материалом в различных ситуациях.

Основой реализации технологии корректирующего контроля являются дидактические средства, проектируемые с учетом требований к контролю и принципов его реализации. Рассматриваемая технология предполагает создание банка дидактических средств корректирующего контроля, включающего: технологические карты «Корректирующий контроль» для преподавателя; собственно дидактические средства; информационные карты студентов; памятки для студентов.

Технологические карты «Корректирующий контроль», используемые преподавателем, являются основой информационной модели технологии корректирующего контроля. В технологической карте отражаются операции по осуществлению корректирующего контроля, выделяются основные направления корректировки (если она требуется) процесса обучения.

Основным компонентом банка дидактических средств корректирующего контроля являются средства корректирующего контроля, к которым относятся: тесты и псевдотесты, опорные схемы и проспекты учебного материала, планы и программы ответов.

Особенностью реализации технологии корректирующего контроля в режиме индивидуализации обучения является использование поуровне-

вых тестов, проектирование и подбор которых предполагает соблюдение принципов: надежности и валидности, уровневой дифференциации тестовых заданий, сочетание доступности и новизны в содержании теста, вариативность тестовых заданий.

Информационная карта студента также является средством корректирующего контроля. Необходимо отметить ее особую важность, поскольку, являясь средством обеспечения обратной связи, она превращает студента в активного участника процедуры контроля: оценивания собственной учебно-познавательную деятельность, позволяет более наглядно отслеживать прогресс в обучении, а преподавателю – корректировать процесс обучения с учетом потребностей обучаемых, непосредственно обеспечивая тем самым индивидуализацию обучения.

Организация контролирующих процедур

Под контролирующей процедурой мы будем понимать непосредственное осуществление приема контроля с помощью определенных средств для выполнения оперативных задач с учетом конкретных объектов контроля. Организация корректирующего контроля предполагает соблюдение принципа оптимальности – достаточности контрольных процедур для получения качественной информации. Необходимость и достаточность процедур контроля определяется в соответствии с технологической картой «Корректирующий контроль» и конкретной учебной ситуацией, с учетом анализа информационной карты студентов. Организация процедуры контроля включает в себя следующие этапы:

- постановка преподавателем задачи данной процедуры и ознакомление учащихся с содержанием контроля;
- заполнение информационной карты;
- предъявление дидактического средства, используемого на данном этапе;
- ознакомление студентов с особенностями данного приема контроля;
- комментарии преподавателя по специфике работы на каждом из уровней обученности;
- непосредственное выполнение студентами контрольных заданий на избранном ими уровне обученности;
- проверка педагогом правильности выполнения задания и предъявление эталона его выполнения;
- оценивание учебно-познавательной деятельности студентов, занесение результата в информационную карту, выделение трудного и непонятного обучаемыми.

Последовательность операций предложенного алгоритма выполнения контрольной процедуры определялась нами с учетом общей логики

проведения контроля как компонента целостного педагогического процесса на основе анализа педагогической литературы и данных проведенного педагогического эксперимента.

Оценивание учебной деятельности студентов

Основаниями для оценивания студентов в пределах изученной темы являются: информационная карта студента и технологическая карта преподавателя. Оценивание осуществляется в рамках существующей четырехбалльной системы отметок, что в значительной мере упрощает итоговое оценивание студентов по результату всего курса.

Результаты оценивания заносятся в информационную карту студентов и технологическую карту преподавателя и становятся объектами анализа с целью выявления необходимости внесения корректив в педагогический процесс.

Анализ результатов корректирующего контроля

Данный этап технологии включает в себя деятельность преподавателя и студента по анализу результатов корректирующего контроля. Педагог анализирует наиболее типичные ошибки и наиболее часто возникающие затруднения в ходе выполнения контрольных заданий. При этом все данные анализа фиксируются в технологической карте преподавателя, что позволяет более точно и объективно отслеживать результаты обучения и вносить коррективы в педагогический процесс.

Студенты также анализируют собственную деятельность, а затем отражают основные, необходимые, с их точки зрения, изменения в учебном процессе, учитывая при этом не только допущенные ошибки, но и возникающие в процессе проведения контрольных процедур сложности в учебном материале.

Таким образом, предложенная технология корректирующего контроля в обучении иностранным языкам позволяет в значительной мере индивидуализировать процесс обучения в вузе, учитывая индивидуальные особенности, уровень обученности и характер учебно-познавательной траектории каждого студента в ходе оценивания результатов обучения.

И.И. ИКАТОВА

БГУ им. И.Г. Петровского

УЧЁТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Высокая эффективность обучения иностранному языку возможна только при комплексной реализации четырёх аспектов цели обучения: 1) учебного практического аспекта, 2) воспитательного аспекта, 3) образовательного аспекта, 4) развивающего аспекта, что предполагает не только

овладение определённой суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными компонентами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой, но и способность правильно выбирать их и преобразовывать в соответствии с контекстом, а также знание культуры страны изучаемого языка, т. е. характера, мышления, национального менталитета, всего того, что определяет сложившийся веками стиль жизни [1, С. 7–12].

В настоящее время с ростом личных контактов с зарубежными партнёрами значение обучения устно-речевому общению, в котором диалог играет первостепенную роль, трудно переоценить. Как известно, даже в учебном общении со знакомым собеседником в основе специфики формирования диалога лежат трудности, заключающиеся в выборе языковых и речевых средств, так как мы всё время зависим от партнёра по общению, поведение которого определяет логику высказываний, и, следовательно, помимо формирования умения аудирования необходимо сформулировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть определённым набором реплик реагирования, разнообразными дискурсивными приёмами и т. д. Общение с представителями другой культуры в незнакомой обстановке представляет собой ещё большую сложность для тех, кто незнаком с социокультурными особенностями страны изучаемого языка.

Первые несколько секунд разговора заключают в себе огромный потенциал: участники решают, стоит ли продолжать диалог, или данный собеседник никакого интереса не представляет и общение с ним – пустая трата времени. Более того, если социокультурный опыт недостаточно сформирован, разговор может не начаться вообще, даже несмотря на прекрасное владение английским языком.

Поскольку формат данной статьи не позволяет рассматривать все составляющие диалога, остановимся лишь на наиболее важной стадии – его начале. На что же прежде всего нужно обращать внимание при обучении диалогической речи, моделируя ситуацию общения с англоязычным партнёром?

1. Улыбка и зрительный контакт – обязательные условия начала разговора, сигнал готовности к общению, демонстрация дружелюбия и открытости.

The display positive or negative attitude can greatly influence whether we approach someone or not... The most consistent finding in this area is that the use of non-verbal “immediacy behaviours” – close conversational distance, direct body and facial orientation, forward lean, increased and direct gaze, smiling, pleasant facial expression and animation in general, nodding, frequent gesturing and postural openness – project liking for other and engagement in

the interaction [4, С. 76].

Если же собеседник смотрит по сторонам, теревит руками какой-либо предмет, хмурится, постоянно меняет позу, качает головой, скрещивает на груди руки, он демонстрирует все признаки незаинтересованности в разговоре, что служит сигналом к его окончанию.

2. Большинство учебников для вузов достаточно подробно знакомят студентов со способами выражения согласия, сомнения, уточнения услышанной информации, другими словами. Дело в том, что даже во время деловых контактов не принято сразу же приступать к обсуждению серьёзных вопросов.

Human – human dialogue does not immediately comprise statements about the task at hand... This talk – about the weather, current events and many other topics without significant overt relationship to the task at hand – may in fact be essential to how humans obtain information about one another and decide whether collaborative work is worth engaging in it all [4, С. 89].

Лингвисты, занимающиеся изучением спонтанного разговора между незнакомыми людьми, отмечают, что наиболее распространённой формой начала диалога служит вопрос или комментарий об окружающей обстановке.

If a person seeking to engage another in conversation is to bring off a conversation with that other person, then one sort of thing he may do is to begin not with greeting, but by using an utterance about shared environment or about the reason he is starting to talk with that other person [5, С. 212].

Ни вопрос, ни комментарий не должны носить проблемный, агрессивный или слишком эмоциональный характер, содержать в себе критику или категоричность.

In conversations involving strangers there is an orientation towards consensus. Participants actively and jointly negotiate consensus as they each contribute their supportive comments... If any of them had disagreed with the negative opinions the talk would have been aborted [3, С. 33].

Если в зимний день, когда термометр показывает 3° выше нуля, англичанин говорит 'It is cold, isn't it?', нужно ответить 'It is, indeed', несмотря на то, что по русским меркам +3° – это аномально тёплая зимняя погода.

Never contradict or flatly, disagree with the other person. It's an implied insult [3, С. 31].

Существует перечень тем, которые не принято затрагивать в начале разговора с незнакомым человеком: религия, политика, личные доходы, преступность, несчастные случаи, расовые проблемы и т. д. Самый безопасный темой является, безусловно, погода. Однако во многих случаях, например, на симпозиуме, выставке, во время обеда, в гостях, на первый

план выступает обмен мнениями об увиденном или услышанном.

3. Студентам, изучающим английский язык, необходимо также помнить о классовой стратификации, существующей в Великобритании. Детальное описание языковых средств, которыми пользуются представители высших и низших слоёв населения, данные С. Бернштейном ещё в 1958 году, актуально и сейчас. Согласно его исследованиям язык рабочего класса содержит...

simple statements and questions, where symbolism is descriptive,... visual and of a low order of generality, where emphasis is on the emotive rather than the logical implications... The language use of the middle class is rich in personal, individual questions and its form implies sets of advanced logical operations..., grammatically complex sentence construction, especially through the use of a range of conjunctions and relative clauses [2, С. 28].

Автор приводит пример, наглядно иллюстрирующий данные различия.

The middle class mother says to her child 'I'd rather you made less noise, darling, while the working class child has been brought up only to respond to 'Shut up' [2, С. 26].

Исходя из вышесказанного, следует поощрять употребление студентами развёрнутых, логически связанных фраз обобщающего характера, в которых присутствует многократный повтор одних и тех же структур (I think..., I must say..., also...), что возможно лишь при наличии достаточного словарного запаса, широкого кругозора и, самое главное, постоянной практики.

Просмотр видеофильмов, чтение текстов, музыка, картины, аудиоматериалы могут дать необходимый фон для тренировки нужных навыков, обеспечить не только воспоминание определённых пробелов информационного плана, но и существенный набор языковых и речевых средств. Само собой разумеется, это требует немалой подготовки от учителя, который сам должен обладать прекрасной «реактивностью» и иметь в своём запасе обширный набор речевых «этюдов», которые охватывают различные типы речевого поведения, моделируют реальные ситуации общения и обеспечивают неограниченное множество коммуникативно проигрываемых ролей.

На начальном этапе важно дать студентам базовый спектр комментариев и вопросов, которые вполне уместны при знакомстве в различных ситуациях.

На конференции: This conference is very successful
Its organizers have done really
good job having invited speakers
with interesting backgrounds,

Which sessions have you attended?

За едой: This steak is unspeakably good,
full of flavour and beautifully cooked.

How do you find your soup?

В гостях: You've got a lovely house!

I like this colour scheme, which makes it warm,
inviting and shows off the space very well!

Who designed it?

На выставке: Stunning photographs, aren't they?

All aspects of digital photography
are explored very skillfully.

Have you seen his previous presentation?

Одновременно студенты должны иметь в своём арсенале содержательную информацию о себе, своём городе. Нужно только иметь в виду, что нежелательно отвечать на вопрос одним кратким предложением, которое не содержит достаточной информации, чтобы задать встречный вопрос и которое может быть интерпретировано как нежелание (или неспособность) общаться. В то же время в ответ на вопрос, скажем, 'Where are you from?' никто не предполагает длинный монолог о всех достопримечательностях Брянска. По истечении приблизительно двух минут нужно уступить «право голоса» собеседнику.

Высокий уровень компетентного пользования английским языком неразрывно связан с учётом социокультурного аспекта. Знание своеобразия общения, принятие его законов, по которым оно существует, позволит воспитать международно-ориентированных представителей общества, способных грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов.

Список литературы

1. Соловьёва Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М., 2002.
2. Bernstein C. Class, codes and control. Vol I. – London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
3. Eggins S., Slade D. Analysing casual conversation. – Cambridge University Press, 2001.
4. Kuppevelt Y., Dybjar L., Bernseen O. Advances in natural multimodal dialogue systems (Text, speech and language technology). – Springer, 2005.
5. Yaworsky A., Coupland N. The discourse reader. Second edition. – London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Задача преподавателя иностранного языка состоит в обеспечении активной деятельности каждого обучающегося в течение всего занятия, в максимальном увеличении времени говорения каждого обучающегося. Реализовать эту задачу позволяют активные формы работы. С их применением появляются условия для развития межличностного взаимодействия обучаемых в общении.

Под активными методами обучения понимают способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и обучаемые.

Можно сказать, что активные методы обучения – это обучение деятельностью. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, обучаемые овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развивают свои творческие способности. Активные методы обучения делятся на неимитационные и имитационные методы.

К неимитационным методам относятся следующие методы: проблемная лекция; эвристическая беседа; учебная дискуссия; практическое исследование, логико-структурные схемы, денотатные карты, тестирование, программирование, использование технических средств обучения (аудио- и телетехники), телекурсы, использование компьютеров для контроля знаний обучаемых.

Имитационные методы предполагают обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности, т. е. имитируются как ситуация. Имитационные методы делятся на:

- игровые: деловая игра; проведение «круглого стола»; анализ конкретных профессиональных ситуаций;
- неигровые: анализ конкретных ситуаций; решение ситуационных задач; практические работы; выполнение индивидуальных задач (практика).

Методы активного обучения могут использоваться на различных

этапах учебного процесса. При первичном овладении знаниями – это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т. д. При контроле знаний (закреплении), могут быть использованы такие методы и приемы, как метод «Мозгового штурма», коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т. д. На этапе формирования профессиональных умений, навыков на основе знаний и развития творческих способностей возможно использование моделированного обучения, игровых и неигровых методов.

Я использую в своей работе такие активные методы и приемы, как проблемные задания, дискуссии, учебные игры, диалоги, презентации, тестирование, применение аудио- и видеотехники.

Сущность проблемных заданий в процессе обучения состоит в том, что обучаемым предлагаются задачи и вопросы проблемного характера, способы выполнения которых им неизвестны. Обучаемый должен найти такой способ, опираясь на те знания и умения, которыми он овладел ранее. Поставленная перед обучаемым задача содержит противоречие, преодоление которого дает ему новое знание. Так, например, все задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения содержат проблемный характер. Сама ситуация проблемной задачи связана с преодолением трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности.

Дискуссия – это способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе. Дискуссия дает возможность обучающимся получить новую информацию; повысить свою компетентность; проверить собственные идеи; развить коммуникативные качества; реализовать свои речевые возможности; выработать привычку нести ответственность за свои слова; научить избегать ошибок, допущенных другими.

С помощью дискуссии преподаватель имеет возможность включить обучаемых в значимые для них, разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

Однако для того чтобы обучаемые могли участвовать в дискуссии, они должны владеть определенными речевыми образцами, например, как выразить мнение, согласие или несогласие, как вмешаться в разговор, узнать мнение других, попросить что-то пояснить, уступить в каком-либо вопросе. Обучаемых следует учить ведению полемики, чтобы дискуссия не превращалась в простой обмен мнений, предоставлять им необходимый для ведения полемики языковой материал.

Для успешного проведения дискуссии преподавателю необходимо:

- выбрать интересную тему для обсуждения;
- поставить цель дискуссии, например, решение проблемы;
- сформулировать задание;
- обеспечить языковой материал и дать рекомендации по ведению дискуссии;
- обеспечить обратную связь и оценку работы.

Учебная игра, вводимая в учебный процесс в качестве творческого учебного задания, обеспечивает реальные условия для активной мыслительной деятельности обучающихся, способствуя формированию и развитию интеллектуальных умений. Учебная игра обеспечивает необходимость многократного повторения обучающимися языкового материала, что предполагает не только оперирование стандартными фразами, но и умение выражать свою мысль различными вариантами языковых средств изучаемого языка, развивает беглость владения иностранным языком.

В обучении иностранному языку эффективны ролевые, деловые, ситуативные игры.

Ролевая игра выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогическому общению. Она способствует реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится обучаемый со своими интересами и потребностями. Ролевые игры дают возможность получать знания на коммуникативной основе, развивать самостоятельность обучающихся и умение применять на практике полученные знания.

Примером ролевой игры может служить классическая ролевая игра «Алиби». Команды «детективов» допрашивают подозреваемых в совершении преступления прошлым вечером. Обучаемые, исполняющие роль «подозреваемых», обсуждают в парах, как они могли провести прошлый вечер, и стараются запомнить детали этого обсуждения. Затем каждого из них индивидуально допрашивает команда «детективов», которые подготовили список вопросов, чтобы выяснить, как их «подозреваемые» провели тот вечер. Цель заключается в том, чтобы найти противоречия в том, что говорит каждый член пары и разрушить его алиби.

Деловые игры в обучении иноязычной речи моделируют обучаемых и обеспечивают условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности. Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление обучаемых, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, подготовить к профессиональной практической деятельности.

Ситуативные (коммуникативные) игры позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и

имитирующих реальный процесс общения.

Диалоги на занятиях используются часто, особенно для закрепления языковых структур. Для диалогов важна не только точность выражения, но также и употребление форм, уместное в определенном социальном контексте. Обучаемые должны четко представлять, кто с кем говорит, о чем говорит, с какой целью, где и когда. Поэтому важно помочь обучаемым понять, как строится диалог, какими фразами его начинают, продолжают, заканчивают. Обучаемых можно вести от контролируемых к свободным высказываниям путем использования дискурсной цепочки.

Дискурсные цепочки помогают обучаемому лучше понять структуру дискурса, а также очень помогают слабым обучаемым организовать содержание общения, так как такие цепочки дают весь необходимый языковой материал. Используя дискурсную цепочку, обучаемые должны сделать выбор из нескольких вариантов в определенных точках разветвлений в дискурсе и составить разнообразные диалоги.

Работа с видеоматериалами также способствует активизации познавательной деятельности обучаемых. Это может быть просмотр видеоматериалов без звука и со звуком. Изначальная работа без звука помогает повысить способность обучаемых к восприятию невербальной коммуникации и к ее интерпретации. Например, при демонстрации видеосюжета обучаемые сначала просматривают короткую серию эпизодов без звука и решают, что представляют из себя участники ситуации, как они связаны и как относятся друг к другу. Затем они пытаются угадать, что происходит и что говорится, дают свои версии происходящих на экране событий. Обучаемые предлагают свои языковые способы выражения значений в соответствующей контексту манере, и все они записываются на доске. Это помогает им осознать, что существует много способов выражения того или иного значения и что не все формы одинаково пригодны в определенных ситуациях. Когда видео просматривается уже в сопровождении звука, выбранные обучаемыми языковые выражения можно сравнить с вариантом на звуковой дорожке.

Есть также много возможностей использовать одновременно звук и видео в зависимости от характера материала и уровня знаний обучаемых. Наиболее простой методикой является «роль свидетеля». Обучаемые выполняют роль свидетелей, которые наблюдают какие-то ситуации и просто сообщают о том, что они видели на экране. Им может быть задано несколько общих вопросов об увиденном. Эти вопросы должны ориентировать обучаемых на ключевые моменты, которые им следует учесть при воспроизведении эпизода. Несогласие или противоречие в ответах на вопросы порой приводит к полезной дискуссии.

При формировании умений продуктивной устной речевой деятель-

ности особое место занимает презентация. Она требует последовательной и тщательной подготовки, которая включает формулирование цели презентации, тщательный отбор языкового материала, сбор и обобщение информации, «привязку» демонстрационных материалов к положениям выступления.

Цель презентации: мотивировать кого-либо к рассмотрению вопроса, принятию решения или выполнению действия; убедить кого-то в значимости и потенциальном успехе вашего предложения; проинформировать о чем-либо заинтересованную сторону. Учебные материалы для мультимедийных презентаций готовят преподаватели и обучаемые.

Таким образом, использование активных методов и приемов позволяет мне решать следующие задачи на занятиях иностранным языком:

- обеспечивать мотивацию и активность обучаемых;
- интегрировать теоретические знания и практический опыт;
- создавать атмосферу сотрудничества на занятиях.

Т.И. КОЛЫЧЕВА,
Л.Н. ГОЛУБ,

кандидат педагогических наук, доцент
Брянский филиал МосУ МВД России

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

На современном этапе при организации обучения иностранному языку за основу берут педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучаемых и педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Личностно-ориентированное обучение вносит изменения в положение об организации обучения, централизованного на обучаемом. Он – не объект, а активный субъект образовательного процесса, центр познавательной активности на занятии. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого обучаемого, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому проявить свою активность, своё творчество, активизировать познавательную деятельность обучаемых в процессе обучения иностранным языкам.

Личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования (образовательные и воспитательные цели при

обучении предмету, содержание обучения, методы и приемы/технологии обучения) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие обучающего и обучаемого, обучаемых и средств обучения и т. д.), способствуя созданию благоприятной для них обучающей и воспитывающей среды.

Ориентация на личность обучаемого связывается в педагогической литературе с внутренней дифференциацией и внешней, по частным способностям. Под внутренней дифференциацией мы понимаем такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальные особенности обучаемых учитываются в условиях организации учебной деятельности на занятии в своей группе.

Мы знаем, что любая группа обучаемых является неоднородной, поскольку обучающиеся в ней различаются по многим параметрам: уровень обученности, потенциальная способность к обучению, способность к овладению языками, способность к общению на иностранном языке в группе, интеллектуальные способности, опыт учения, мотивация к изучению иностранного языка. Они также могут различаться стилем учения, особенностями характера, интересами, общим развитием, степенью уверенности в своих возможностях, способностью к самодисциплине.

Из этого утверждения вытекает вывод, что не существует универсального учебника, который бы мог удовлетворить все разнообразные потребности и интересы обучаемых группы, соответствовать уровню развития способностей, индивидуальным особенностям каждого из них.

Поэтому одним из необходимых профессиональных умений преподавателя является умение адаптировать учебник, а также использовать широкий спектр учебных материалов различными способами для удовлетворения потребностей обучаемых разного уровня обученности и степени мотивированности. С этой целью мы разрабатываем тестовые задания, лексические темы, грамматические упражнения, тексты по темам и задания для внеаудиторного чтения различных уровней сложности. Изучив личностные особенности и потребности обучаемых, мы составляем необходимый комплекс упражнений, который позволит включить в учебный процесс всех обучаемых. Это означает, что материалы учебника также будут использованы, но только в той мере, в какой это необходимо для реализации целей урока.

В ходе учебного процесса мы решаем разноплановые проблемы, которые могут касаться:

- содержания обучения (как подобрать темы и проблемы для обсуждения, речевые ситуации и роли для обучаемых, тексты для чтения и восприятия на слух, которые заинтересовали бы всех обучаемых);
- методов и приемов работы (как подобрать виды деятельности, упражнения, которые заинтересовали бы всех обучаемых и не оказались

слишком легкими для одних и слишком трудными для других);

– организации управления работой обучаемых (как оценить уровень продвижения каждого; как включить в работу всех, а не только самых подготовленных и уверенных в себе обучаемых).

Чтобы решить перечисленные проблемы, связанные с организацией личностно-ориентированного обучения, необходимо составлять планы занятий, ориентированные на конкретных обучаемых. Возможности и потребности конкретных обучаемых определяют то, как формулируются цели уроков, как отбираются содержание, методы и приемы работы, включая тексты и упражнения, а также приемы и формы контроля, позволяющие эффективно оценивать успешность и степень продвижения обучаемых, как организуется взаимодействие обучаемых на занятии.

Очень важно правильно определить цели занятия. Преподавателю необходимо ставить перед обучаемыми такие цели, которые возбуждали бы интерес как можно большего числа обучаемых. В этом смысле идеальным является случай, когда обучаемые в ходе обсуждений сами выделяют приоритеты, уточняя и конкретизируя цели деятельности, например, при использовании нами в учебном процессе кейс-метода.

Для успешной реализации той или иной цели урока преподавателю необходимо включить обучаемых в выполнение некоторого комплекса упражнений. При этом различные обучаемые нуждаются в различных по качеству и объему комплексах упражнений, которые должны быть выстроены в соответствии с логикой развития навыков и умений и учетом их личностных особенностей.

При планировании и определении целей преподаватель должен учитывать:

– является ли задание уместным и личностно значимым для обучаемого, сколько шагов включает в себя данное задание, какие познавательные усилия потребуются со стороны обучаемого, сколько информации ему необходимо осмыслить, чтобы справиться с заданием;

– какой объем практических знаний необходим для выполнения задания, насколько велика подготовительная работа, которая позволит обучаемому справиться с заданием;

– какая помощь от преподавателя, других обучаемых, книг, иных средств обучения необходима обучаемому для выполнения этого задания;

– сколько времени потребуется обучаемому для выполнения задания.

Таким образом, отбор содержания обучения, предполагающий учет целого ряда факторов, во многом базируется на знании особенностей обучаемых.

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучаемых, их уровня обученности, склонностей.

Основной идеей технологии обучения в сотрудничестве является создание условий для активной совместной учебной деятельности обучаемых в разных учебных ситуациях.

Преподаватель может использовать разные варианты обучения в сотрудничестве, но при обязательном условии – четком соблюдении основных принципов обучения. Перечислим их.

1. Группы обучаемых формируются преподавателем до занятия с учетом их психологической совместимости. В каждой группе должны быть обучаемые разного уровня обученности.

2. Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы.

3. Оценивается работа не одного обучаемого, а всей группы (оценка ставится одна на всю группу; оцениваются не столько знания, сколько усилия обучаемых).

4. Преподаватель сам выбирает из группы обучаемого, который должен отчитаться за выполненное группой задание.

Если каждый обучаемый в состоянии обстоятельно изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием.

Данная технология органично вписывается в урочную систему, не затрагивает содержания обучения, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого обучаемого.

Учитывая специфику предмета «Иностранный язык», эта технология обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого обучаемого в группе, предоставляя каждому возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых умений и навыков.

Реализация личностно-ориентированного подхода с неоднородным составом обучаемых означает, что каждый обучаемый, в любой момент занятия, может максимально реализовать свой эмоциональный и интеллектуальный потенциал. Такой подход потребует от преподавателя дополнительных временных и интеллектуальных затрат, поскольку предполагает необходимость внимательно отслеживать продвижение

обучаемых в овладении компетенциями, адаптировать учебник и создавать собственные комплексы упражнений и, при необходимости, дополнительные дидактические материалы. Однако результатом таких усилий будут условия, комфортные для всех обучаемых, позволяющие всем эффективно овладевать иностранным языком в группе с неоднородным составом обучаемых.

Н.С. КУРБАТОВА
Брянский филиал МосУ МВД России

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения видится в овладении обучающимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Сегодня это особенно популярно. Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речей собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка иноязычного общения является дифференцированный подход. Актуальность данной проблемы проявляется в том, что в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать индивидуальные способности каждого обучаемого.

На уроках иностранного языка есть условия для развития индивидуальных учебных способностей обучаемых. Их языковые способности проявляются не только в быстроте, легкости и прочности овладения учебным материалом, но и в предпочитаемых и наиболее успешно осуществляемых формах учебной деятельности. Так, обучаемые с низким уровнем знаний по иностранному языку предпочитают репродуктивные задания, например, пересказ заранее выученного текста; средний уровень обучаемости позволяет сочетать заученное с элементами самостоятель-

ного высказывания; достаточная обучаемость проявляется в том, что курсанты охотно выполняют задания, требующие самостоятельности; в случаях повышенного уровня обучаемости по иностранному языку обучаемые сопротивляются репродуктивным формам работы и предпочитают творческую самостоятельность.

Правильно организованное обучение предусматривает не только учет, но и развитие индивидуальных учебных способностей курсантов благодаря использованию творческих приемов учебной работы. Такие приемы позволяют идти впереди имеющегося уровня развития способностей обучаемых и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности. Итак, на уроках иностранного языка и в процессе самостоятельной учебной работы имеются резервы для развития личностных свойств курсантов. Причем это развитие носит системный характер, выражающийся в том, что одни свойства подкрепляются другими, зависят от них и в своей совокупности дают новый уровень развития личности обучаемого.

Говоря о коммуникативном методе, следует отметить, что он требует способного к общению и обученного ему преподавателя. А так как общение, как известно, процесс двусторонний, то какими бы умениями общения ни обладал преподаватель, он не сможет добиться речевого партнерства, если курсанты также не будут обучены хотя бы элементарным правилам общения на занятии. Нельзя просто рассчитывать на то, что курсанты увидят, поймут, привыкнут и т. п. Нужно специально показывать приемы общения, объяснять их функцию, учить владению ими. Создание атмосферы общения на уроке во многом зависит от организации собеседников, т. е. от того, какая форма организации используется: индивидуальная, парная, групповая, хоровая или коллективная.

Прекрасной формой организации общения является парная работа: время говорения полностью отдается обучаемым, развивается их самостоятельность. Но парная работа требует учета многих факторов. Во-первых, не всякая пара – собеседники. Механическое разделение обучаемой группы на пары по рядам часто оставляет курсанта наедине с таким партнером, с которым он не склонен говорить и на родном языке. Пусть ученики сами организуются в пары, временные или постоянные. Во-вторых, для работы необходим специальный раздаточный материал, который не всегда бывает. В-третьих, учитель не должен считать эти минуты временем собственного отдыха: следует ходить по классу, тактично вмешиваться в беседу, помогать.

Так как целью дифференцированной работы является развитие познавательных и творческих способностей обучаемых с различным уровнем подготовки, то необходимо достичь таких результатов владения

английским языком, которые побудили бы их к самостоятельной исследовательской деятельности.

Из основополагающих принципов данного подхода, вытекают следующие приемы:

I. Прием преднамеренного создания различий в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению (*induced information gap*). Этот прием основан на неравномерном распределении между партнерами по общению определенной информации, которой им надлежит обменяться на иностранном языке, что и является стимулом для общения.

II. Прием использования различий в точках зрения (*opinion gap*). В соответствии с этим приемом стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте и точках зрения на проблемы, обсуждаемые обучающимися в процессе обучения.

Пример. Каждому курсанту дается список незавершенных предложений (так называемый *sentence-stem sheet*) и предлагается дополнить их той информацией, которая соответствует его жизненному опыту.

III. Прием ранжирования (*ranking*). В основе этого приема лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой обучаемым для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного общения.

Рассматриваемые ниже примеры использования данного приема полезно приурочить к тренировке в употреблении грамматического материала (например, *Present Perfect*, *conditional sentences*, *modal verbs*).

Например, один из курсантов предлагает записать в колонку под заголовком *Good experiences ...* предложение *I have never been abroad*, другой – *I have never had a camera* и т. д. После этого обучаемые объединяются в пары и обсуждают, соответствуют ли записанные на доске утверждения их личному опыту, а затем ранжируют эти утверждения с точки зрения того, какие из хороших поступков или видов деятельности они хотели бы совершить в первую очередь и какие из плохих поступков или видов деятельности им представляются наиболее неприемлемыми.

Далее один из курсантов выходит к доске и спрашивает каждую пару, выясняя ее отношение к записанным на доске утверждениям и делая параллельно соответствующие пометки против каждого из записанных утверждений. При хорошем уровне обученности группы можно предложить парам прокомментировать причины выбора того или иного варианта ранжирования.

Когда все пары опрошены и на доске сделаны необходимые пометки, другой курсант подводит общий итог ранжирования, суммируя мнение группы. Это может вылиться в достаточно развернутое монологическое

высказывание.

Несколько изменив установку, можно предложить курсантам ранжировать утверждения, содержащие модальные и другие глаголы.

IV. Прием ролевой игры (role play). Данный прием хорошо известен преподавателям. С нашей точки зрения, прием ролевой игры дает наиболее ощутимые результаты как средство развития умений и навыков устной речи, если его использовать в сочетании с функционально-семантическими опорами, которые позволяют стимулировать достаточно развернутые высказывания обучающихся, ориентированные на употребление в речи конкретного языкового материала.

Итак, мы рассмотрели некоторые из распространенных методических приемов реализации коммуникативного подхода к обучению иноязычной речи. Эти приемы свидетельствуют, с нашей точки зрения, о том, что в распоряжении творчески работающего преподавателя имеются большие резервы для стимулирования интереса обучающихся к овладению иностранным языком и повышения качества обучения данному предмету.

Ж.П. ЛАЗАРЕВА
БГУ им. И.Г. Петровского

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Развитие общественных отношений выдвинуло на передний план вопросы разностороннего развития личности, потребовало осмысления разнообразных факторов, в их совокупности и взаимодействии, влияющих на формирование человека. Одним из наиболее значимых из них является общение.

Общение понимается как процесс взаимодействия людей, идеальной целью которого служит принятие друг друга как безусловной ценности, а прагматическими задачами – обмен информацией, чувствами, действиями, образцами поведения на основе взаимного интереса и душевного расположения между участниками. Таким образом, общение можно рассматривать как фактор, оптимизирующий любой процесс и тем самым позволяющий качественно решать всевозможные социальные, профессиональные задачи. Это уникальная многослойная система решения проблем развития качеств личности, формирования позиций, становления диалогового мышления и эмоционального раскрепощения.

Технология общения имеет уникальный коммуникативный инстру-

ментарий, сочетающий вербальные и невербальные возможности коммуникативных актов и наиболее точно ориентирована на формирование толерантности личности.

На современном этапе развития общества особое место занимает культура общения. Повседневное общение свидетельствует о многообразном проявлении коммуникативной толерантности как одной из важнейших и информативных черт человека.

Философы, политологи, социологи, психологи, педагоги и другие ученые раскрывают отдельные специфические стороны этого понятия как категории социальной по происхождению и фиксирующей особый тип взаимоотношения человека с социумом. Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, О.В. Скрыбина, Л.И. Уманский, П.Ф. Комогоров, С.Г. Бондарева и др.) показали, что именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми, способствующим познанию позиций, мнению другого, стабилизирующим сам процесс коммуникации. Все это ведет к современному пониманию коммуникативной толерантности как социально и личностно-значимой ценности.

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Она разнообразна, поскольку в ней отражаются факторы судьбы и воспитания человека, опыт общения, характер, привычки, интересы, особенности мышления и, конечно, эмоциональный стереотип поведения. Толерантность воспринимается окружающими как положительное качество личности. Человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен и совместим с очень разными людьми. Общаться с толерантной личностью, ответственной за свои собственные убеждения, понимающей их относительность, т. е. невозможность такого их обоснования, которое было бы бесспорным для всех, комфортно.

Из-за этих достоинств создаётся психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, что способствует формированию толерантного пространства образовательного учреждения.

Коммуникативная толерантность проявляется только в тех случаях, когда человек не видит ярких различий между подструктурами своей личности и личности партнёра либо не испытывает негативных эмоций по поводу различий.

Дидактическая система высшей школы предполагает профессиональное, педагогическое общение, которое включает систему знаний, приёмов, мнений и навыков социально-психологического взаимодействия

педагога и студента с помощью коммуникативных средств, содержанием которого является обмен информацией, эмоциональными состояниями, оказание воспитательного воздействия.

Формирование коммуникативной толерантности предполагает развитие активной жизненной активности. А активная позиция развивается активными методами.

Активные методы обучения направлены на активизацию деятельности учащихся и предполагают в первую очередь активность обучаемых, высокую степень их вовлечённости в учебный процесс, умение самостоятельно выработать решение и наличие обратной связи учащихся и преподавателей.

Современные формы и методы активного обучения приносят в образовательный процесс новые, нетрадиционные партнёрские отношения между педагогами и учащимися, помогают развивать толерантные качества его участников.

В основу методов активного обучения заложен деятельный подход, раскрытый в трудах психологов П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и других учёных, который предполагает максимально возможное включение учащихся в различные виды самостоятельной познавательной деятельности через систему заданий с помощью специально созданных средств обучения.

Таким образом, теоретический анализ методов активного обучения подтверждает необходимость их использования в образовательном процессе с целью формирования установки на коммуникативную толерантность, состоящую в способности и готовности к равноправному диалогу с другими.

В учебном процессе формированию коммуникативной толерантности помогают арт-технологии, которые создают эмоционально комфортную обстановку для процесса целенаправленного формирования нравственных толерантных качеств личности. Они способствуют при этом развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков, коммуникативной деятельности, творческому самовыражению, артистическим способностям в целом, а также повышают адаптационные способности человека.

Под арт-технологиями понимаются различные формы экспериментальной деятельности: творческое изображение себя и других, ролевые игры, импровизация, организация праздников, театральные представления и т. д.

Предлагаемые арт-технологии позволяют создать оптимальные условия в обучающем процессе для развёртывания сознательной, целенаправленной деятельности по преобразованию своей духовной и про-

фессиональной сферы, для перехода личности на более высокий уровень психического развития, а также неизбежно предлагают совершенствование форм саморегулирования поведения. Они обеспечивают эмоциональное, а в некоторых позициях и деятельное проживание учебной ситуации.

Использование арт-технологий в педагогической деятельности требует достаточно чёткого соблюдения условий их применения, выработанного алгоритма (этапов, действий).

Арт-технологии – особый вид моделирования, который фокусирует внимание на процессе межличностного образования людей. Он раскрывает креативный потенциал индивидуума, способствует изменению структуры личности и позволяет поэтому получить более пролонгированный эффект в формировании коммуникативной толерантности. Арт-технологии с успехом применяются в работе с личностью и группой, сочетая индивидуальные и коллективные формы. Их можно рассматривать с различных точек зрения – психологической, методической, педагогической и личностной, что делает каждую технологию многоплановой и значительно расширяет возможности её использования.

Арт-технологии – это естественная форма общения и передачи опыта, органичная система воспитания коммуникативной толерантности, которую необходимо использовать с детства.

Арт-технологии предоставляют неоценимые возможности для воспитания коммуникативной толерантности в процессе изучения иностранного языка, преподавание которого должно осуществляться в контексте решения коммуникативных задач в процессе межличностного общения на основе взаимодействия зарубежной и отечественной культуры и индивидуализации обучения, под которой подразумевается выявление индивидуальных (уникальных) особенностей обучаемых.

Литературы по специальным образовательным технологиям немного. Так происходит, возможно, потому, что сама идея преподавания, передачи знаний, взглядов, навыков и правил поведения, представляется чрезвычайно естественной. Арт-технологии рассматриваются как пример педагогической системы. Вместе с тем, несомненно, – это технологии, сохраняющие психологическое здоровье человека. Система арт-технологий, как совокупность взаимосвязанных техник, позволяет применить стабильные позитивные результаты в формировании коммуникативной толерантности, поскольку их специфической чертой является широкая творческая вариативность, направленная на новое, нетипичное решение конкретных практических задач.

В настоящее время использование арт-технологий в педагогическом процессе не нашло теоретико-методического обоснования. Следовательно, именно в этом направлении предстоит проделать значительный

объём экспериментально-исследовательской работы.

Но уже сегодня несомненно, что именно в этом мире вырабатывается способность к постоянной коммуникативной толерантности, воспитывается уважение ко времени (своему и партнёров по взаимодействию), воспитывается умение ценить помощь, как экономию чужого времени и энергии, подаренных человеку судьбой.

Если эту работу перенести в педагогическое пространство школы и вуза, она в состоянии разрешить целый ряд актуальных проблем современного образования.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Технологии общения и их потенциал в системе воспитания толерантности. – М., 2003.
2. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность и общественное сознание в России. – М., 1998.
3. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Грани толерантных отношений // Профессиональное образование. – 2004. – № 12.
4. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. От толерантного педагога к толерантному ученику // Профессиональное образование. – 2005. – № 2.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996.
6. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. – М.: Сентябрь, 2002.
7. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игры. Введение в активные методы обучения – М., 1998.
8. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребёнку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Академический проект, 2005.
9. Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. – СПб.: Речь, 2005.
10. Леви В. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1993.

М.А. НЕПША
Брянский филиал МосУ МВД России

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе представляет собой этап в практическом овладении языком, специфика которого

определяется характером последующей профессиональной деятельности. При этом в качестве основной задачи выступает не только практическое овладение иностранным языком, но и развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности.

Развитие таких навыков и умений можно с полным правом отнести к наиболее актуальным задачам обучения, поскольку уровень подготовки студентов в этом плане чаще всего бывает очень низким. Несмотря на то, что базовый уровень курсантов первого курса в основном можно определить как средний, подавляющее большинство не обладает навыками общения: построением аргументированной монологической речи и ведением аргументированной дискуссии. Курсанты не всегда оказываются способными проанализировать и синтезировать информацию, поступающую из аудио- и видеоисточников.

Правильно организованное обучение предусматривает не только учет, но и развитие индивидуальных учебных способностей курсантов благодаря использованию творческих приемов учебной работы. Такие приемы позволяют идти впереди имеющегося уровня развития способностей обучающихся и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности. Итак, на занятиях иностранного языка и в процессе самостоятельной учебной работы имеются резервы для развития личностных свойств курсанта. При этом это развитие носит системный характер, выражающийся в том, что одни свойства подкрепляются другими, зависят от них, например, формирование иноязычных речевых механизмов является основой развития познавательных функций психики; абстрактное мышление и филологическое мышление взаимосвязаны между собой; культура умственного труда необходима для эффективного накопления фоновых знаний; межличностное взаимодействие есть реальное проявление общечеловеческих гуманистических ценностей в первичном коллективе; осознание общечеловеческих ценностей наполняет более широким содержанием чувство национальной самобытности, поэтапная смена ведущей деятельности, становление индивидуальных учебных способностей необходимы для постепенной подготовки изучающих иностранный язык к практической деятельности и в своей совокупности дают новый уровень развития личности курсанта.

Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует полного развития личности, в том числе её коммуникативных/ коммуникационных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нём. Выпускник вуза должен обладать нужными для этого знаниями,

составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять разные виды деятельности: учебную, трудовую, эстетическую, а также обладать современными ценностными ориентациями и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Все это может быть достигнуто лишь при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию подрастающего поколения.

Под личностно-ориентированным подходом понимается способность и готовность осуществления иноязычного межличностного и межкультурного общения с носителями языка.

Известно, что под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах. Это возможно только в том случае, если у курсантов будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Нужно обеспечить культуроведческую направленность обучения. Приобщение к культуре страны/стран изучаемого языка, осознание культуры своей собственной страны, умение её представить средствами иностранного языка, включение курсанта в диалог культур – всё это повышает требования к уровню обученности по иностранному языку. В настоящее время проектируется достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, то есть реальное рабочее владение им, действительно обеспечивающее нашим выпускникам возможность речевого взаимодействия с носителями иностранного языка как в личных целях, так и в целях международного сотрудничества. Имеется в виду достижение так называемого порогового уровня во владении иностранным языком, принятого Советом Европы.

Однако, учитывая неодинаковые возможности и способности курсантов, их различные планы на будущее и, соответственно, различные профессиональные устремления, допускаются разные уровни обученности. Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы курсантов, их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения. Выступая в качестве новой парадигмы образования, этот подход обеспечивает большую преемственность между тремя ступенями школы, а также между школой и вузом, позволяет выпускнику в случае достижения им порогового уровня использовать иностранный язык в практической деятельности сразу после

окончания учебного заведения. Применительно к содержанию обучения личностно-ориентированный подход проявляется в следующих основных направлениях:

1. Компонентный состав содержания обучения – акценты в интересах развития свободной активной личности падают на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации. Даже в предметах – основах наук «знаниевая» составляющая при личностно-ориентированном подходе должна быть интегрирована в деятельностную составляющую содержания обучения.

2. При отборе иноязычного содержания обучения в большей мере, чем раньше, учитываются интересы и волнующие современную молодежь проблемы. Это проявляется прежде всего при отборе аутентичного текстового материала, в выборе тем для обсуждения, в привлечении актуального аудио-визуального материала, в том числе с помощью Интернета.

3. Отбор материала предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса, который несколько ниже уровня предъявления, так как учитываются возможности и потребности курсанта. Это позволяет осуществлять дифференцированный и даже индивидуальный подход к курсантам, ставит их в ситуацию выбора, побуждает к большей самостоятельности и активности.

4. Последнее достигается и благодаря проблемной подаче материала (с помощью, например, учебников – этих основных «носителей» содержания обучения), а не в сообщении «готовых знаний», в побуждении курсантов к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам, обобщениям. Это особенно часто проявляется в проблемном представлении грамматического материала, в том, что темы зачастую формулируются в виде проблем, а также в развитии с помощью специальных заданий учебника рефлексии (самонаблюдения, самоотчета), которая способствует развитию личности, её самосознания, самооценки.

5. При отборе содержания важно предусмотреть такие материалы, которые апеллируют к личному опыту курсантов, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

Таким образом, личностно-ориентированный подход предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, к его методической организации. Личностно-ориентированный подход влияет на выбор приемов/технологий обучения и заставляет отдавать предпочтение таким технологиям обучения, как «обучение в сотрудничестве» и «метод проектов»

(последний, как известно, может включать «обучение в сотрудничестве»). Все меньше места занимают в учебном процессе такие учебные речевые действия, которые не характеризуются хотя бы условной коммуникативностью, например, чтение всеми курсантами одного и того же текста и пересказ его друг другу. Все больше используется групповая работа над разными текстами, которая позволяет, с одной стороны, каждому участнику группы выполнять посильные функции, например, при изучающем чтении (чтение с полным пониманием): одному – вполголоса читать текст, другому – выделять незнакомые слова, третьему – искать их значение в словаре, четвертому – перевести предложение, вызывающее трудности для понимания, и т. д. Такая работа готовит к реальной коммуникации – обмену информацией с другими группами, читавшими другие тексты, к оценочным суждениям по поводу прочитанного и услышанного от других. Функции в группе могут меняться также, как и состав групп, но важно, чтобы осуществлялись взаимодействие, взаимопомощь. Такая работа (при правильной её организации) может способствовать развитию речевой инициативы, совершенствовать учебные и коммуникативные умения. В особой степени, реализации личностно-ориентированного подхода способствует использование проектной методики. Она достаточно хорошо описана, однако важно подчеркнуть, что проектная методика имеет большую практическую направленность (направленность на создание реального речевого и часто неречевого/материального продукта); позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой; обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности: трудовую, эстетическую; стимулирует самостоятельный поиск курсантами нужной информации; требует развития творческой фантазии для того, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить её другим. Метод проектов активизирует все стороны личности: его интеллектуальную сферу, его типологические особенности и черты характера: целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, его коммуникативные умения, чувства, эмоции. При личностно-ориентированном подходе и использовании адекватных ему технологий обучения создаются особые отношения между преподавателем и курсантами, между самими курсантами, формируются многообразные обучающие и воспитывающие среды.

Е.М. НИКОЛАЕНКО,
кандидат педагогических наук, доцент
БГУ им. И.Г. Петровского

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (тема «Movie Talk»)

«You tell me, and I forget.
You teach me, and I remember.
You involve me, and I learn».
Benjamin Franklin

Материал данной статьи – результаты и обобщения опыта использования проектной методики при изучении разговорной темы «Movie Talk» на 3 курсе факультета иностранных языков (уровень студентов – Intermediate).

Работа делится на 3 этапа:

1) Предварительная подготовка

а) постановка общих целей и выработка плана работы (в ходе работы пункты плана могут видоизменяться и уточняться), ознакомление студентов с ресурсами Интернета, которые могут использоваться для создания презентаций, видео и т. п.

Планируемые виды деятельности:

– Финальное занятие:

Making the Presentation about the Russian Cinematography

Dubbing the cartoon «Once there lived a dog»

– Изучая тему:

Writing essay on movie topics

Reports (presentations) – Favourite TV program / film

Film watching and discussing

Listening comprehension

– Ресурсы Интернет:

<http://postroika.ru>

<http://toufee.com>

<http://eslvideo.com/>

<http://www.vodpod.com/>

www.bubbleshare.com

б) поиск партнеров – преподавателей и студентов учебных заведений мира, изучающих английский язык и работающих в данный момент над данной темой.

Ресурсы

www.epals.com

Наши партнеры:

– Casa Thomas Jefferson in Brasilia, Brazil

Erika Cruvinel (English teacher), Ronaldo Lima Junior (English teacher),

Lueli Ceruti (English teacher)

– Prof. Nelba Quintana, Argentina

в) распределение обязанностей – каждый студент выбирает тему, по которой будет делать презентацию для финального занятия.

Наши презентации:

Soviet comedies of 50s-60s

Wartime films and the role in Russia

The young actors in modern Russian cinematography

Russian animated cartoons

Modern Russian cinematography

Famous Russian directors: the Bondarchuks

Russian film festivals.

г) создание Блога / Сайта.

Рекомендация: если презентации, видео, аудио публикуются на блоге, удобнее для каждого вида деятельности создавать отдельные блоги, чтобы они не были перегружены данными.

Наши блоги:

Общая информация, представление студентов, дискуссии, список ресурсов

<http://ruslatproject.blogspot.com/>

Дублированный мультфильм (видео)

<http://maximus-russiancartoon.blogspot.com/>

Презентации

<http://movietalk1.blogspot.com>

2) Работа над темой

а) Introducing ourselves (Russian and Brazilian students)

Blog <http://ruslatproject.blogspot.com/>

б) обсуждение русского и бразильского кинематографа – блог

<http://ruslatproject.blogspot.com/2007/09/movie-talk-2-new-teams-of-students-who.html>

в) написание эссе FILMS: Path to War or Path to Peace?

Тема приурочена к Международному Дню Мира (21 сентября).

Работы студентов публикуются на Блоге преподавателя английского языка Nelba Quintana (Argentina)

<http://jovenes4ma.motime.com>, где обсуждаются разные аспекты проблемы «мир во всем мире».

Рекомендация: очень хорошо связывать разговорную тему с различными праздниками, международного и внутреннего характера – это

стимулирует студентов и дает возможность обсудить изучаемую тему с разных сторон.

г) Презентация – Favourite TV program / film

Работа над данной темой проходит в 2 этапа:

– прочтение и критический анализ эссе других студентов на данную тему.

В данном случае – работа с эссе студентов из Бразилии, опубликованными на блоге преподавателя английского языка Ronaldo Lima Júnior <http://my3b.blogspot.com>

– подготовка своих презентаций.

Рекомендация: свою «речь» студенты прилагают к Презентации для опубликования на блоге, так как она представляет детальную информацию по теме, не представленную на слайдах.

д) просмотр фильма, написание эссе «The Teacher. Who is he?»

Просмотр фильма «The Emperor's Club», тема фильма приурочена ко Дню Учителя (5 октября). Эссе студентов опубликованы на блоге автора статьи <http://esl-nikolaenkoelena.blogspot.com/>

е) на каждом занятии – Listening comprehension: прослушивание текстов по теме и написание теста на понимание.

Полезные ресурсы Интернет:

<http://elllo.org>

<http://www.breakingnewsenglish.com/>

3) Финальное занятие

а) представление презентаций на тему

– The Russian Cinematography

– дублированного (субтитры) мультфильма «Once there lived a dog».

Материалы представлены на блоге <http://movietalk1.blogspot.com>

Рекомендация: не бросать студентов «на произвол судьбы» – на каждом занятии обсуждать, как продвигается работа каждого студента над темой.

В данном случае студенты готовили небольшой отчет к каждому занятию (каждую неделю) о проделанной работе, представляли некоторые интересные факты, с которыми они столкнулись; предоставляли свой перевод мультфильма для корректирования.

б) обсуждение результатов работы – по окончании занятия и в письменном виде (есть время подумать дома, обдумать и оценить все увиденное и услышанное). Письменные отзывы студентов опубликованы на Сайте международного языкового и культурного проекта, разрабатываемого автором статьи и студентами с ноября 2006 г. <http://www.acr.scilib>.

debryansk.ru/ruslat1/index.html

В рамках данной темы можно предложить и другие возможные виды деятельности:

- 1) опрос общественного мнения (разные формы)
- 2) создание небольших фильмов online. Ресурсы Интернет:
<http://compulab07.blogspot.com/2007/08/lets-get-started.html>
<http://cartoonfestival.pbwiki.com>

Использование проектной работы – тяжелый труд, требующий самоотдачи и личной заинтересованности.

Как замечательно сказал William Chandler Bagley в своей книге *Craftsmanship in Teaching*:

But the cynic forgets that there are some people who never lose their illusions,—some men and women who are always young,—and, whatever may be the type of men and women that other callings and professions desire to enroll in their service, this is the type that education needs. The great problem of the teacher is to keep himself in this class, to keep himself young, to preserve the very things that the cynic pleases to call the illusions of his youth. And so much do I desire to impress these novitiates into our calling with the necessity for preserving their ideals...

Именно для такого Учителя и такому Учителю дана проектная методика.

А.Ю. РЯХОВСКАЯ
БГУ им. И.Г. Петровского

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Современные условия диктуют изменения в характере образования, задают новую направленность в системе организации учебного процесса. Новую парадигму образования, заявленную в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, отличает ориентация на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, а также мобильность будущих специалистов. В соответствии с законом РФ «Об образовании», Федеральной программой развития образования в России целью современного образования становится воспитание личности, способной к самоопределению, к самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на

создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознания себя как субъекта образовательного процесса, что невозможно без четко обозначенной рефлексивной позиции специалиста.

Термин «рефлексия» произошел от позднелатинского *reflexio* – обращение назад, отклонение. В толковых словарях рефлексия трактуется как: 1) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий; склонность к самоанализу; 2) склонность к анализу своих переживаний и размышлению о своем внутреннем состоянии.

Являясь на протяжении многих веков философской категорией, методические аспекты, инструментарий ее исследования разработаны недостаточно. Как психолого-педагогическая проблема рефлексия стала рассматриваться сравнительно недавно – в начале XX века, и лишь в 1970–80 годы начинаются экспериментальные исследования в русле педагогической психологии (В.В. Давыдов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.М. Матюшкин, М.И. Лисина и др.), психологии мышления (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, А.В. Карпов), социальной психологии (К.Е. Данилин).

В 1930 немецкий ученый Адольф Бузман первым предложил выделить психологию рефлексии в самостоятельную область исследований и определил ее как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на себя».

Выготский, рассматривая рефлекссию как компонент структуры деятельности, считал саморефлексию одним из ведущих факторов саморазвития личности [2].

С.А. Рубинштейн связывал с рефлексией особый способ существования человека и его отношение к миру, утверждая, что через его отношение к другим людям формируются у человека и специфические чувства к самому себе как личности, формируются личностные чувства как чувства общественные [8].

Владимир Александрович Лефевр рассматривал рефлекссию как форму мыследеятельности, полагая, что человек способен занимать позицию наблюдателя или исследователя не только по отношению к самому себе, но и по отношению к другому человеку. Уровней рефлексии может быть столько, сколько человек может сделать шагов, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего [6].

Рефлексия является продуктом интеграции основных классов психических процессов – когнитивных, регулятивных, коммуникативных. Как психический процесс, психическое свойство и психическое состояние рефлексия выступает в четырех основных аспектах: интеллектуальном, личностном, коммуникативном и интерактивном, (кооперативном). Как

целостная система рефлексия включена во множество связей и отношений с другими психическими образованиями, в том числе с чертами личности. Будучи обусловленной ими, рефлексия, как важнейшее личностное образование, в то же время сама определяет их дальнейшее развитие, обуславливает эффективную адаптацию личности в социальной, профессиональной среде.

А.К. Маркова в этом отношении пишет: «Профессиональная рефлексия в процессе труда необходима как начинающему работнику, так и специалисту на вершине профессиональной зрелости. Каждому из них, хотя и в разных формах, необходимо уметь оценивать свои профессиональные планы и устремления, выявлять профессиональные резервы и способности личности, «просчитывать» свое профессиональное будущее» [7, с. 5].

Являясь механизмом становления профессиональной идентичности, рефлексия лежит в основе восприятия, познания, осмысления происходящего в личностном и профессиональном контексте. Особенности мышления и переживания себя как субъекта профессиональной деятельности определяют рефлексивную позицию будущего специалиста.

Рефлексивная позиция определяется как способность субъекта к осмыслению жизненных реалий и соотнесение их с установками, взглядами и представлениями на основе своего жизненного опыта. Сформированность рефлексивной позиции предполагает определенную осознанность себя, своей деятельности, (мотивов и результатов), своего места в мире и в профессии.

Необходимость формирования рефлексивной позиции согласуется с мировыми современными тенденциями в области образования и отвечает требованиям компетентностного подхода. Цель компетентностного подхода – формирование компетенций как результатов образования. Рассматривая компетенции как формируемое личное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное социально-профессиональной характеристикой человека (И.А. Зимняя [4]), можно проследить неразрывность формирования ключевых компетенций и рефлексивных процессов личности.

Принимая во внимание социальную ценность профессии, неразрывность процессов профессионального становления и социализации, рефлексия, будучи основной детерминантой социализации личности, лежит в основе осмысления происходящего на каждом этапе профессионального становления и онтогенеза в целом.

Одновременно с рефлексивной компетентностью происходит развитие психической устойчивости и профессиональной компетентности. Опосредуя процессы межличностной коммуникации, рефлексивная

позиция во многом определяет адаптивность в профессиональной среде, лежит в основе профессиональной идентификации и опосредует процессы развития акмеологической культуры личности на этапе становления профессионального мастерства.

В прикладном аспекте исследования рефлексивности имеют значение при организации и оптимизации совместной деятельности любого, особенно субъект-субъектного типа. В частности, это касается оптимизации управленческой деятельности, обучения в этой сфере, профессионального отбора и т. д.

Непосредственное практическое применение может получить исследование рефлексивных механизмов в экстремальных ситуациях. В частности, Н.П. Баранов исследовал процессы рефлексии, определяющие включенность субъекта в экстремальную ситуацию и проанализировал логику принятия решения в экстремальной ситуации в качестве самостоятельного акта рефлексии. Процесс логики осмысления экстремальности, по его мнению, включает: распознавание экстремальных изменений, формирование адекватной сущности картины их развития, оценка опасности, оценка возможностей разрешения критичности ситуационного развития и преодоление посткритических последствий [1, с. 219].

И.Н. Семенов подчеркивает системообразующий характер рефлексивного аспекта в развитии профессионально-творческого мастерства. Именно этот аспект, по утверждению И.Н. Семенова, обеспечивает оптимальное взаимосогласование всех выделенных акмеологических аспектов развития человека [9].

А.А. Деркач также рассматривает рефлексивную компетентность как основополагающий элемент в структуре акмеологической культуры. «Рефлексивная компетентность представляет собой по отношению к акмеологической культуре метасистему: посредством механизма рефлексии (процесс осмысления и переосмысления личностных смыслов и содержаний жизнедеятельности) она обеспечивает своевременную корректировку и адекватное развитие всех видов личностной, в том числе и акмеологической культуры» [3, с. 57].

Экспериментальное изучение рефлексивности позволило определить механизм и значимость рефлексивных процессов в организации коммуникации, в управленческой деятельности, в процессе принятия решения в проблемных и экстремальных ситуациях, развитии творческого мышления и т. д., что находит практическое применение в любой профессиональной деятельности. Принятие решений пронизывает все структуры деятельности: мотивации поведения, целеполагание, формирование программы деятельности, управление своими способностями и т. д. Рефлексия является тем психологическим механизмом, который

формирует умение прогнозировать события, обеспечивает принятие конструктивных решений и способствует более быстрой адаптации в проблемной ситуации.

Таким образом, рефлексивная позиция в сфере профессиональной деятельности включает готовность специалиста к: 1) адекватной самооценке собственной профессиональной деятельности; 2) творческому осмыслению и преодолению проблемных моментов; 3) прогнозированию ситуаций и принятию конструктивных решений в управленческой деятельности; 4) принятию конструктивных решений в проблемной, критической и экстремальной ситуации. Навыки четко обозначенной рефлексивной позиции в профессиональной деятельности должны складываться еще на ранних этапах обучения в вузе. Однако формирование рефлексивной позиции средствами педагогики – процесс трудоемкий, длительный, осложненный влиянием многих факторов. Формирование адекватной рефлексивной позиции специалиста возможно лишь в контексте профессиональной деятельности или условиях максимально приближенных к реальным. В процессе профессионального обучения такую роль выполняют в большей степени производственные практики, а также интерактивные методы обучения, приоритетное место среди которых, по нашему мнению, принадлежит методу творческих проектов. Своей структурой и содержанием метод творческих проектов призван синтезировать имеющийся опыт, знания в целях комплексного решения практикоориентированных производственных ситуаций, побуждать к приобретению новых знаний, умений, навыков, недостаточность которых зачастую проявляет себя в ходе выполнения проекта.

Список литературы

1. Баранов Н.П. Рациональная рефлексия в экстремальных ситуациях (проблемы и методологический аспект их решения). – Минск: Издание академии, 2000. – 251 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. 4. – М., 1984. – 433 с.
3. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2006. – 496 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. –

С. 45–57.

6. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. – М.: Советское радио, 1973. – 160 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.

8. Рубинштейн С.А. Направленность личности // Хрестоматия по психологии. – М., 1987.

9. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности: учебное пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 64 с.

Е.Д. СЕЛИФОНОВА
кандидат филологических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СКОРОПИСИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Устный последовательный перевод является одним из обязательных предметов для слушателей дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Во время занятий слушатели знакомятся со всеми тонкостями ведения двухстороннего перевода, при этом особое внимание уделяется формированию индивидуальных навыков переводческой скорописи.

Переводческая скоропись появилась в 30-е годы XX века, в эпоху расцвета последовательного перевода, но принципы универсальной переводческой скорописи (УПС) были научно обоснованы и разработаны в конце 50-х годов в Швейцарии, а впервые изложены в книге Ж.-Ф. Розана. Дальнейшее развитие скоропись получила в работах А. ван Хоофа, в том числе в «Theorie et pratique de l' "interpretation"» (Munich, 1962). В нашей стране последовательным переводом занимались и продолжают заниматься блестящие практикующие переводчики – Р.К. Миньяр-Белоручев, А.П. Чужакин, Л.С. Лукин.

Основная задача УПС – создание опорных пунктов для мгновенного извлечения из памяти переводящего информации, уже поступившей в его мозг через слуховые рецепторы. УПС отличается от стенографии тем, что позволяет записать именно основные мысли, а не слова, помогая выделять главную информацию. Кроме того, для расшифровки стенограммы требуется время, которого при УП просто нет. При этом УПС не является тезисами, ибо более связно, логично, полно передает информацию.

Умение проводить смысловой анализ и экономно записывать

переработанную таким образом информацию уже само по себе является основным принципом ведения записи. К этому необходимо добавить умение рельефно, точно и наглядно организовать свои записи графически. В немалой степени этому способствует вертикальное расположение записей, при котором ввиду семантической значимости на первое место выдвигается группа подлежащего, на второе – группа сказуемого, а далее идут второстепенные члены предложения.

При ведении записи допустимо буквенное сокращение слов в разумных пределах. С первых занятий обучаемые начинают выработку удобных для себя условных обозначений, наиболее часто встречающихся в данной области понятий. Например, на занятиях со слушателями дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» уделяется внимание выработке обозначений геополитических названий, а именно, названий стран:

1. Италия, Испания, Индия, Индонезия, Ирак, Иран, Ирландия, Испания;

2. Корея, Канада, Китай, Колумбия, Кения, Кипр, Казахстан, Киргизия, Кувейт;

3. Австрия, Швейцария, Австралия, Швеция и т.д.

общественных политических и негосударственных организаций (ООН, НАТО, ЮНЕСКО, ВТО, Гринпис).

Создание условных обозначений, т. е. символов, которыми будет удобно пользоваться в дальнейшей работе, – процесс сугубо индивидуальный, зависящий от особенностей образного мышления каждого человека, и практика показала, что вряд ли можно предложить какую-то одну систему условных обозначений, которой было бы удобно пользоваться всем. Существует небольшая группа универсальных знаков, часто заимствованных из математики, например:

< – «меньше», > – «больше»

= «в итоге, в результате»

: – обозначает говорение «сказал, упомянул, отметил»

J, € – обозначение валют

↑ – рост, увеличение, повышение

↓ – спад, снижение, уменьшение

← – изменение курса

N^2 – множественное число

N^3 – «самый»

ОК – одобрить, поддержать, быть за, etc;

отрицание обозначается зачеркиванием отрицаемого.

Более эффективному созданию индивидуальных обозначений

способствует работа со словообразовательными рядами. Суть занятия заключается в том, чтобы каждый слушатель выделил значимый для себя элемент словообразовательного ряда, который впоследствии будет усложняться окончаниями, либо сокращениями в зависимости от обрабатываемой информации. Например, Stat. можно было бы расшифровать как «statute» или «statistics», в то время как St^{ute} и St^{ics} невозможно спутать. Аналогичным образом, Prod. Может быть понято как «production», «producer», «product» или «productivity», а сокращения Pr^{on}, Pr^{er}, Pr^{ct}, Pr^{vity} прозрачны по своему значению.

Работа с синонимичными рядами, в частности, со служебными словами, необходима для увеличения темпа скорописи и точности при работе с воспроизведением информации на языке перевода.

as, why and that is because, this is the reason why, since, given the fact that, (in some instances) given that; to convey explanation.

tho although, despite the fact that; to convey opposition

but on the other hand, but, nevertheless, however; to convey limitations

if it is possible that, assuming that; to convey supposition.

as to as far as x is concerned, on the matter of; to convey reference

tfе therefore, one can then conclude; to convey conclusion.

Поскольку в процессе работы с устным последовательным переводом чаще всего система скорописи основывается на сокращении некоторых элементов слов, то в ходе занятий слушателям предлагается восстановить текст, в котором пропущены все гласные. Предлагая данное упражнение, мы исходим из того, что гласных букв в алфавите значительно меньше, чем согласных и легче прочитать слово в котором отсутствуют гласные. Однако данный вид работы может вызывать затруднения при работе с английским текстом из-за большого числа односложных и двусложных слов.

Вопрос, на каком языке вести записи, не имеет однозначного ответа. Некоторые исследователи этой проблемы считают, что вести записи при устном последовательном переводе следует вести только на родном языке независимо от языка воспринимаемого текста. Но это означает в случае перевода с английского языка не только параллельное осмысление текста для последующего перевода, но и одновременный с осмыслением поиск средств выражения воспринимаемого текста на языке оформления, т. е. русском языке.

Практика показывает, что большинство обучающихся стремится либо вести записи на языке воспринимаемого текста и, поскольку идет речь о двустороннем переводе, чередует в ходе перевода записи на английском и русском языках, либо записывать некоторые элементы

предложения по-русски, а некоторые по-английски независимо от языка воспринимаемого текста.

Самая эффективная система та, которая складывается индивидуально у каждого переводчика в ходе длительной работы в этом направлении.

Освоение и широкое использование универсальной переводческой скорописи на порядок повышает степень адекватности перевода, снимает нагрузку на память, уменьшает стресс переводчика; она также позволяет в случае необходимости сделать подробную запись беседы и/или ее краткое содержание (резюме), а также составить общий отчет о деловой поездке, другие документы (итоговые коммюнике, пресс-релизы).

Скоропись может быть использована не только переводчиком, но и журналистом, студентом при записи выступлений, заявлений, лекций, а также в офисе – помощником руководителя, секретарем для записи диктуемых писем, документов, памятных записок (мето), другой документации.

Список литературы

1. Федотова И.Г., Цыганкова И.Н. Английский язык. Практикум по двустороннему переводу. – М., 1992.
2. Чужакин А.П. УСТНЫЙ ПЕРЕВОД XXI: теория + практика, переводческая скоропись. – М., 2001.

Е.Д. СЕЛИФОНОВА,
кандидат филологических наук
БГУ им. И.Г. Петровского

СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Известно, что «носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков» (Апресян). Каждый национальный язык не только отражает, но и формирует национальный характер. Иначе говоря, если язык формирует представителя народа – носителя языка, причем формирует его как личность, то он должен играть такую же конструктивную роль и в формировании национального характера. Национальная символика – это результат работы ассоциативного компонента национального сознания, запечатленный в ассоциативных значениях слов. Следовательно, изучение коннотативной зоны НЯКМ – путь к пониманию многих феноменов национальной символики [Корнилов 2002:241].

Одним из наиболее выразительных примеров национальной симво-

лики является цветообозначения и цветовосприятие. Семантическое поле цветообозначений есть в абсолютном большинстве языков мира. Утверждения некоторых исследователей о том, что понятие цвета не универсально (а универсально лишь понятие зрительного восприятия), поскольку существуют языковые сообщества (как правило, племена, обитающие в труднодоступных местах планеты), не имеющие ни заимствованного, ни собственного понятия цвета, спорны [Вежбицкая 1996:231–232]. Однако представляется затруднительным говорить об универсальности имен цвета. Поля цветовой семантики в разных языках не совпадают ни по количеству концептов, ни по степени их дифференцированности, ни по месту разграничения смежных концептов.

В современных языках с развитой системой цветообозначений, включающей десятки наименований, крайне трудно найти адекватные иноязычные соответствия даже для центральных членов данного семантического поля, таких, например, как английские прилагательные *red, blue, green*. Традиционно предлагаемые двуязычными словарями соответствия на поверку оказываются не совсем адекватными. Например, английское *blue* охватывает гораздо больший спектр цвета, чем русский синий. В русском языке есть два самостоятельных концепта: синий и голубой, каждый из которых может уточняться с помощью слов-конкретизаторов светло- и темно-. Можно использовать их в любых сочетаниях, например, можно сказать и светло-синий (но еще не голубой), и темно-голубой (но еще не синий). Граница между такого рода обозначениями очень субъективна и в сознании разных людей может проходить в разных местах цветового спектра, но то, что светлые и темные тона синего цвета заслуживают того, чтобы иметь собственные отдельные лексемы, для носителей русского языкового сознания вполне естественно, и тот факт, что, к примеру, английское и испанское языковые сознания свели оба тона (и синий, и голубой) к единому концепту (*blue* – в английском и *azul* – в испанском), воспринимается как нечто не очень естественное. Англичане же и испанцы не испытывают при этом никаких неудобств, используя для уточнения составные обозначения.

К разряду индоевропейских семантических универсалий можно отнести устойчивую ассоциативную связь между черным цветом и идеей зла, низменности и т. п. В устойчивых словосочетаниях европейских языков отражается примерно одинаковый набор отрицательных коннотаций концепта черный, поэтому нет нужды отдельно формулировать значение каждого сочетания в том или ином языке, они актуализируют лишь оттенки и разновидности общей отрицательной эмоциональной оценки именуемого объекта и понятны носителям индоевропейских языков без дополнительных комментариев.

Например, в английском языке *things look black* (положение кажется безнадежным), *black looks* (враждебные, злые взгляды), *he is not so black as he is painted* (он не так плох, как его изображают), *black art* (черная магия), *black as sin* (мрачнее тучи), *black dog* (дурное настроение, тоска зеленая), *black hand* (сленг. – шайка воров), *to look black* (выглядеть хмурым, мрачным).

Для языковой концептуализации эмоций необычайно важным является их отношение к идее света: «В целом положительные эмоции, такие как любовь, радость, счастье, восторг, концептуализируются как светлые, а отрицательные эмоции, такие как ненависть, тоска, отчаяние, гнев, бешенство, ярость, страх, ужас – как темные». Именно световая мотивация определяет наше употребление в следующих случаях (приводим примеры из статьи): Свет любви, Глаза светятся/сияют от радости/от любви, Глаза светятся любовью, Её лицо озарилось от радости, Радость осветила её лицо и, с другой стороны, Глаза потемнели от гнева, Он почернел от горя, Черный от горя. «Нельзя *потемнеть от радости или *озариться от гнева».

Итак, символика цвета играет важную роль при понимании национальной картины мира, особенно когда мы говорим о фразеологии. Количество и качество идиом, отражающих положительную или отрицательную оценку тех или иных человеческих качеств, можно считать показателем этических норм, правил социальной жизни и поведения в обществе, отношения нации через ее культуру и язык к миру, другим народам и культурам.

Рассмотрим влияние адъективного компонента цветообозначения на целостное значение фразеологизма на примере фразеосемантической группы «характеристика лица», представленной 5 фразеологизмами – *yellow dog*, *green hand*, *blue stocking*, *white crow*, *black sheep*, которые характеризуют лицо в соответствии с отношением общества к нему.

Данная группа состоит из фразеологизмов с негативной (*yellow dog*, *blue stocking*, *white crow*, *black sheep*) и позитивной окраской (*green hand*). В ФЕ *blue stocking*, *white crow*, *black sheep* прилагательные цветообозначения сохранили свое прямое значение.

Например, в ФЕ *white crow* «белая ворона» [НАРС, 829] указывается на очень редкое явление – ворону-альбинос – уникальное животное, что позволило использовать его при определении необычных, чудаковатых людей. Данную ФЕ можно встретить и в русском языке (калька с лат. *alba avis*, *albus corvus*).

Значение фразеологизма *blue stocking* (ученая женщина, лишенная обаяния и женственности, педантка) восходит к 1750-м годам и связано с тремя предприимчивыми дамами, уставшими от светских интриг и

сплетен и создавшими общество, на котором осуждались научные, литературные и прочие возвышенные темы. Название общества «the Blue-Stocking Society» обязано приглашенному на него бедному молодому поэту и философу, который пришел в своей повседневной одежде и синих шерстяных чулках [Linda and Roger Flavell 2006, 46]. Идиома «синий чулок» есть и в русском языке, которая сохранила то же значение.

В ФЕ black sheep «паршивая овца, выродок, позор семьи» [АРФС, 92] компонент black представлен в двух значениях: черный, темного цвета и дурной [НАРС, 67]. Отметим, что черная овечка раньше всегда считалась помеченной дьяволом, и от нее пытались избавиться.

На семантику ФЕ yellow dog «подлый, трусливый человек, презренное существо» [АРФС, 1055] большое влияние оказывает переносное лексическое значение прилагательного yellow (цвет измены, предательства).

Компонент green в ФЕ green hand «новичок, неопытный человек» [АРФС, 401] сохранил переносное значение – «young and lacking experience» [LDCE, 624].

Фразеологизмы данной группы в основном характерны для английской языковой картины мира, так как они дают оценку реалиям, типичным только для образа жизни англичан. Исключение составляет ФЕ white crow, которая является интернационализмом и существует в нескольких индоевропейских языках.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 2003.
3. АРФС – Англо-русский фразеологический словарь.
4. НАРС – Новый англо-русский словарь.
5. LDCE – Longman dictionary of contemporary English.

Н.В. САФОНОВА
БГУ им. И.Г. Петровского

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Задачи и содержание курса иностранных языков в вузе, как правило, должны определяться потребностью будущей профессиональной деятельности обучающихся. К сожалению, на практике в большинстве случаев получается совсем другое: иностранный язык изучается как нечто оторванное от будущей специальности студента. Немотивированность изучения иностранного языка очевидна: как только обучающиеся сдают экзамен, они успешно забывают все то, что изучили, так как все это больше не нужно им. Причиной этой не востребоваемости знаний иностранного языка студентов являются не только отсутствие связей с зарубежными партнерами, но и то, что студенты не видят перспектив использования этих знаний в своей будущей профессиональной деятельности. Единственным выходом из сложившейся ситуации может быть только активное взаимодействие преподавателей иностранного языка с преподавателями ведущих кафедр вуза с целью активизации приобретенных студентами знаний при осуществлении различных форм работы таких, как работа с иностранными периодическими изданиями, составление обзоров иностранных источников для курсовых и дипломных работ, выступления на студенческих научных конференциях с сообщениями, подготовленными с использованием материалов на иностранных языках (со временем можно проводить и конференции с выступлением на иностранных языках с целью расширения языковой практики), подготовка аннотаций и даже подготовка к семинарским занятиям.

Но здесь важна именно заинтересованная работа выпускающих кафедр по поддержанию стремления обучающихся к овладению иностранным языком.

И если методически верно подобрать материал на иностранных языках, то он не только будет интересен обучающимся, но и будет расширять и пополнять их знания в области юриспруденции и правоохранительной деятельности уже с первых занятий. Это даст возможность активизировать познавательную деятельность, способствовать дальнейшему развитию профессиональных интересов студентов. Межпредметные связи показывают актуальность изучаемых тем, что дает возможность дальнейшего формирования профессиональных интересов. Обучаемые смогут целенаправленно использовать полученные языковые знания в

своей профессиональной деятельности. Использование профессионально направленного учебного материала помогает преподавателю развивать и коммуникативную компетенцию студентов.

Для выполнения этих задач компьютерные технологии предоставляют большие возможности, которыми, однако, многие преподаватели пользуются еще как-то несмело, с осторожностью относятся к возможности применения компьютерных средств обучения. В лучшем случае используются тестовые или тренировочные задания. А ведь телекоммуникационные средства могут быть использованы не только как средства контроля, но и как:

- средства поиска информации и доступа к новым знаниям;
- новая форма коммуникации на иностранном языке, позволяющая общаться теперь не только в письменном виде, но и в устном;
- средства овладения письмом и совершенствования письменной речи;
- инструмент организации дистанционного обучения (что особенно важно в вузах МВД России, учитывая специфику несения курсантами еще и определенных служебных обязанностей);
- инструмент организации самостоятельной работы (что особенно важно в вузах МВД России, учитывая специфику несения курсантами еще и определенных служебных обязанностей) и т. д.

Таким образом, средства телекоммуникации позволяют организовать как индивидуальную, так и коллективную формы работы студентов, как форму работы на занятии, так и самостоятельную работу студентов, сочетая в себе функции средства общения, а также инструмента информационной и технической поддержки деятельности и преподавателей, и курсантов.

Остановимся на использовании Интернета в качестве средства поиска новой информации и доступа к новым знаниям. В этой сфере возможности Интернета неисчерпаемы. Как известно, одной из целей обучения иностранным языкам в вузе является обучение чтению оригинальной литературы по специальности. Чтение профессиональных текстов даже на русском языке не является простым делом, а, учитывая тот факт, что многие студенты после школы имеют в большинстве случаев весьма слабую подготовку по иностранным языкам, то чтение юридических текстов на английском или немецком языках становится для них большой проблемой. Одним из способов оптимизации обучения профессиональному чтению может стать заинтересованность курсантов в получении именно профессиональной информации, которую они могут найти при помощи Интернета. Для написания курсовых работ, для подготовки материалов к семинарским занятиям вполне логично использовать

вебсайты, например, полиции ФРГ, на которых можно в подробностях проследить за раскрытием преступления, совершенного на этой неделе, получить информацию о ходе расследования, о следах, найденных на месте преступления, о результатах допросов свидетелей, о запланированных полицейских мероприятиях и их реализации и тому подобной информации. Такие материалы представлены в виде небольших текстов, написанных довольно простым, понятным для специалистов языком, наличие большого иллюстративного материала тоже может облегчить понимание информации. Такой вид работы вполне доступен студентам, изучающим немецкий язык на втором курсе, так как если система обучения языку профессионально ориентирована с первых уроков, то хорошо успевающий студент на втором курсе владеет довольно большим объемом специальной лексики, а также основными грамматическими конструкциями, позволяющими ему понять содержание информации в Интернете. Как пример приведу работу над материалом, взятым из Интернета с сайта www.presseportal.de: Aktuelle Pressemitteilung der Polizei Hamburg vom 03.07.2007. Toetungsdelikt an einem Hamburger Geschaeftsmann (актуальное сообщение полиции Гамбурга от 03.07.2007. Убийство предпринимателя в Гамбурге). После снятия лексических и грамматических трудностей (которых, кстати, оказалось немного), студентам была поставлена задача – понять как можно больше информации об этом преступлении и ходе его расследования. Материал был распределен по группам. На чтение текстов было отведено 8–10 минут. После чтения состоялся обмен информацией: одна группа студентов рассказала о том, каким образом было совершено преступление, другие рассказывали о ходе расследования. В заключение мы обсудили действия полиции. На дом было задано составить краткое сообщение по этой же теме по-немецки, используя новую лексику.

При таком виде работы с материалом на иностранном языке из Интернета очень важна роль преподавателей как иностранных языков (для помощи в случае непонимания каких-то слов или грамматических конструкций), так и в значительно большей степени преподавателей специальных дисциплин (для консультации о правильности понимания информации, о рекомендации, где и как можно использовать этот материал и т. п.)

Специфика иностранных языков как предмета обучения в настоящее время заключается в том, что иностранные языки сегодня рассматриваются как средство повышения образованности в рамках своей специальности, как средство получения новой информации в своей профессиональной деятельности. Как уже говорилось, Интернет предоставляет для этого большие возможности. Но на наш взгляд, такого рода работа должна вестись только совместно с преподавателями специальных

дисциплин.

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
2. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – СПб., 2001.
3. Серова Т.С. Лексические упражнения в профессионально-ориентированном чтении на иностранном языке // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности / Пермский политехнический институт. – Пермь, 1988. – С. 122–133.
4. Угодчикова Н.Ф., Уткина Ю.Е. Использование логико-понятийной классификации отрасли при обучении языку специальности // Интенсивное обучение иностранным языкам в ВШ. – М., 1987. – С. 149–156.
5. Коряковцева Н.Ф. Проверка владения чтением на иностранном языке в профессиональных целях // Вопросы организации контроля. – М.: МГУ, 1988. – Вып. 332. – С. 31.
6. www.presseportal.de.

Н.В. САФОНОВА
БГУ им. И.Г. Петровского

ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

В качестве главной задачи обучения иностранному языку в программе этого курса для неязыковых вузов определено развитие у обучаемых умения читать оригинальную литературу по специальности. Поэтому изучение иностранного языка должно вестись в непосредственной связи с определённой отраслью знаний в соответствии со специальностью студента, то есть, в нашем случае, материалом для изучения иностранных языков должна стать юридическая литература. Чтение профессиональных текстов даже на русском языке не является простым делом, а, учитывая тот факт, что наши курсанты после школы имеют в большинстве случаев весьма слабую подготовку по иностранным языкам, то чтение юридических текстов на английском или немецком языках становится для них большой проблемой. Поэтому мы ищем различные способы оптимизации обучения профессиональному чтению. Один из таких способов и является предметом данной статьи.

Фактором, позволяющим эффективно управлять процессом чтения,

являются реальные коммуникативные потребности обучаемых. Такими потребностями в чтении литературы, ориентированной на какую-то конкретную специальность, становятся умения, необходимые при использовании чтения в профессиональных целях, а именно: для извлечения профессионально-значимой информации. Особенно важной является необходимость овладения языковыми средствами, под воздействием которых происходит формирование мыслительных операций, задействованных при чтении. По словам Н.И. Жинкина «главной действующей силой, несущей смысловые, содержательные связи, является лексика, то есть конкретные многозначные слова, которые в составе микротемы приобретают новое уникальное значение» [1]. Разработанная в методике оптимальная модель обучения лексике для профессионально-ориентированного чтения [2] состоит из следующих этапов:

- подача минимума логически структурированного и представленного в системах лексического материала;
- достижение опредмечивания, осмысливания и формирования целостной системы лексики (лексикона).

В этой модели предусмотрены 2 группы упражнений, задача которых – формирование у обучаемого лексических знаний и читательского лексикона как целостной системы.

К 1-й группе относятся лексические упражнения в чтении, которые, в зависимости от тренируемой лексической операции, могут подразделяться на 8 видов. Ко 2-й группе относятся информативные упражнения в чтении, а именно: информативно-познавательные и информативно-коммуникативные.

Остановимся на 1 группе упражнений – лексических. Лексика в них выступает и как цель, и как средство, но результатом является обязательное понимание информации, выраженной закрепляемыми лексическими средствами. Эти виды упражнений представляют собой такие упражнения в чтении связного целого текста, которые предполагают принятие обучаемыми учебной коммуникативно-познавательной задачи чтения, сформулированной в задании.

Данные упражнения по обучению чтению на уровне введения и закрепления лексических средств позволяют соотносить их с предметом речевой деятельности чтения, с мыслями, излагаемыми автором в тексте, и видеть конкретные лексические единицы в микросистеме логико-семантических отношений между ними. Это упражнения в:

- восприятию и пониманию лексико-тематических цепочек ключевых слов как составляющих текста на трёх уровнях – абзаца, субтекста и текста;
- формировании психологического значения ведущих лексических

единиц, то есть, в выявлении логико-семантических связей, ключевых слов, терминов, в формировании словарно-понятийной статьи, учебного лексикона читающего;

– восприятию и пониманию денотатных словосочетаний: а) словосочетаний эквивалентов слов; б) сложных существительных в составе словосочетаний; в) фразеологических словосочетаний;

– узнаванию и понимании лексических средств связности целого текста;

– усвоению различного рода устойчивых словосочетаний, оборотов, клише, служебных слов, характеризующих тип изложения: повествование, описание, рассуждение, определение.

Охарактеризуем указанные виды лексических упражнений в чтении.

Объектом первого вида упражнений является лексическая операция по восприятию и пониманию ключевых слов, отражающих основные понятия, ведущие референты (термин О.И. Москальской) текста и составляющих его смысловую целостность. Они воспринимаются при чтении текста как опорные пункты, смысловые вехи, тематический стержень или вертикальная структура текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов, В.В. Одинцов и др.).

Формулировки заданий первого вида лексических упражнений в чтении могут быть следующими:

1. Прочитайте текст и выберите к каждому абзацу ведущие слова, сгруппируйте их по подтемам логико-семантической структуры темы .

2. Прочитайте текст и скажите, с помощью каких ключевых слов, данных ниже, раскрывается тема текста, выраженная в заголовке.

3. Прочитайте текст и соответственно теме отыщите группу ключевых слов, встречающихся не менее 3–4 раз в тексте.

4. Прочитайте текст и найдите, опираясь на следующие ключевые слова, абзацы и скажите, о чём сообщает каждый абзац.

5. Прочитайте текст и найдите все ключевые слова, входящие в тематическую группу «Кражи».

6. Прочитайте текст, проследите ход развития мысли, исходя из названия текста, нарисуйте схему слов, несущих основную информацию.

Объектом второго вида лексических упражнений в чтении является лексическая операция по нахождению компонентов, составляющих психологическое значение слова, словосочетания. Формулировки заданий в этих лексических упражнениях:

1. Прочитайте текст, используя значение данной лексики, скажите, как характеризуется....., что сообщается о....., какая информация даётся о.....

2. Прочитайте текст и назовите слова, передающие информацию о действиях, качествах..., которые сообщают о..., дают характеристику....

3. Прочитайте текст и найдите в нём эквиваленты к данным словам и словосочетаниям и скажите, какая информация передается с их помощью.

4. Прочитайте текст и выделите те предложения, где есть синонимы к данным словам..., где есть возможность заменить слова данными ниже....

В третьем виде лексических упражнений в чтении могут иметь место следующие варианты заданий:

1. Прочитайте текст и найдите все слова, обозначающие основные понятия и их объяснения или определения.

2. Прочитайте текст и найдите все слова, которые передают действия, процессы, совершаемые студентом во время обучения....

3. Прочитайте тексты и к слову Hochschule найдите все лексические средства, обозначающие часть его как целого.

4. Прочитайте тексты и запишите слова-термины по теме в виде классификационной схемы.

Объектом четвёртого вида лексических упражнений в чтении является лексическая операция по восприятию и пониманию денотатных словосочетаний, которые по смыслу являются для каждой конкретной темы неделимыми и отражают образ предмета, процесса или явления действительности, например, «Организация Объединённых Наций».

Заданиями к данному виду лексических упражнений в чтении могут стать следующие:

1. Прочитайте текст и к сформулированному на родном языке инварианту абзаца подберите необходимые лексические средства.

2. Прочитайте текст и найдите абзац, инвариантом которого является данный тезис. Сформулируйте различные варианты с помощью необходимых лексических средств.

3. Прочитайте абзац, подчеркните необходимые лексические единицы и на основе их сформулируйте его инвариант.

Указанные виды лексических упражнений в чтении связного, целого текста предполагают соотнесение лексических средств с мыслями, которые они выражают, при этом обучаемый в процессе чтения выводит умозаключение с помощью данных конкретных лексических средств. Для выполнения этих целей следует указать на необходимость отбора достаточного количества текстов по одной теме, чтобы при обращении к разным контекстам и в результате общения осуществилось необходимое обобщение и развитие психологического значения слов, с одной стороны, а с другой стороны, произошло в целом усвоение лексической системы

по данной теме.

Характеризуя II тип упражнений – информативно-познавательный и информативно-коммуникативный, необходимо отметить важную роль в выполнении этих упражнений логико-понятийной классификации изучаемой специальности [3]. Она представляет собой идеальный аналог специальности, модель, отражающую основные понятия этой сферы деятельности в их взаимосвязи. Для создания логико-понятийной классификации необходимо проанализировать предметно-понятийный план или денотативную структуру соответствующих текстов и представить их в виде денотатных графов, то есть схем, отражающих систему называемых в тексте денотатов с указанием парадигматических связей между ними. Упорядоченная совокупность денотатных графов текстов будет представлять собой целостную модель, которая и есть логико-понятийная классификация специальности. Преподаватель начинает профессионально-направленный этап обучения с описания данной классификации, то есть с краткого введения в специальность, которое знакомит обучаемых с основными понятиями специальности, даёт как бы ориентировочную схему действий [1, 3].

Каждая новая тема специальности разрабатывается в виде микроцикла, который состоит из основного текста, включающего главную информацию темы и её ключевую терминологию, а также из 6–7 дополнительных текстов с серией коммуникативных заданий, развивающих и углубляющих информацию темы. Работа над темой может завершаться деловой игрой.

Основной текст должен быть кратким, насыщенным информацией, вписываться в логико-понятийную классификацию специальности и развивать один из её узлов. Основной и вспомогательный тексты каждой темы снабжены серией профессионально-направленных заданий, при выполнении которых логико-понятийная классификация отрасли и денотатные графы основных текстов играют существенную роль. Например, возможны следующие типы заданий, направленные на осмысление содержания текста:

1. Определите, какой из узлов классификации описывает данный текст.
2. Определите ключевые слова, логически соподчините их в соответствии с информацией текста.
3. Сопоставьте 2 схемы. В чём разница между ними?
4. Сопоставьте схему основных этапов данного процесса с текстом, определите, правильна ли их последовательность.
5. Составьте краткое сообщение по данной проблеме.

При работе с логико-понятийной классификацией можно предло-

жить следующие типы коммуникативных заданий:

1. Вы – переводчик-информатор. Распределите тематику статей нового номера журнала по рубрикам классификационной схемы.

2. Коллектив соавторов обсуждает, какие схемы поместить в вузовский учебник по административному праву.

3. Группа студентов готовит материал к экзамену по специальности, изображая его в виде схемы к каждому билету.

Данные задания отражают 4 основные ситуации, с которыми сталкивается специалист при работе с научной литературой, а именно: 1) поиск, 2) подбор, 3) обзор и 4) изучение профессионально-значимой информации. Соответственно и разрабатываются задания, обслуживающие данные ситуации, а именно [4]:

1. В связи с полученным заданием Вас интересуют следующие вопросы: а, б, в. В найденной Вами статье отметьте для переводчика фрагменты, в которых имеется необходимая Вам информация.

2. Вы – сотрудник..., получивший задание выяснить, каково мнение зарубежных специалистов о.... Выясните достоинства... и определите своё предварительное мнение об использовании... с целью: а.б.в. Аргументируйте свою точку зрения, используя статью.

3. Вам предстоит написать дипломную работу, связанную с.... Выберите одну из предлагаемых тем:

1) 2) 3) ; Найдите необходимую информацию в предлагаемых статьях и определите....

Подобного рода задания будут способствовать обеспечению умений, необходимых при использовании чтения в профессиональных целях.

В заключение хотелось бы отметить, что перечисленные выше виды упражнений для весьма трудного обучения профессиональному чтению могут разнообразить практику преподавания.

Специфика иностранных языков как предмета обучения заключается в том, что сейчас иностранные языки рассматриваются как средство повышения образованности в рамках своей специальности, как средство получения новой информации в своей профессиональной деятельности. Поэтому очень важна, на наш взгляд, совместная работа преподавателей иностранных языков и преподавателей специальных дисциплин по руководству написанием слушателями, курсантами и студентами курсовых или дипломных работ или докладов с обязательным использованием материалов на иностранных языках, чтобы обучаемые могли использовать свои полученные знания на практике.

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.

2. Серова Т.С. Лексические упражнения в профессионально-ориентированном чтении на иностранном языке // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности / Пермский политехнический институт. – Пермь, 1988. – С. 122–133.

3. Угодчикова Н.Ф., Уткина Ю.Е. Использование логико-понятийной классификации отрасли при обучении языку специальности // Интенсивное обучение иностранным языкам в ВШ. – М., 1987. – С. 149–156.

4. Коряковцева Н.Ф. Проверка владения чтением на иностранном языке в профессиональных целях // Вопросы организации контроля. – М.: МГУ, 1988. – Вып. 332. – С. 31.

Н.П. САНДЛЕР

заместитель директора по воспитательной работе
Современной гуманитарной академии

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ АКАДЕМИИ

В последние годы на российском рынке появляется множество компьютерных программ для обучения иностранным языкам, средства обучения на базе информационных технологий все прочнее занимают место в процессе обучения в школах и вузах. Практика показывает, что компьютерные средства обучения имеют ряд преимуществ перед традиционными, к ним относятся индивидуализация и интенсификация самостоятельной работы учащихся, повышение мотивации и познавательной активности.

Современная Гуманитарная академия постоянно проводит анализ рынка современных лингвистических обучающих компьютерных программ, выявляет наиболее качественные и перспективные электронные пособия и предоставляет рекомендации о целесообразности их дальнейшего использования в учебном процессе СГА.

В настоящий момент в учебном процессе СГА уже используются следующие электронные пособия по иностранным языкам:

– REWARD – оксфордский курс английского языка REWARD InterN@tive, выпущенный издательством Macmillan Heinemann ELT (Великобритания);

– Business Targets – программа бизнес-курса английского языка

(подпрограмма курса REWARD);

– Sprachkurs Deutsch – программа для изучения немецкого языка, изданная Verlag Moritz Diesterweg во Франкфурте (Германия).

Данные программы были выбраны для использования в учебном процессе благодаря их высокому качеству, соответствию требованиям стандартизации обучения иностранным языкам и профессиональной методике обучения.

Для проведения сопоставительного анализа возможностей программы по изучению иностранных языков были разделены на следующие группы:

1. Обучающие программы общего характера

К обучающим программам общего характера относятся универсальные учебные комплексы, развивающие все четыре основных языковых навыка: чтение, письмо, аудирование и речь, т. е. в состав курсов входят не только материалы для изучения грамматики, лексики и упражнения на их отработку, но и начитанные дикторами тексты, позволяющие почувствовать живую иностранную речь. Как правило, данные курсы основаны на авторских методиках преподавания иностранных языков.

К данной группе можно отнести программы «Englishplus», программы серии «Tell me More» и программу, представленную издателем «ЭксФорс Мультимедиа», «Английский язык. Базовый курс».

2. Программы для изучения определенных аспектов иностранного языка (грамматики, отдельных категорий лексики и др.)

Программы представляют собой интерактивные учебные пособия, ориентированные на развитие какого-либо отдельного навыка владения иностранным языком, например, изучение правил грамматики, отработку произношения, пополнение словарного запаса. В данной группе представлены следующие программы: «Bridge To English. Английские идиомы и фразовые глаголы», «Л. Романова. Английская грамматика», «Грамматика немецкого языка в упражнениях», «Живой немецкий»; серии программ: «ДОКІ», «Учите слова», «Учите языки».

3. Программы для подготовки по школьной программе (подготовка к экзаменам)

Программы включают материал всего школьного курса или отдельного года изучения иностранного языка, назначение данных курсов заключается в подготовке к экзаменам. Наиболее заметными программами, относящимися к данной группе, являются «Репетитор по английскому языку Кирилла и Мефодия» и «Английский для школьников».

4. Обучающие программы на основе текстовых материалов

Эти программы представляют собой компьютерные пособия, обу-

чение с использованием которых основано на ознакомлении с текстами, обычно популярными литературными произведениями, и выполнении упражнений на понимание прочитанного. Данная группа включает программы «Льюис Кэрролл. Алиса в Стране Чудес и Зазеркалье», «English Reading Club» и серию программ «Diamond».

5. Обучающие программы на основе видеоматериала

Обучающие программы на основе видеоматериала представляют собой мультимедиа-курсы, включающие видеосюжеты и системы упражнений на расширение словарного запаса и развитие умения понимать речь на слух. К данной группе относится «Movie Talk» и программа «English in Action». В результате обзора возможностей рассмотренных курсов выяснилось, что большинство обучающих программ работает со звуком, как минимум они позволяют прослушать текст или отдельные фрагменты, а наиболее продвинутые программы дают возможность поработать с микрофоном. К ним относятся «Bridge To English. Английские идеомы и фразовые глаголы», «Englishplus», серия «Tell Me More», «Живой немецкий», «Учите слова», «Учите языки», «English Reading Club», серия «Diamond», «Английский язык. Базовый курс», «Movie Talk», «English in Action».

Наиболее перспективными программами, взятыми для обучения в СГА, являются:

– «Englishplus». Программа представляет собой полный мультимедийный обучающий курс. Данный курс разработан на базе сетевой программы «English Discoveries», полного курса английского языка для учебных заведений. Программа развивает все навыки владения языком (чтение, письмо, речь и аудирование), знакомит с британским вариантом английского языка, а также с диалектами других англоязычных стран. Для развития беглости речи пользователя используется встроенная система распознавания речи, при этом распознаются отдельные слова и предложения.

– «Английский язык. Базовый курс». Программа представляет собой компьютерный курс изучения английского языка классического типа, развивающий все языковые навыки. Курс содержит большое количество аудиоматериала, который озвучен преподавателями школы «Лингво».

– «Живой немецкий». Программа представляет собой курс, направленный на улучшение возможностей аудирования и расширение лексического запаса. Программа помогает пользователям научиться слышать и понимать беглую немецкую речь, развивает навыки устного перевода с немецкого языка.

– «English Reading Club». Это курс английского языка, основанный на книгах популярных зарубежных авторов. В основе программы

лежит метод изучения и совершенствования иностранного языка через чтение художественной литературы. Данные пособия оформлены в виде электронной книги с иллюстрациями, в которой тексты озвучены профессиональными актерами - носителями языка. Каждую главу предваряют задания. После прочтения главы программа предлагает выполнить различные задания, направленные на развитие основных речевых навыков. Авторы курса предлагают более 1000 заданий 20 типов. Специальный раздел программы дает возможность тренировать произношение отдельных фраз и слов.

Данные программы являются курсами интенсивного характера с высокой степенью интерактивности и развитыми средствами работы со звуком. Они рекомендованы для использования в учебном процессе СГА в рамках отдельных дисциплин.

С.Н. СКРИПЧЕНКО,
кандидат педагогических наук
Брянский филиал МосУ МВД России

О СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ

Главной задачей обучения переводу юридических текстов на неязыковых факультетах высших учебных заведений было и остается соблюдение эквивалентности перевода, то есть максимальной идентичности содержания текстов оригинала и перевода. Анализ ряда статей, затрагивающих методику обучения студентов переводу данного вида текстов с английского на русский язык, приводит к выводу, что основное внимание уделяется работе в трех направлениях. Первое касается соблюдения эквивалентности грамматических категорий. Категории грамматического строя английского языка составляют специфику его структуры и принципиально отличаются от грамматических категорий русского языка, а следовательно, эквивалентные отношения грамматических категорий двух языков в процессе перевода не предполагают их равнозначности. Вторым направлением, на котором мы бы хотели остановиться подробнее и которое неразрывно связано с грамматическими категориями, является обучение студентов анализу синтаксической структуры юридических текстов на английском языке. Синтаксическая структура данного вида текстов отличается своей конструктивной сложностью. Они богаты причастиями, инфинитивами и герундиальными оборотами. Тексты насыщены сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, что обуславливает широкое употребление составных предлогов и союзов, а также неличных форм

глагола в функциях дополнения и обстоятельства и соответствующих инфинитивных, причастных и герундиальных оборотов. Для правильного понимания и правильного перевода необходима быстрая ориентировка, то есть умение находить главные и второстепенные члены предложения и устанавливать их взаимосвязь по формальным признакам. Это особенно важно, когда непонятна смысловая связь между словами. Средством такой ориентировки является грамматический анализ предложения, который подводит к раскрытию содержания текста. Приобретение прочных навыков быстро и правильно выделять главное в предложении, отделять его от второстепенного, руководствуясь формальными признаками построения предложения по специфическим для английского языка правилам, значительно облегчает и ускоряет процесс перевода.

Однако грамматический анализ иностранного текста существенно отличается от анализа на родном языке. В родном языке смысл раскрывается в процессе чтения, а грамматический анализ проводится только для того, чтобы установить, какими языковыми средствами выражена данная мысль. В иностранном языке смысл не дается, а задается читающему: смысл есть искомое. Поэтому в начале обучения переводу подходить к смыслу надо через форму, то есть ориентируясь на формальные признаки и порядок слов в предложении, на предлоги, артикли, суффиксы. Знание указанных формальных признаков вырабатывает правильное, логически осмысленное чтение, а следовательно, и перевод.

Третье направление в методике обучения студентов переводу юридических текстов с английского на русский язык затрагивает лингвокультурные факторы перевода. Исследование языка в плане его взаимодействия с культурой стало чрезвычайно актуальным. И именно перевод является посредником в процессе постижения и понимания разных культур, в осуществлении контактов и общении между ними. По мнению чешских лингвистов В. Матезиуса и В. Прохазки, перевод – это не только замена языка, но и функциональная замена элементов культуры. Подобная замена не может быть полной, поскольку требование «перевод должен читаться как оригинал» едва ли выполнимо. Оно подразумевает абсолютную адаптацию текста к нормам другой культуры. Однако само понятие «взаимодействие культур» предполагает наличие общих/частных элементов и несовпадений/совпадений, которое позволяет отличить одну лингвокультурную общность от другой. Кроме того, следует учитывать требования узуса – языковые привычки носителей языка перевода, не нарушая привычное восприятие правового документа. Достижение такого уровня перевода возможно лишь тогда, когда студенты владеют «юридической грамотностью», причем как на английском, так и на русском языке. Знание основ законодательства англоязычных стран и России и особенно

соответствующей правовой терминологии становится необходимым для эффективной работы с юридическими текстами.

Изучение иностранного языка означает поэтому для студента-юриста одновременное изучение другой правовой системы. Так, перевод юридических текстов с одного языка на другой предполагает не только переход от одного языка к другому, но и одновременно переход от одной правовой системы, представленной в сознании юриста-переводчика как концептуальная картина юридической действительности своей страны, к другому миру права. Этот мир может иметь немалое количество юридических терминов, относящихся к безэквивалентной лексике, которая образует интеркультурные лакуны. Интеркультурные лакуны являются результатом расхождения локальных культур. Чем различнее культурные системы, тем больше интеркультурных лакун. Для понимания такой лексики необходимы фоновые знания студентов (в частности, в области юриспруденции), чтобы избежать недоразумений в переводе и культурологических ошибок. Например, большинству русскоязычных не известны такие явления, как *primaries* – предварительные выборы, определяющие кандидатов в президенты от двух политических партий в США; *venire* – категория лиц, могущих исполнять функции присяжных: *voir dire* – допрос присяжных для выявления их возможной предубежденности.

Таким образом, мы кратко коснулись основных направлений обучения студентов эквивалентному переводу юридических текстов.

Список литературы

1. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
2. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Изд-во Межд. отн., 1973.
3. Тихонов А.А. Англ. язык. Теория и практика перевода. – М., 2005.
4. Латышев Л.К. Технология перевода. – М., 2001.
5. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. – Курск, 2000.
6. Федотова И.Г. Юридические понятия и категории в английском языке. – Обнинск, 2000.
7. Чужакин А., Петренко К. Мир Перевода-5: практическое пособие по устному переводу. – М., 2001.

Е.А. ШАБАНОВА
Брянский филиал МосУ МВД России

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

Коммуникативный подход уже более тридцати лет удерживает ведущие позиции в области теории и методики обучения иностранным языкам как в России, так и за ее пределами.

В процессе обучения иностранным языкам в учреждениях профессионального образования в первую очередь должны быть реализованы следующие цели:

- воспитание осознанного отношения к выбранной профессии и потребности в практическом использовании иностранного языка в будущей профессиональной деятельности;

- расширение общекультурного кругозора учащихся, их эрудиции в различных областях знания, в том числе и профессионально значимых;

- развитие у учащихся произвольного внимания, памяти, интересов в профессиональной области, а также языковых способностей и речевой культуры;

- подготовка учащихся к участию в межкультурном и профессиональном общении в устной и письменной формах с учетом их интересов и профессиональных устремлений.

В процессе преподавания иностранных языков помимо прочного овладения учащимися основами иностранного языка должно обеспечиваться умение применять его на практике. Основной целью обучения иностранному языку становится развитие личности, мышления, воображения, слуха (интонация, различие звуков), создание условий для адаптации к употреблению иностранной лексики в речи.

На мой взгляд, к принципам коммуникативно-направленного подхода относятся:

- ориентация учебного процесса на содержание, то есть значимость его для учащихся;

- активизация учащихся, то есть все они выступают в роли активных партнеров;

- изменение режимов работы на уроке, то есть использование фронтальной, индивидуальной, парной и групповой работы;

- рассмотрение по-новому роли учителя / преподавателя, он – помощник в учебном процессе;

- изменение концепта учебных материалов, они должны быть открыты для легкости изменения.

Особая роль в учебном процессе отводится учителю / преподавателю, который становится носителем изучаемого языка в аудитории. В его задачу входит сделать предмет интересным и любимым. И это далеко не ограничивается лишь ранним этапом обучения. Например, такой вид работы, как игра, в том числе и ролевая игра, которую я использую в своей практике, вызывает живой интерес учащихся и дает положитель-

ный эффект. Роль учителя заключается в том, что он должен думать на изучаемом языке, быть своего рода актером, изображающим немецкого (английского, французского) гражданина, передавая его манеры и характерные черты.

Использование игр помогает избежать формального характера обучения и обеспечивает коммуникативность. Игры способствуют выполнению трех важных задач:

- создают психологическую готовность учащихся к речевому общению;
- обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;
- тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

При коммуникативном подходе грамматика теряет свою роль. На первый план выходит работа с речевой ситуацией, представление определенной темы, нового лексического материала или работа над текстом (тексты, регулирующие повседневную жизнь, – личные и официальные письма, анкеты, бланки документов или тексты информативного характера – юридическая литература). Цепочки упражнений поэтапно должны вести от понимания текста к высказыванию, от упражнений, развивающих умения понимания, к способности делать сообщения с заданными ролями или заданной ситуацией.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку не только не теряет, а наоборот, приобретает больший акцент в учреждениях профессионального образования.

На сегодняшний день в нашей стране стремительно развиваются международные деловые контакты, создаются многочисленные международные организации, сообщества, ассоциации, совместные предприятия, фирмы, банки. К тому же в связи с развитием глобальных компьютерных сетей возникла возможность общения с зарубежными коллегами, резко возросла потребность в специалистах со знанием иностранных языков. Конкурентоспособный специалист в современном мире – это человек со знанием хотя бы одного иностранного языка.

С учетом этого обучение должно вестись в контексте будущей специальности, а его результатом становится формирование у учащихся умений интерпретировать, синтезировать и обобщать информацию через ее содержание. Систематизацию лексики я стараюсь проводить одновременно с качественной смысловой обработкой информации, что стимулирует проявление активности учащихся, развивает их интуицию и мышление, учит умению творчески находить стратегии решения различных практических задач.

При коммуникативно-направленном подходе в обучении иностранному языку учащиеся часто вызываются к дискуссии. Я часто использую этот метод в практике. Это также одна из форм работы, имеющая положительный эффект в достижении целей обучения иностранному языку. Учащиеся получают так называемый «толчок» к высказыванию своего собственного мнения, выражению своих чувств, представлений, планов, а также к обмену мнениями или информацией с другими учащимися. В такой ситуации искусственная речевая обстановка перерастает в действительную ситуацию общения.

Разумеется, для проведения дискуссии, как в прочем и игры, требуется основательная подготовка. Здесь необходимо учитывать следующие аспекты:

- тема и содержание должны соответствовать уровню и интересам учащихся. Только в случае, когда учащиеся чувствуют заинтересованность, они будут принимать участие;

- учащиеся должны на достаточном уровне владеть средствами / правилами ведения дискуссии, поэтому было бы целесообразно прорабатывать заранее необходимые фразы, заготавливать карточки, опорные схемы, таблицы;

- не следует придавать излишне большого значения орфографическим и морфологическим ошибкам, так как они могут быть легко исправлены самими учащимися с помощью словаря и не мешают коммуникации. Ошибки, мешающие пониманию, следует исправлять посредством переспроса или обсуждать позднее, в том числе, включать в соответствующие упражнения.

Таким образом, на сегодняшний день, когда высок спрос на специалистов, деятельность которых направлена на осуществление межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной деятельности или на овладение иностранным языком на уровне и в объеме, которые позволяют выпускникам осуществлять работу с иностранной литературой в сфере конкретной профессиональной деятельности, коммуникативный подход в обучении занимает ведущие позиции.

Целью обучения в конечном итоге становится решение коммуникативных задач – умения довести свои мысли до партнера. При коммуникативном подходе происходит также развитие творческих способностей, толерантности и общей культуры личности.

Л.Ю. ЯСТРЕБОВА

сотрудник отдела литературы
на иностранных языках БОНУБ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ОТДЕЛА ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТНОЙ НАУЧНОЙ УНИВЕРСАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ И М . Ф . И . Т Ю Т Ч Е В А В П О М О Щ Ь УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Тесное сотрудничество с образовательными заведениями Брянска и Брянской области, информационная поддержка всех образовательных программ, содействие успешной реализации учебных процессов в различных учебных учреждениях региона – это направление всегда было приоритетным в деятельности БОНУБ в целом и отдела литературы на иностранных языках (ОИЛ) в частности.

Если говорить о стремлении преподавателей и учителей иностранных языков создать единое пространство в области языкового образования, то роль отдела литературы на иностранных языках как ресурсного и информационного центра достаточно ощутима, во всяком случае, для тех образовательных организаций и отдельных преподавателей и учителей, которые непосредственно сотрудничают с нами.

Работа ОИЛ в этом направлении строится условно в трех уровнях:

1. ОИЛ как информационный и ресурсный центр;
2. ОИЛ как участник образовательных программ, проектов и конкретных мероприятий;
3. ОИЛ как центр диалога культур, место изучения иностранного языка, культуры стран данного языка, культурной вариантности и основ межкультурной коммуникации.

1. Для реализации первого уровня отдел планомерно комплекзует фонд современными изданиями по изучению и преподаванию иностранных языков на разных ступенях. Для учителей средних школ регулярно проводятся Дни Информации и ежегодные конференции, на которых сотрудники отдела знакомят специалистов с новыми методическими и учебными разработками, делают тематические обзоры имеющихся в отделе ресурсов. Темы ДИ этого года: «Профильное обучение английскому языку», «Ирландский ландшафт: страноведение на уроке», «Праздники в Германии: материалы для работы на уроке и для внеклассных мероприятий» и др.

С преподавателями вузов работа строится по другому принципу: отдел осуществляет индивидуальное и групповое информирование специалистов по предварительно согласованным темам: «Перевод и переводоведение», «Семантический синтаксис французского языка»,

«Английская фразеология», «Заимствования в современном немецком языке» и др.

Более того, научные работники, преподаватели вузов, имеющие «свою школу», последователей в разработке того или иного научного направления, привлекаются к комплектованию фонда отдела и, естественно, имеют привилегии в пользовании полученными изданиями. К такому сотрудничеству мы привлекаем пока, в основном, преподавателей БГУ: С.В. Артамошина, Г.Н. Россихину, Н.В. Сафонову, Е.М. Николаенко и др.

Среди видов сотрудничества, которые мы предлагаем преподавателям вузов – презентации книг, авторские выставки.

У нас была идея сделать отдел своего рода ресурсным центром методических разработок и публикаций преподавателей и учителей иностранных языков Брянска и области. На сегодняшний день учителя пользуются фондом БИПКРО, а разработки преподавателей вузов доступны, в основном, только в стенах своего же вуза.

Пока идея создания такого общего областного банка методических разработок не нашла поддержки.

Сегодня мы предлагаем преподавателям современные издания по методике преподавания иностранного языка не только в печатном виде, но и разнообразные мультимедийные издания с наглядной презентацией учебных занятий, анализом использованных приемов. Это учебно-методические разработки преподавателей США «Английский как иностранный».

Особый интерес для преподавателей иностранных языков неязыковых вузов представляют издания для изучения иностранных языков профессионального общения: иностранный язык для медиков, для юристов, для экономистов и т. д.

В отличие от работы с учителями, работа с преподавателями иностранных языков в вузах строится по индивидуальным запросам. Нам кажется достаточно эффективной форма работы, которую использует доцент БГУ Н.В. Сафонова.

Мы договариваемся о тематике и временных рамках проведения выставки изданий из фондов ОИЛ. Например, «История немецкого языка» или «Германская филология».

Преподаватель готовит детальную презентацию выставки для студентов своего отделения. После презентации выставка работает еще 10–14 дней. Студенты приходят работать с представленной литературой, в которой после презентации они уже хорошо ориентируются.

Активной формой обучения студентов являются и семинары по лексикографии для студентов-старшекурсников «Цивилизация словарей»,

которые проводит с использованием ресурсов отдела преподаватель БГУ Л.И. Городный.

Фонд словарей и энциклопедий на иностранных языках всегда был гордостью ОИЛ, а с открытием Американского информационного центра он стал просто уникальным для нашего региона. На семинаре студенты знакомятся с видами словарей и энциклопедий, с ведущими издательствами, специализирующимися на выпуске справочной литературы, получают необходимую информацию для эффективной самостоятельной работы со словарями. После семинаров студенты обычно активно пишут дипломные и курсовые работы по лексикографии в зале АИЦ.

Очень эффективно использует возможности отдела (в частности – Американского информационного центра) преподаватель БГУ Е.М. Николаенко. В декабре этого года в Американском информационном центре прошла презентация «Театры мира» на английском языке. В подготовке к презентации студенты использовали материалы центра, печатные и электронные издания. Участники этого проекта должны были не только найти необходимую информацию на английском языке, но и суметь представить ее в мультимедийном формате.

2. ОИЛ является не просто ресурсным и информационным центром, а участником различных образовательных программ и проектов и конкретных мероприятий. Работа с учителями согласуется с БИПКРО и ГИМЦ, мероприятия библиотеки включаются в учебные планы учреждений образования.

Мы тесно сотрудничаем с преподавателями отделения регионоведения БГУ и факультетом иностранных языков БГУ. Наши совместные мероприятия отличаются большим разнообразием: это презентации обменных образовательных программ (например, обменных программ Государственного Департамента США), организация тематических лекций с участием зарубежных специалистов, проведение совместных семинаров (преподаватели БГУ Е.Д. Селифонова, И.В. Барынкина), участие Американского информационного центра в международном лингвистическом и культурном проекте «Россия – Латинская Америка», которым занимается кафедра английской филологии БГУ (преподаватель Е.М. Николаенко). Американский центр оказывает поддержку в разработке и развитии сайта, установлению и поддержанию контактов с Посольством США в предоставлении информации и проведении совместных мероприятий.

Мы сотрудничаем с преподавателями БГИТА и МПСИ, проводя тематические обзоры и страноведческие уроки для студентов, активно используя современные мультимедийные ресурсы Немецкого читального зала и Американского информационного центра.

3. Именно наличие этих международных центров в структуре

отдела литературы на иностранных языках, а также развитие связей с Ирландией, Польшей и Францией дают возможность преподавателям обучать студентов иностранным языкам в тесной связи с изучением страны, истории и культуры данного языка.

Стимулировать интерес к изучению языка и пониманию различных культурных феноменов у студентов помогает привлечение их к участию в разнообразных мероприятиях отдела.

Например, Немецкий читальный зал каждый год проводит какой-нибудь конкурс для молодежи. Студенты БГУ являются постоянными и активными участниками таких конкурсов: «Фото-экскурсия по Брянску на немецком языке», «Конкурс афиш к современным немецким фильмам», викторина «Гумбольдт и его время», конкурс коллажей «Женщина в современном мире» и др.

В отделе проводятся тематические вечера, часто с участием носителей языка (на английском, немецком, французском, польском языках), занятия в «Музыкальном университете», видеопросмотры документальных и художественных фильмов с последующим обсуждением.

Участвуя в таких мероприятиях, студенты не только изучают иностранные языки, но и неизбежно знакомятся с культурой и историей других стран, учатся уважать иные обычаи, другие точки зрения, понимать людей другой культуры и выражать свое отношение к обсуждаемым проблемам на иностранном языке.

Очевидно, что использование ресурсов и возможностей отдела литературы на иностранных языках поможет преподавателям находить и применять активные методы в обучении иностранным языкам, а мы всегда готовы к расширению сотрудничества и к совместным новым проектам.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ОБУЧАЕМЫХ НА ОСНОВЕ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
Материалы межвузовского научного «круглого стола»

Компьютерная верстка Е.А. Попова
Корректор Е.В. Лебедева

Подписано в печать с оригинал-макета 28.02.08.
Формат 60 x 84^{1/16}. Печать на ризографе. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 5,4. Тираж 100 экз.

Отпечатано в НИиРИО
БФ МосУ МВД России
241050, г. Брянск, пер. Советский, д. 2-а
Тел.: 66-32-72. E-mail: bfmosu@mail.ru