

Глазунова О. В.

**РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ ПО МЕТОДИКЕ КОНТРОЛИРУЕМОГО И НАПРАВЛЯЕМОГО
САМООБУЧЕНИЯ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-1/26.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. I. С. 71-73. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

восстановить в памяти ученика сведения, приведенные в тексте ранее; сообщить новые сведения относительно введения новых фактов; дать возможность переосмыслить введенные ранее сведения в новых условиях, в новом контексте; акцентировать внимание учащихся на наиболее значимых, концептуальных частях текста [Педагогическое речеведение 1998: 184]. Следовательно, именно ретроспективные элементы во многом способствуют поступательному разворачиванию научного знания, позволяют обеспечить осознание ребенком учебного материала, избежать «симуляции понимания».

Внутритекстовая ретроспекция в информативных речевых актах обнаруживает себя на разных этапах урока и может проявляться в разных формах. По наблюдениям, чаще всего ретроспективные элементы встречаются в интеррогативах, которые, как известно, содержат запрос информации, и директивных речевых актах, выражающих побуждение («А каким термином мы обозначили это языковое явление?»; «Еще раз обратитесь к упражнению, которое мы выполняли вчера»).

К научно-учебной ретроспекции, безусловно, следует отнести и пересказ учителем ранее изложенного на уроке/уроках материала, и построение развернутых монологических реплик, в которых обобщается имеющаяся информация, подводятся итоги поисковой деятельности учащихся. Такие монологические реплики, заметим, представляют собой, как правило, полные, развернутые высказывания, специфической речевой особенностью которых являются повторы в разных словесных вариантах важной мысли, вывода, правила и т.д., интонационное их подчеркивание.

Эту особенность объяснительной речи учителя подметил А. М. Сохор: хороший учитель обязательно остановится на узловых пунктах объяснения, повторит их, а после окончания объяснения вновь возвратится к основным его этапам и выводам [Сохор 1988: 83]. В этом процессе - процессе усиления, по Э. Стоунсу, характерных особенностей различных аспектов явления, составляющих научение [Стоунс 1984: 133], - и проявляет себя по преимуществу категория ретроспекции в учебном диалоге.

Отсылка внимания адресата (ученика) к ранее изложенной информации может обладать разной степенью точности («На предыдущем уроке мы рассмотрели...»; «Вспомните: ранее мы уже говорили об этом общем для прилагательного и причастия признаке»). Ретроспекция в учебном диалоге может носить как контактный, так и дистантный характер. В первом случае ретроспективной информации непосредственно предшествует информация исходная («Посмотри на предыдущее словосочетание... Мы *только что* об этом говорили...»); во втором случае между исходной и предшествующей информацией наблюдается определенный интервал («Мы посвятили *несколько уроков* изучению этой орфограммы»).

По справедливому замечанию И. Р. Гальперина, категория ретроспекции (наряду с категорией проспекции) являет собой «передышку» в беге линейного разворачивания текста, способствует подлинному осмыслению происходящего. «Соотношение того, о чем было сказано раньше, с тем, о чем речь идет сейчас, создает в нашем сознании связи *системного* (выделено нами - Т.В.), а не линейно-функционального, поступательного плана» [Гальперин 2007: 109]. Думается, в учебном процессе осознание такого рода связей чрезвычайно важно как для учителя, так и для ученика.

Резюмируя сказанное, заметим: «шаг назад», который намеренно предлагает сделать ученику учитель, способствует реализации принципов преемственности и прочности в обучении, акцентирует внимание ученика на наиболее важной, значимой информации, облегчая тем самым процесс ее усвоения. А это, в свою очередь, помогает проявиться столь необходимой в процессе обучения и воспитания категории *гармонизирующего* диалога, «отражающей принципиальное предпочтение субъект-субъектной модели познания и общения модели субъект-объектной, «монологической», «авторитарной» [Михальская 1998: 292].

Список использованной литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Изд. 5-е, стереотипное. - М., 2007.
2. Гусейнова В. М. Обучение профессиональной диалогической речи студентов национальных групп вуза (в процессе изучения «Практического курса русского языка»): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1988.
3. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория. - М., 1998.
4. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. - Изд. 2-е, испр. и доп. - М., 1998.
5. Славгородская Л. В. Научный диалог (лингвистические проблемы). - Л., 1986.
6. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. - М., 1988.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. - М., 1984.

РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ ПО МЕТОДИКЕ КОНТРОЛИРУЕМОГО И НАПРАВЛЯЕМОГО САМООБУЧЕНИЯ

Глазунова О. В.
Академия ФСБ России

Специалист в любой области профессиональной деятельности поставлен перед необходимостью постоянно приобретать новые знания в связи с изменяющимися жизненными обстоятельствами. Процесс становления студента, как субъекта познания, начиная с адаптации к вузовским условиям, требует перестройки сложившихся ранее способов учебной деятельности. Повышается роль самостоятельной работы по приобретению знаний и умений, которая становится условием формирования умственной самостоятельности, как

важного свойства личности. От сформированности этого свойства зависит успешность учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

Использование методики направляемого и контролируемого самообучения способствует формированию умственной самостоятельности.

Методика направляемого и контролируемого самообучения была создана в 1986 году преподавателем нашей кафедры кандидатом педагогических наук А.Е. Пасекуновым. Это - тема его диссертации. Она была апробирована на нашей кафедре и используется нами все эти годы.

Предлагаемая методическая система нацелена на: 1) развитие активности и самостоятельности обучающихся; 2) стимулирование и поощрение самообразования слушателей, обеспечение результатов самообразования в процессе обучения; 3) формирование сознательного отношения к процессу учения; 4) вооружение обучаемых познавательными и организаторскими умениями; 5) развитие познавательного интереса как мотивационной основы самообразовательной деятельности; 6) усиление индивидуального подхода к обучаемым.

Итак, что конкретно представляет собой эта методика. Все уроки учебника делятся на циклы, на каждый цикл отводится в основном 7-9 занятий. Самое первое и последнее занятие отличаются от остальных. На первом занятии преподаватель дает так называемую “расчасовку”; то есть план цикла. В нем указываются даты начала и конца цикла, дни сдачи, весь материал данного цикла, то есть грамматика, лексика, текст, диалог, номера упражнений для самостоятельной работы в классе, материалы для работы дома. Указывается какой материал должен быть сдан: текст (чтение, вопросы, пересказ), диалог (чтение, чтение наизусть), вопросы по ситуации, топик, карточки.

По этой “расчасовке” студенты составляют индивидуальный план-график. Каждый студент составляет свой график самостоятельно. На последнем занятии дается контрольная работа и вводится новый материал: грамматика, лексика, текст, диалог.

Все последующие занятия делятся приблизительно на 2 части. Первая часть - это традиционная групповая работа (фронтальная работа с группой), когда отрабатывается и закрепляется введенный материал. Вторая часть - индивидуальная работа с каждым студентом. Студент отвечает на оценку тот материал, который запланирован у него в графе “сдача материала”. Все остальные студенты выполняют те упражнения, которые занесены в графу “самостоятельная работа”. Во время самостоятельной работы студенты должны проявлять самодисциплину, сознательный подход к этой работе, умение отвлечься от того, что в это время делает преподаватель, проводя индивидуальную работу.

На индивидуальный ответ каждому студенту отводится 15-20 минут. Если студент ответил подготовленный материал быстрее 15 минут, преподаватель проводит свободную беседу или отрабатывает тот материал, которым слушатель овладел недостаточно хорошо.

Ответив преподавателю студент подключается к выполнению самостоятельной работы.

Для организации самостоятельной работы студентов в аудиторное время преподавателями были созданы специальные пособия:

- 1) “Лексико-грамматические упражнения для парной работы” - автор Егорова С.Н.
- 2) “Учебно-вспомогательный материал к практическому курсу английского языка для парной работы студентов” - составители Глазунова О.В., Филиппова Л.Е.

Первое пособие состоит из 20 разделов (бытовых тем), которые включают активную и дополнительную лексику и грамматику и предназначено для закрепления пройденного материала. В каждом разделе указано к какому семестру и уроку практического курса относится материал.

В пособие включены предложения для перевода с русского языка с ключами и задания по составлению диалогов для работы в парах. Предложения для перевода разделены на части (карточки) для постепенного усвоения.

Целью пособия является развитие навыков устной речи, расширение словарного запаса и активация основных грамматических структур.

Перед началом работы по этому пособию студентом дается конкретное задание: прослушать и записать ошибки партнера по парной работе, дать оценку его знаниям. В последствии преподаватель анализирует проделанную самостоятельную работу и помогает корректировать оценку, поставленную студентом.

Второе пособие способствует развитию навыка диалогической речи, позволяет закрепить и повторить лексический материал в режиме парной работы.

Пособие состоит из двух частей. Первая часть включает комбинированные (русско-английские) диалоги, предназначенные для перевода и воспроизведения в парах. Возможные незнакомые слова даны в скобках в структуре диалогов.

Вторая часть представляет собой ситуации для парной работы студентов. Эти ситуации делятся на 3 типа:

- 1) ролевая игра (role-play) - студентам даются определенные роли для игры. Обычно студентам приходится менять свои биографические данные;
- 2) односторонний диалог (one-sided dialog) - студентам предлагается воспроизвести данный диалог, но каждый из участников диалога видит только свои реплики;
- 3) обсуждение и беседа (discussion and conversation activities) - студентам предлагается ответить на вопросы анкеты на заданную тему и обсудить тему со своим партнером.

Каждая ситуация для парной работы предваряется заданием на русском языке. Подробное описание ситуации и роли каждого участника даны на английском языке. Преподавателю рекомендуется проверить насколько хорошо студенты поняли задание. Когда все ознакомились с заданием и готовы к его выполнению, все пары начинают работать одновременно. Можно попросить одну из пар воспроизвести свой диалог еще раз для общего прослушивания и затем прокомментировать выполненное задание. Продолжительность выполнения задания от 5 до 20 минут. Если опрошены все студенты и остается время, то преподаватель может закончить урок фронтальной работой с группой.

Если подвести итоги этой работы, можно сказать, что она дает хорошие результаты. Методика направляемого и контролируемого самообучения способствует развитию и стимулированию навыка самостоятельной работы, обучает студентов самостоятельно планировать свою работу, развивает самодисциплину, стимулирует навык неподготовленной речи, учитывая индивидуальные способности и возможности студентов.

Список использованной литературы

1. **Архипов В. В.** Проявление умственной самостоятельности студентов разного когнитивного стиля. - Санкт-Петербург, 1999.

2. **Пасекунов А. Е.** Практические рекомендации для преподавателей по использованию методики направляемого и контролируемого самообучения. - Москва, 1978.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛОГОЭПИСТЕМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Го Шуси

Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли, КНР

Логоэпистемы оказываются могучим средством передачи смысла, убедительного и воздействующего на читателя построения дискурса - вообще и особенно в нынешнее время, не обходящееся без радостей карнавала, без масок и шуток, в частности. Ведь остроумная манера говорить и писать предполагает соучастие слушающего и говорящего, опирающихся при этом на свои знания, на свое умение возбуждать в сознании широкий круг ассоциаций в соответствии с сигналами в воспринимаемом тексте. Этими сигналами и выступают логоэпистемы [Костомаров, Бурвикова 2001].

Функции логоэпистем заключаются, с одной стороны, в общении. Логоэпистемы, как украшение речи, помогают общающимся упрощенно, но ярко и выразительно передать свои мысли; с другой стороны, в строении текстов. В художественных произведениях без логоэпистем просто невозможно. «Логоэпистемы - это голоса прошлого, и их оживление, приведение их в согласие, в симфонию - высшее мастерство беллетриста, политика, вообще интересного собеседника» [Костомаров, Бурвикова 2001: 48]. Так что, иностранцами, которые мало знают логоэпистемы, очень трудно общаться с носителями языка и читать. Именно поэтому возникает идея выделения минимума необходимых в данной национальной традиции логоэпистем, составления их словаря, целенаправленного обучения им.

На уроке русского языка как иностранного для каждого этапа обучения следует составить свой минимум логоэпистем самому преподавателю, исходя из конкретных условий обучения той или иной группы учащихся. Отбор логоэпистем происходит с учетом, с одной стороны, целей, условий, этапа обучения, видов речевой деятельности, и с другой стороны, употребительности, активности самих выражений.

Известный вьетнамский методист Чинь Тхи Ким Нгок в своей монографии «Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков» писала о некоторых приемах методического аспекта восприятия и усвоения лингвострановедческих ценных единиц, таких как семантизация, лингвострановедческий комментарий, сопоставление, упражнения лингвострановедческой направленности, иллюстративная наглядность и систематизация. Это все способствует полному и глубокому восприятию национальных образов и их профессиональному усвоению студентами-филологами [Чинь Тхи Ким Нгок 1999].

Остановимся на семантизации. По рекомендации методистов употребление логоэпистем в речи требует большой предварительной работы по их отбору, семантизации, организации адекватного восприятия в различных ситуациях, экстралингвистических и языковых контекстах.

В лингвистике семантизацией называется «любая процедура описания, направленная на выявление смысла, значения некоторой языковой единицы» [Верещагин, Костомаров 1990: 82], а в методике преподавания языков под семантизацией понимается «сведения и приемы их презентации, благодаря которым учащиеся могут воспринять и усвоить значение языковой единицы или единицы текста, если они по каким-то причинам затруднены для понимания» [там же: 82].

Существуют разные виды семантизации. Верещагин и Костомаров выделяют два основных вида: единичная и групповая.

Если в центре внимания находится отдельная лексическая единица, по отношению к которой проводится изъяснение, мы можем использовать прием единичной семантизации. Единичная семантизация чаще всего применяется для объяснения безэквивалентной лексики. Возьмем пример из романа «Кысь» Т. Толстой, данный прием можем использовать для изъяснения образа «мышь» на продвинутом этапе. Существует различие в представлении о мыши у китайского и русского народа. Поэтому здесь полезно использовать прием лингвострановедческого сопоставления.