

является необходимым условием, совершенствования интеллектуальных способностей, формирования коммуникативной и профессиональной компетенции.

Для осуществления управления деятельностью студентов в процессе обучения повышенные требования предъявляются и к преподавателю, который должен обладать высокой культурой мышления, знать и уметь использовать на практике педагогику сотрудничества.

Т.И. Скикевич
Горки

ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИКИ И ОТБОРА СИТУАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Овладение иностранным языком предполагает интенсивную активность обучаемого. Одним из фактов обеспечения работоспособности ученика является соответствующая мотивация. Среди аспектов, повышающих уровень мотивации, следует выделить постоянно поддерживаемый интерес учащихся к самому процессу овладения русским языком как иностранным.

Лингвистами, психологами и методистами давно установлен непреложный факт, что как средство общения устный язык нужен в определенных коммуникативных ситуациях. Поэтому при обучении говорению целесообразным представляется применение ситуативно-тематического принципа, в котором относящиеся к разным сферам общения ситуации дополнялись бы соответствующими темами речевых актов, а на лингвистическом уровне — грамматическим и лексическим материалом.

Такая организация обучения устной речи является методически целесообразной, так как содержит значительный психомотивационный потенциал, позволяющий интенсифицировать процесс овладения русским языком как иностранным (либо другим иностранным языком) не только на общезыковом уровне, но и на уровне начального профессионального общения, что очень важно для стажеров и аспирантов.

Ситуативно-тематический принцип позволяет включать в интенсивный курс обучения уже с первых уроков элементы профессиональной лексики и конструкции научного стиля речи. Профессиональная направленность обучения особенно важна при сокращенном курсе обучения иностранному языку. При этом возникает проблема взаимодействия общего языка с языком специальности в процессе обучения.

Существуют два подхода к этой проблеме. Первый подход возник непосредственно с необходимостью языковой подготовки специалистов в краткие сроки. Обучение строилось непосредственно на языке специальности и опиралось на высокую степень мотивации обучаемых. Однако подобный подход оказался неэффективным.

Второй подход основывается на необходимости языковой подготовки по общему языку, предшествующей обучению языку специальности. Подобный подход наиболее плодотворный, так как для успешного овладения

языком специальности необходимо создать прочную общеязыковую основу. Это значит, что обучаемый должен в общих чертах овладеть системой языка. Но и общеязыковой курс должен строиться с учетом последующей специализации обучаемых и обеспечивать переход к языку специальности путем переноса накопленных знаний в области применения, соответствующие мотивации обучаемых.

Таким образом, курс обучения специальности должен: во-первых, естественно сочетаться с курсом общего языка; во-вторых, учитывать конечные цели обучения, уровень специализации, будущую деятельность обучаемых; в-третьих, предусматривать комплексное обучение говорению, аудированию, чтению, письму, подобно тому, как это происходит в реальной ситуации.

Рассмотрим теперь, как это может быть учтено на практике при обучении языку специальности стажеров и аспирантов сельскохозяйственного вуза. При этом необходимо помнить, что первые темы по лексическому наполнению максимально приближены к общеязыковому курсу, однако имеют место отдельные лексические единицы, входящие в профессиональную лексику. Начиная с пятой темы, увеличиваем объем спецлексики и доводим до 50 %. Отбор ситуации приближен к реальности с учетом профессиональной направленности речевого акта.

Приведем пример Темы № 5. На опытном поле.

1. Бытовая лексика: *солнце, небо, дождь, вода, поле, земля, почва; холодно, тепло, сыро, жарко; овощи, фрукты, хлеб.*

2. Спецлексика: *опытное поле, селекция, растения, культурные растения, сорняки, урожай, зерновые культуры, зерно, колос, семена, пшеница, ячмень, бобовые культуры, соя, горох, фасоль; удобрения, вносить удобрения, расти, выращивать, садить — сажать, сеять, обрабатывать, пахать.*

3. Лексико-грамматический материал:

а) винительный падеж места (*куда?*): *в институт, в академию, на поле, в почву в землю;*

б) употребление глаголов несовершенного вида с винительным падежом без предлога: *выращивать что? садить /сажать что? сеять что? пахать что? обрабатывать что?*

в) употребление синонимов: *удобрять — вносить удобрения;*

г) лексико-грамматические конструкции: *что — это что; что состоит из чего; что относится к чему;*

д) употребление предложений с конструкцией *такие, как:* *В нашей стране выращивают зерновые культуры такие, как...*

Ситуации: 1. Перед практическим занятием по растениеводству руководитель встречается с аспирантами и знакомит их с целью занятия, объясняет им, куда они пойдут и что будут смотреть.

2. На опытном поле беседа руководителя с аспирантами (использование слайдов, рисунков, фотографий).

Принципы отбора ситуации и тематики с учетом коммуникативных и профессиональных потребностей аспирантов и стажеров помогают последним быстрее пройти языковую и психологическую адаптацию к условиям проживания в стране, и они быстрее входят в профессиональную сферу общения. Быстрее происходит овладение научным стилем речи, что особенно

важно для аспирантов, так как они уже в первый год обучения должны посещать лекции и практические занятия по специальности и по предметам с целью сдачи кандидатских зачетов и экзаменов.

Т.Л. Яковлева
Иркутск

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В АУДИРОВАНИИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Современное состояние методики преподавания русского языка как иностранного с настоятельной необходимостью требует поиска новых решений проблемы повышения эффективности обучения аудированию как виду речевой деятельности.

Требования к уровню развития аудитивных умений на среднем этапе обучения, разработанные на основе государственного стандарта и представленные в типовом тесте, предполагают: 1) умение тестируемого адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения определенных коммуникативных задач; 2) владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия и понимания звучащего текста. Реализация представленных требований (в частности, владение языковым материалом) предполагает, на наш взгляд, необходимый уровень развития у учащихся прогностических умений, определяющих процесс смыслового восприятия речи.

Как известно, механизм вероятностного прогнозирования обеспечивает синтезирующий аспект речемыслительной деятельности реципиента и определяет скорость приема и переработки воспринятой информации.

Исследование проблемы обучения прогнозированию в аудировании позволило выявить зависимость развития прогностических умений в рецепции от уровня сформированности речевого грамматического навыка в продукции. Исходным для конкретизации понятия прогностических умений явилось положение о двунаправленности языковой способности человека, реализуемой посредством единого психолингвистического механизма, обеспечивающего как порождение, так и восприятие речи.

Анализ структурных компонентов прогностических умений показывает, что прогностические умения реализуются при формировании грамматической и контекстуальной вероятности на основе актуализации автоматизированного речевого грамматического навыка, сформированного в речепроизводстве. Под формированием грамматической вероятности нами понимается процесс грамматического ожидания, т.е. выдвижение гипотезы о грамматической форме второго из сочетающихся слов на основе информации о грамматической форме уже воспринятого слова.

Прогнозирование как доминирующий аспект операционного содержания речемыслительной деятельности в процессе смыслового восприятия речи позволяет определить разнovidность упражнений, направленных на развитие прогностических умений в условиях аудирования диалогической