

Лабзина П. Г.

**РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/45.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 107-109. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© 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

4. Лариохина Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. - М., 1979.
5. Пумпянский А. Л. Лексические закономерности научной и технической литературы. Англо-русские эквиваленты. - Калинин, 1980. - 82 с.
6. Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. - М., 1984. - 319 с.

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Лабзина П. Г.

Самарский государственный технический университет

В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований, личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию [Кашина 2003: 66].

Новое время, новые условия профессиональной деятельности потребовали пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов обучения иностранным языкам. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам. Естественно все это не может не отразиться на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Следует иметь в виду еще один существенный фактор. С развитием наукоемких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития. Для специалиста уже недостаточно владеть информацией на родном языке. Необходимо быть в курсе развития своей области в мировой практике. Отсюда возрастающая значимость обучения иностранным языкам, формированию коммуникативной компетентности. Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает, таким образом, особую актуальность в современной методике. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, А. М. Кондаков, А. М. Новиков, О. К. Филатов, Д. В. Чернилевский и др.) показывает, что на современном этапе общественно-исторического развития одним из актуальных путей подготовки личности к творческой деятельности в профессиональной и жизненной сфере является формирование продуктивного (интуитивного, эвристического, творческого) мышления.

Исследователи лаборатории А. М. Матюшкина подтверждают, что овладение иностранными языками способствует раскрытию творческого потенциала, так как формирует непредвзятый взгляд на мир, более гибкий подход к проблемам и различным формам самовыражения [Матюшкин 1972: 101]. С указанных позиций обучение иностранному языку в техническом вузе можно рассматривать как своеобразный технологический процесс развития творческого мышления, формирования активной, инициативной личности, умеющей при опоре на фундаментальные научные знания глубоко анализировать и принимать обоснованные решения при выполнении своих функциональных обязанностей.

По мнению Вергасова В. М., задача современной педагогической науки заключается в разработке методики, позволяющей научить студентов самостоятельно получать и совершенствовать свои знания, вырабатывать у них способность применять свои знания, умения и навыки для решения практических вопросов, усилить процесс умственного развития обучаемых [Вергасов 1977: 13].

Признавая принципиальную возможность формирования творческой личности, в качестве средства осуществления данного процесса многими исследователями рассматриваются творческие (познавательные) задачи (В. И. Андреев, Г. С. Альтшуллер, П. Я. Гальперин, И. Я. Лернер, И. П. Калошина, Я. А. Пономарев, Д. Пойа, В. Н. Пушкин, В. И. Загвязинский и др.).

Природа учебного процесса определяется тем, что выбрано в качестве элементарной единицы обучения. Если исходить из того, что такой единицей обучения является познавательная задача, то весь образовательный процесс можно представить как систему задач. Задача, реализующая цели обучения, выступает как узловой момент всего учебного процесса, собирающий всё содержание предстоящего акта обучения, который и развёртывается из задачи.

Термин «задача» употребляется в психолого-педагогической литературе в разных значениях. В самом общем виде - это система, обязательными компонентами которой являются: 1) исходный предмет задачи; 2) требования задач [Балл 1990: 32].

Чаще всего задача трактуется как некий внешний фактор, детерминирующий активность субъекта. Однако с позиций теории деятельности задача анализируется как источник не только внешней, но и внутренней активности личности (М. Я. Басов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Это проявляется в рассмотрении задачи как совокупности целей субъекта и условий, в которых она дана. В таком контексте задача выступает как одно из центральных психолого-педагогических понятий.

Окружающая действительность познаётся человеком через задачи или задачные ситуации, которые по определению отражают ситуации затруднения в получении теоретического или практического результата. В психологии различают целый ряд различных по широте понятий задачи. Существует по крайней мере три различных традиции. В соответствии с первой задачей называют цель, поставленную перед человеком; в соответствии со второй - ситуацию, которая включает в себя как цель, так и условия, в которых она должна быть достигнута; в соответствии с третьей задача - это словесная формулировка (знаковая модель) проблемной ситуации [Балл 1990: 45]. Согласно исследованиям Л. Л. Гуровой, самое широкое психологическое понятие задачи, характеризующее направленность деятельности человека на каком-то её отрезке, означает цель, рассматриваемую в отношении требующихся для её достижения средств [Гурова 1976: 5].

Познавательная задача иногда понимается как предусматривающая приобретение информации, рассчитанной на длительное хранение в памяти обучаемого или же в памяти общества, если речь идёт о профессиональной деятельности учёного (В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер). Однако В. Н. Соколов считает, что трудно полностью согласиться с этим представлением, особенно учебной познавательной задачи, поскольку многие из них предназначены для развития важной способности учащихся - осуществлять поиск и формирование решения и тем самым развивать свой опыт эвристической деятельности [Соколов 1995: 93]. Основываясь на вышесказанном, Г. И. Щукина определяет познавательную задачу как учебное задание, предполагающее поиск новых знаний, умений и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств [Щукина 1993: 317].

Решение проблемы формирования творческого мышления студентов технического вуза обусловило особую важную роль системы познавательных задач по иностранному языку, способствующих развитию творческого мышления. Познавательные задачи заставляют обучаемого, оперируя имеющимися знаниями и благодаря постепенно возрастающей сложности дополнительной информации, осуществляющей коррекцию умственных действий на пути решения задачи, мысленно повторять творческий процесс поиска, присущий учёным [Байков 1979: 149]. Студенты должны сами найти способ решения, применить задание в новых условиях, создать нечто субъективно новое. Сюда относятся все задания, которые используются в проблемном обучении (Ф. Я. Байков, А. Батищев, Д. Н. Завалишина, З. И. Калмыкова, Л. К. Максимов, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская).

Особенность создания проблемных ситуаций для различных аспектов языка, а также продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности основывается на триаде: мышление, язык, речь. Отношение сущностей в триаде - мышление, язык, речь - является логической основой для построения проблемных задач как на уровне аспектов языка, на уровне видов речевой деятельности, так и на уровне решения «собственных личностно-значимых проблем» духовного плана.

Е. В. Ковалевская считает, что «освоение языковых средств должно идти почти параллельно с овладением видами речевой деятельности и соотноситься как звук и «эхо» в горах. Процесс параллельного освоения средств и способов формирования и формулирования мысли может осуществляться только в условиях проблемной ситуации, в которой одновременно с решением проблемы идёт освоение знаний и умений их практического использования» [Ковалевская 1999: 67].

На основании деления И. В. Рахмановым и И. В. Будих упражнений на языковые и речевые Е. В. Ковалевская предлагает классификацию проблемных задач, на основе которых создаются проблемные ситуации на следующих уровнях:

Познавательно-лингвистические задачи создают проблемные ситуации на известном предмете неизвестными средствами (языковыми единицами) для овладения этими средствами. Очевидно, что уровень применения проблемности здесь ограничен, но для её поддержания может быть использована оппозиция: неродной /родной язык.

Познавательно-коммуникативные задачи являются основой для создания проблемных ситуаций на известном и частично известном предмете высказывания известными средствами для выявления неизвестных способов формирования и формулирования мысли, то есть видов речевой деятельности. Познавательно-коммуникативные проблемные ситуации могут быть использованы при обучении студентов разговорной и письменной речи, аудированию, чтению.

Познавательно-духовные задачи лежат в основе создания проблемной ситуации с известными, ранее отработанными способами формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового содержания, мысли, предмета высказывания.

Здесь может осуществляться решение собственно предметных, мыслительных задач, заданных в проблемной ситуации и осознаваемых учеником в качестве собственных личностно-значимых проблем, различного уровня сложности.

«Для того, чтобы познавательно-коммуникативные потребности учащихся не переходили в конфликт с их возможностями, учебная ситуация должна моделировать такую естественную ситуацию» которую учащийся мог бы реализовывать в повседневной жизни прежде всего на родном языке.

Таким образом, учебные ситуации должны отвечать следующим требованиям: соответствовать жизненному опыту и фоновым знаниям учащихся в использовании подобного рода ситуаций, которые можно выявить в форме бесед и специальных вопросов» [Ковалевская 1999: 59].

1. Байков Ф. Я. Ученье и творчество. - Л.: Лениздат, 1979. - С. 149.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
3. Вергасов В. М. Проблемное обучение в высшей школе. - Киев, 1997.
4. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976.
5. Кашина Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. - 296 с.
6. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов / Е. В. Ковалевская. - М.: «МНПИ», 1999. - 120 с.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М: Педагогика, 1972. - 207 с.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.
9. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика. Введение в теорию и методику эвристической деятельности. - М.: Аспект Пресс, 1995. - 225 с.

СТРАТЕГИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ С ЖЕСТКОЙ СТРУКТУРОЙ

Ласица Л. А.
Оренбургский государственный университет

Данная статья посвящена анализу взаимодействия способов выражения времени и рассмотрению стратегий репрезентации категории времени в научных текстах с жесткой структурой.

Материалом исследования послужила выборка научного стиля, включающая в себя 300 словарных статей из философского словаря и словаря иностранных слов, общим объемом 18070 словоформ.

На первом этапе нашего исследования по результатам анализа имеющейся литературы и материала мы выделили 29 способов (параметров) репрезентации категории времени в тексте, которые можно распределить в несколько групп. Признаком, объединяющим параметры в блоки, стала их принадлежность к лексическому или грамматическому способу репрезентации данной категории.

Блок грамматических средств выражения темпоральной семантики включает в себя систему видовременных форм глагола (настоящее время, прошедшее время, будущее время, временные формы модальных глаголов); неличные формы глагола (причастие полное, причастие краткое); аналитические предложные конструкции с темпоральным значением (предложные конструкции без семы времени (имеющие в своем составе слова, не содержащие семы темпоральности), предложные конструкции с семой времени (включающие лексемы со значением времени)); синтаксические средства выражения времени (временные союзы); наречия со значением времени.

Список лексических средств выражения категории времени включает в себя следующие параметры: существительные с темпоральной семантикой (названия временных единиц и их частей, названия определенных отрезков времени, названия неопределенных отрезков времени, названия частей суток, названия времен года, названия месяцев, названия дней недели, названия длительных временных периодов по отношению к данному моменту, слова, обозначающие возрастной период или период развития, названия праздников, существительные, не имеющие прямого временного значения); прилагательные со значением времени, выступающие в тексте в качестве определений в именных группах (прилагательные, выражающие длительность временного отрезка; прилагательные или порядковые числительные, выражающие последовательность временных отрезков; прилагательные, выражающие расположение во времени; прилагательные, выражающие соотношенность с временным отрезком другого порядка; прилагательные, выражающие соотношенность с возрастом; прилагательные, не имеющие прямого временного значения); имена собственные со значением времени (имена королей, например, Петр III, Уго I); глаголы, содержащие сему времени.

В каждом тексте исследуемой выборки были отмечены маркеры темпоральности, относящиеся к вышеупомянутым группам грамматического и лексического способов репрезентации категории времени. Полученные количественные данные (по всем 29 параметрам) были внесены в таблицу, состоящую из 301 столбца. В первом столбце расположились 29 параметров репрезентации категории времени; в остальных - числовые данные представленности того или иного параметра (из 29 возможных) в каждом из 300 текстов.

Табличные данные подверглись статистической обработке. С помощью специализированной компьютерной программы «Statistica» был осуществлен факторный анализ, позволивший выделить 3 группы текстов, для каждой из которых характерна общность способов выражения времени.

В группу первого фактора вошли 111 текстов (37% от общего числа текстов), ко второму фактору относятся 95 текстов (31,7%), третий фактор составили 32 текста (10,7%). 79,4% - общее число текстов, вошедших в три выделенных фактора. Тексты этих групп четко структурированы, в отличие от остальных 26 текстов (8,6%), являющихся текстами смешанного типа (в них не наблюдается использование строго определенных структурных временных кластеров). Следует заметить, что в 36 текстах исследуемой выборки (12%) не было отмечено использование каких-либо маркеров времени.

Следующим этапом нашего исследования стал корреляционный анализ взаимосвязи временных параметров внутри каждого фактора (группы текстов, имеющих схожие распределения параметров репрезентации времени). Для этого мы отобрали тексты, относящиеся к одному из трех факторов и с помощью программы