

- должно осуществляться постоянное обновление содержания (тематическое, лексическое, грамматическое) с учетом принципа преемственности;
- содержание учебного материала должно иметь профессиональную направленность;
- содержание должно иметь коллективную, практическую, мировоззренческую, эстетическую значимость;
- содержание должно быть актуальным, занимательным, носить проблемный характер.

Реализация мотивационного обеспечения учебной деятельности вуза возможна лишь при учете дидактических условий, связанных с определенным педагогическим опытом по осуществлению развивающих целей, с наличием критериев и наличием отбора и структурирования учебного материала, принципов отбора методов и средств обучения, диагностических методик.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

И.Г. Радишевская

Полоцкий государственный университет, Новополоцк

Социальный заказ общества в специалистах, владеющих не только письменной, но и устной формой коммуникации на иностранном языке, находит отражение в новой программе для неязыковых специальностей высших учебных заведений. Как следствие этого, в методике преподавания иностранных языков все настойчивее ставится вопрос о необходимости обучать студентов неязыковых вузов диалогической речи по специальности, подготавливать высококвалифицированных специалистов, способных поддерживать беседу на иностранном языке на профессиональные темы. Для достижения этой цели обучение иностранному языку должно носить профессионально ориентированный характер.

Для обучения профессиональной диалогической речевой деятельности необходимо выделить и отобрать наиболее распространенные в ней типы диалогов. Принимая во внимание тот факт, что основная прагматическая цель коммуникантов в профессиональном диалоге экономического профиля заключается в получении информации или обмене ею, мы, в зависимости от направленности информативного потока между участниками профессионального общения, выделяем два основных диалога: диалог-беседу и диалог-интервью. Диалог-интервью отличается невысокой структурной сложностью и сравнительно небольшим разнообразием реплик. Большинство диалогов состоит исключительно из вопросов и ответов. Вопросы здесь несут основную логическую и языковую нагрузку и направляют диалог в определенное русло. Ответы могут варьироваться от лаконичных до ответов на уровне развернутых монологических реплик.

Диалог-беседа определяется как основной вид коммуникации, при котором поток информации меняет свое направление, или как некоторая сбалансированная форма общения, когда осуществляется двусторонний обмен информацией (В.А.Бухбиндер, В.Л.Скалкин).

Характерными особенностями профессиональной беседы являются деловая направленность, т.е. обмен сведениями из определенной области экономических знаний; логичность высказываний, вытекающая из потребности получения и дальнейшего распространения точной информации; экспрессивность речи, необходимая для повышения эффективности доказательств.

Процесс обучения профессиональной диалогической речевой деятельности в цикле занятий может быть представлен в виде нескольких последовательных этапов, каждый из которых имеет определенную цель и характеризуется своими особенностями. Мы, вслед за Борзовой Е.В., исходим из трехэтапного пути овладения навыками и умениями профессионального диалога, при котором каждый этап наполнен лексико-грамматическими упражнениями на уровне: 1) диалогического единства; 2) микродиалога; 3) собственно диалога.

Первым этапом обучения в цикле занятий является этап овладения диалогическим единством, то есть такое владение обучаемыми набором реплик, которое позволяет им принимать участие в коммуникации в объеме одного диалогического единства.

Цель второго этапа обучения профессиональному диалогу заключается в формировании способности обучаемых общаться на уровне микродиалога, представляющего собой с точки зрения текстуальной лингвистики сокращенный вариант исходного диалогического текста в таком виде, который допускает выполнение коммуникативного намерения (В.А.Бухбиндер).

Третьим этапом обучения является овладение собственно диалогом, когда обучаемым представляется значительная самостоятельность в определении того, о чем и как нужно говорить. Конечный речевой продукт можно оценивать следующими показателями:

- соответствие высказывания ситуации;
- обращенность речи;
- разнообразие видов диалогических единств;
- коммуникативное взаимодействие партнеров.

Обучение профессиональной диалогической речевой деятельности как основному виду активного целенаправленного взаимодействия людей в речевой форме требует учета ее психолингвистических характеристик. Анализ структуры речеобразования и основных речевых механизмов в условиях диалогической речевой деятельности позволяет сделать следующие методические выводы:

1. При обучении диалогической речевой деятельности необходимо опираться на теорию поуровневого овладения речью, учитывая ведущую роль потребности в процессе речепорождения. Если в процессе обучения диалогическому общению обучаемый не испытывает потребности говорить, то не создается мотивация и готовность к общению, что в свою очередь, затрудняет создание языковой установки и актуализацию иноязычных средств, поэтому упражнения должны носить коммуникативный характер и обеспечивать мотивацию речевых высказываний обучаемых.

2. Лексико-грамматическое и интонационное оформление высказывания осуществляется в зависимости от ситуативной обусловленности общения, следовательно, для создания комплекса коммуникативных упражнений необходим определенный набор ситуаций, стимулирующих использование обучаемыми отобранных диалогических единств.

3. Обеспечение эффективности иноязычного общения требует наличия у обучаемых (говорящих) навыков и умений, которые могут быть сформированы путем выполнения определенного набора коммуникативных упражнений, разнообразных внутри одного учебного цикла и стереотипных для нескольких циклов на определенном этапе обучения.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АННОТИРОВАНИЮ

М.А. Романенко
БГУ, Минск

Аннотирование научно-популярного текста является при кажущейся на первый взгляд простоте одним из самых сложных видов письменной речи.

Наряду с реферированием, аннотирование предполагает наличие у обучаемых сформированных навыков осмысления содержащейся в тексте информации, а затем ее интерпретации в виде свергывания, а также знания грамматического материала, необходимого для изложения информации, содержащейся в данном тексте.

Формирование приведенных выше навыков и умений — сложная методическая задача, решение которой обеспечивается лишь в случае наличия у учащихся основы профессиональных и научных знаний. Обычно это продвинутый этап обучения студентов или аспирантов.

Сложность данной задачи состоит еще в том, что у большинства учащихся навыки осмысления и свергывания информации не сформированы на родном языке.

Заложенные на уроках русского языка, они способствуют становлению дальнейшей профессиональной деятельности учащихся, расширяют и обогащают тезаурус.

Первым шагом в обучении аннотированию, как, впрочем, и при обучении другим видам речевой деятельности, является убежденность в том, что учащимся правильно понято предлагаемое задание.

Поэтому обучаемым должно быть предъявлено *определение* аннотации, в котором необходимо обратить внимание на ее *обобщенную* характеристику изучаемого текста с точки зрения содержания, т.е. на ее краткость, а также на ее *функциональную* направленность, т.к. аннотация в очень краткой форме обычно уточняет неясное заглавие статьи, книги, сообщает дополнительные сведения об авторе, а также о форме, содержании, жанре текста. Аннотация включает в себя также назначение данной работы, указывает, кому адресован аннотированный первоисточник.