

небольших по объему, моноструктурных, по форме представляющих собой один способ изложения содержания. В дальнейшем из этих подтем должна выстроиться модель текста-типа, объединяющего ряд подтем.

1. Мотина Е.И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица. – Русский язык за рубежом, 1978. №1

\* \* \*

Мәтінде химикалық мәтіндердің ерекшеліктері туралы айтылған.

*А. А. Чингисова*

## **К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (психолингвистические основы преподавания РКИ)**

Проблема дифференциации процесса обучения представляется очень важной для методики. Отсутствие жестких границ этапов в обучении приводит к неопределенности целей и задач, излишней их обобщенности, что, в свою очередь, ведет к «размыванию» временных границ всего процесса обучения в целом. При подобных условиях обучающая система часто оказывается недостаточно эффективной, а иногда и тормозящей в формировании коммуникативной целесообразности.

Следовательно, при дифференциации процесса обучения на этапы, ступени следует ориентироваться не только на традиционное деление, принятое в системе организации учебного процесса (учебный год, семестр, полусеместр), а на стадии формирования всего процесса обучения, с учетом всех видов речевой деятельности обучающегося.

С точки зрения методической целесообразности в обучении иностранному языку важно помнить, что на каждой стадии процесса обучения, преподаватель осуществляет ряд манипуляции, с целью целенаправленного воздействия комплексом определенных учебных действий на становление механизмов и формирование навыков и умений. Важно также, что, в конечной цели- формирование коммуникативной компетенции- является стадийным процессом, хотя на этапе сформированности (зрелости) он функционирует как единое целое, не проявляя своей расчлененности на аналитические системы.

Каждый процесс формирования механизмов обучения (аудирование, говорение, чтение, письмо) стадиялен, то и процесс овладения коммуникативной деятельностью, которая обеспечивается функционированием этих механизмов, также носит стадийный характер. Как известно овладение коммуникативной деятель-

ностью, особенно иностранного языка, в частности русского языка как иностранного происходит поэтапно: на каждом из этапов формируются отдельные звенья действий. Учет и опора на принцип стадийности формирования коммуникативной компетентности (языковой, речевой, прагматической) как психофизиологического процесса и как деятельности позволяет дедуктивным путем вывести методический принцип — принцип дифференциации процесса обучения в целом учебной деятельности на этапы и подэтапы или ступени.

Таким образом, можно предположить, что на каждом этапе, на каждой ступени обучения должно быть обеспечено формирование ответственных механизмов вида речевой деятельности путем воздействия определенных методов обучения.

В психологической, психолингвистической и методической литературе овладение иностранным языком (РКИ) рассматривается, во-первых, как психофизиологический процесс, который складывается из процессов восприятия и осмысления и осуществляется определенными психофизиологическими механизмами; во-вторых, как коммуникативная деятельность, мотивом которой является коммуникация, а целью — получение информации и знаний. В целях обучения важно представлять и понимать эту сущность овладения иностранным (РКИ) языком, как психофизиологический процесс, который обеспечивает коммуникативную деятельность. Следовательно, процесс изучения и овладения иным языком представляет собой самый сложный психофизиологический акт, имеющий сложное системное строение и протекающий на разных уровнях деятельности при участии систем головного мозга [1, 2]. Так, согласно исследованиям гипотетического моделирования процесса чтения с опорой на данные физиологии и психологии,

предполагается, например, что чтение осуществляется неким «функциональным органом», в систему которого входят зрительный, речеслуховой и речедвигательный анализаторы («зоны»). Между анализаторами при зрительном приеме текста образуются сложнейшие взаимосвязи, которые по мере формирования чтения как процесса существенным образом изменяются, эти изменения и обуславливают стадии речевой организации процесса чтения. На разных стадиях процесс чтения протекает по-разному: при развернутом, открытом проговаривании под контролем внешнего слуха; при развернутом скрытом проговаривании под контролем внутреннего слуха; при свернутом скрытом проговаривании, то есть образование функциональной комплексной системы — «органа чтения».

Сложный и длительный процесс, в котором участвуют определенные психофизиологические механизмы, обеспечивающие переход от одной стадии к другой [3]. На каждой стадии происходит становление определенных механизмов — становление связей и взаимодействия анализаторов, приводящих к формированию навыков зрительного восприятия. В свою очередь постепенное количественное нарастание автоматизированных навыков и усложнение умений приводят к качественным изменениям сначала психофизиологических механизмов в отдельности, а затем и всей функциональной комплексной системы в целом. В согласии с законом перехода количественных изменений эти навыки и умения, постепенно накапливаясь, нарушают меру процесса и вызывают коренные качественные изменения. Эти изменения и определяют стадии процесса.

Многолетний опыт показывает, что наиболее прочной по отношению к трансформации оказывается сфера методических концепций и конечных целей. Исследователи отмечают, что изменения в сфере методических и конечных целей обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, подчинены детерминации развития соответствующей науки или наук, приобретению новых информации, сведений, познаний на основании научных исследований и не подлежат социально-общественным мутациям [3, с. 33]. С точки зрения сферы влияния, одной из первых будет сфера содержания учебного материала, касающаяся общего владения языком и находящаяся в зависимости от идеологических, экономических, культурно-образовательных и других обстоятельств. В современных условиях содержание учебного материала по языку, именно в препода-

вании русского языка как иностранного, в большей степени направленно на лингвокультурологический аспект изучаемого языка и его носителей.

На сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнения, подтвержденная практикой вопрос о необходимости объединения обучения языку и культуре его носителей и их речевому поведению, в далекие сороковые годы в своих трудах отметил Л.В. Щерба, который имеет свое плодотворное продолжение. Как известно, слово имеет прямое отношение к культуре, оно является одним из хранителей ее духовных ценностей. Л.В. Щерба отмечал различия «внутренней формы восприятия действительности» и различия в «в объеме и содержании соответствующих понятий разных языков, нашедших себе то или другое выражение в языке» [4, с. 53].

В качестве богатого методического материала выступают фразеологизмы, пословицы и поговорки, тексты художественных произведений, положительно обогащают речь иностранного обучающегося. Содержание лингвокультурного аспекта языка, текста может быть разнообразным и соотнесено с интересами и потребностями магистрантов-филологов, при объективно существующей у них главной мотивации — учебно-профессиональной и в сфере общего владения языком. В связи с этим уместно вспомнить высказывание известного философа И.А. Ильина: «культура — есть явление внутреннее и органическое: она захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой, таинственной целесообразности. Этим она отличается от цивилизации, которая может усваиваться внешне и поверхностно и не требует всей полноты душевного участия. Поэтому народ может иметь древнюю и утонченную духовную культуру, но в вопросах внешней цивилизации (одежда, жилище, пути сообщения, промышленная техника и т.д.) являть картину отсталости и первобытности. И наоборот: народ может стоять на последней высоте техники и цивилизации, а в вопросах культуры (нравственность, наука, искусство, политика и хозяйство) переживать эпоху упадка» [5, с. 56]. Следствием такого подхода будет разумное сочетание содержательного материала, отражающего общечеловеческие универсалии, и информации об особенностях национальной культуры.

На практике преподавания гуманистическая направленность образования, основанная на антропоцентрическую парадигму обучения языку в большей степени предполагает включения в

учебный процесс иностранного обучающегося национально-культурной специфики языка, языковых факторов и коммуникативного поведения обучающихся, различий и совпадений в вербальном и невербальном поведении представителей тех или иных межкультурных общностей.

Практика преподавания русского языка как иностранного в культурно-образовательной среде РК и исследования психолингвистов (Леонтьев А.А., Зимняя И.А. и др.) убеждает, что роль лингвокультурологической информации, фиксированная в языковых единицах, в разных аспектах языка и особенно фразеологическом фонде языка, в процессе коммуникации нельзя переоценивать. Языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики являются важным «слагаемым» лишь языкового плана порожденного или воспринимаемого высказывания (монолога, сообщения, текста). Также нельзя не учитывать, что кроме языкового плана в содержание речевой деятельности входят и другие, согласно психолингвистическим исследованиям Зимней И.А. - мотивационный, предметно-логический, смысловой, речевой, фонационный факторы [6].

Согласно теории речевой деятельности, которая считает главным в обучении языку - формирование коммуникативных умений, необходимых для межличностного общения, культурная информация может рассматриваться с точки зрения ее значения для формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Также в связи с коммуникативной ориентацией в обучении чтению профессионально направленных текстов представляется целесообразным кратко изложить наше понимание чтения как вида речевой деятельности. Рассмотрение чтения как вида речевой деятельности с точки зрения обучения определяет его специфический многоуровневый методический аспект.

Понимание профессионально-ориентированного чтения как вида речевой деятельности основывается на положениях, разработанных в психологической, психолингвистической и методической литературе [7].

Под речевой деятельностью понимается такая специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми в процессе общения, которая опосредуется языком. В процессе чтения человек имеет дело с речью. Речь является «способом формирования и формулирования» [8] той мысли, которую закладывает трансмиссор в текст. Читающий стоит перед задачей овладеть способом, т.е. речью. Но чтение как коммуникативная деятельность имеет свое строе-

ние (структуру) и психологическое содержание. В этой структуре, как и во всякой деятельности вообще, различаются ступени (фазы), на которых речь выступает в неодинаковых функциях. Каждая из ступеней характеризуется своей системой речевых действий, то есть читающий в процессе коммуникативной деятельности последовательно проходит через систему речевых и неречевых действий.

Существуют ли различия в деятельности чтения, протекающей на родном и на иностранном языках?

Из психолингвистики известно, что структура и психологическое содержание речевой деятельности не зависят от того, на каком языке она осуществляется — родном или иностранном. Коммуникативная деятельность, как на родном, так и на иностранном языке относится к одному и тому же классу речемыслительных процессов. Одни и те же психофизиологические устройства, механизмы реализуют способность осуществлять поиск информации, ее восприятие и смысловую переработку. Предполагается, что различия, которые существуют в протекании чтения на родном и иностранном языках, относятся к звену речевых действий, которые имеют место на определенной ступени деятельности. Выявление этого звена речевых действий оказывается в высшей степени значимым для системы обучения, в частности, чтению.

Выявление закономерностей понимания при чтении позволяет утверждать, что на формирование иноязычной речевой деятельности оказывают влияние факторы разного порядка. Систематизация этих факторов в свою очередь свидетельствует о том, что чтение как вид речевой деятельности, как в целом и обучение — это многоуровневая система.

Данное положение может служить основанием для утверждения, что обучение иноязычному обучению - это обучение системе действий на разных уровнях проявления деятельности, компонентами которой они являются. Для методики обучения важно иметь представление о том, как действия разных уровней взаимосвязаны, какова структурная и функциональная система механизмов каждого подвида (аудирования, чтения, говорения, письма), а также какие изменения происходят в функционировании механизмов на разных этапах обученности.

Только на основе учета данных о специфике психологического процесса методика может реализовать одну из своих основных задач — управление процессом формирования речевой деятельности.

Многолетняя практика доказывает, что обратная связь есть всегда, поэтому можно предположить, что хорошо разработанный и представленный на теоретических курсах и на семинарских занятиях по русскому языку с магистрантами филологического профиля лингвокультурологический аспект языка и научный стиль речи, несомненно, благотворно скажется на решении главной задачи — овладения языком специальности. Поскольку обе сферы обучения, учебно-профессиональная и сфера общего владения русским языком являются составляющими одного единого целого-формирования коммуникативной компетентности специалиста, будущего русиста.

1. Леонтьев АН. Проблемы развития психики. - М., 1965.
2. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. - М.: АН СССР, 1963.

3. Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - М., 2001.
4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. — М.: Высшая школа, 1974.
5. Ильин И.А. Избранное. — Смоленск, 1995.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М., 1989.
7. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Докт. дис. — М., 1973. — С. 91
8. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. — М., 1974.

\* \* \*

Бұл мақаладан шетелдіктерге орыс тілін оқытудағы тілдік-мәдениетті психолінгвистикалық ерекшеліктерді ескере отырып басқа тілде сөйлеу қабілетін қалыптастыру туралы мәлімет алуға болады.

\* \* \*

Describes a problem of differentiation of the learning process the other language, taking into account the specificity of the psicholingvističeskoj teaching of Russian as a foreign language (lingvo-cultural aspect) in a speech in another language.

### З. А. Шарипова

## МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Методы обучения – это важнейшие структурные компоненты педагогического процесса, включающего в себя цели и задачи обучения, содержание, формы организации обучения и его результаты.

Роль и место методов в обучении определяется их видами и функциями, поэтому ключевой дидактической проблемой выступает классификация методов обучения. Единой классификации методов обучения не существует, в то же время рассмотрение различных подходов к дифференциации методов обучения является основанием их систематизации в качестве дидактического инструментария.

Рассмотрим классификацию методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 году предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [1,78]. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способ-

ностей и должны служить важным критерием выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих, степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых студентов нарастает (Таблица №1). В последнем столбце таблицы №1, предложена классификация мультимедийных педагогических средств (МПС) в зависимости от применяемых методов обучения.

Использование мультимедийных технологий подразумевает, что выпускники педагогических и языковых университетов должны иметь специальную информационную подготовку, в совершенстве владеть механизмами поиска, сбора и анализа информации, должны уметь зрительно воспринимать выражение идей, понятий, процессов и уметь воплощать свои идеи посредством использования различных видов информации.

Актуальной стала проблема разработки методик внедрения в процесс познания мультимедийных технологий, использование которых в образовании может внести значительный вклад в эффективность обучения.

Внедрение мультимедийных технологий требует постоянного обновления идей и содержа-