

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Мальцев В. В., Белорусский государственный университет

Личностно-деятельностный подход предполагает организацию процесса обучения как управление учебной деятельностью студента, означает наряду с определением цели постановку и решение студентами конкретных учебных задач, например, научиться реферировать текст на такую-то тему с такой-то целью для такого-то читателя или научиться высказывать согласие, одобрение, развивать или сокращать высказанную мысль в такой-то ситуации такому-то лицу и т. д. Преподаватель должен определить номенклатуру учебных задач, учебных действий, их иерархию и организовать выполнение этих действий студентом на базе овладения им ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения. В связи с тем что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, то для преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным вопросом является ее формирование. Ему предстоит заняться формированием не только коммуникативной и познавательной потребности студентов в общении с преподавателем, но и собственно учебной потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в развитии более совершенных речевых умений во всех видах речевой деятельности.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения в преподавании иностранного языка, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Это должна быть схема субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактическом организуемом преподавателем решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий: 1) «студент — студент» в диадах, триадах, 2) общегрупповое взаимодействие во всем учебном коллективе, 3) «преподаватель — студент» и 4) «преподаватель — учебный коллектив». Наиболее изученными являются первые три линии взаимодействия. Так, в работах Х. Й. Лийметс было продемонстрировано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников, повышение уровня их коммуникативных умений. Автор доказал, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «преподаватель — студент» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %. Исследования показали также, что внутригрупповое сотрудничество может быть организовано по диадному, триадному или общегрупповому принципу, но триада является более продуктивной и по отношению к диаде, и по отношению к общегрупповому (7—12 человек) взаимодействию, хотя коллективообразующие преимущества большой группы трудно переоценить.

Коллективная коммуникативная деятельность в обучении иностранному языку понимается следующим образом: перед группой студентов ставится мыслительная задача (вопрос), правильное решение которой (ответ) возможно только при условии коллективной работы. Принцип коллективной коммуникативной деятельности реализуется в трех планах: установки на коллективное творчество, активное участия каждого студента в решении поставленной задачи (таким образом, коллективная коммуникативная деятельность обеспечивает индивидуализацию учебного процесса) и выбора личностно значимого предмета (т. е. знания средств обозначения предмета и его предпочтения). Здесь важно отметить, что эта деятельность приводит к общему результату — полилогическому высказыванию группы. Индивидуальные высказывания студентов имеют общий смысловой стержень. Например, студенты описывают какой-либо один предмет, употребляя известные им прилагательные и располагая их в фиксированной последовательности.

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных работ по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия подготовили постановку вопроса о возможности реализации учебного сотрудничества учителя (преподавателя) и учебной группы как совокупного, коллективного субъекта. Рассмотрение этого вопроса глубоко-

ко и системно представлено в работе В. П. Панюшкина, проведенной по общей схеме исследования группового сотрудничества, предложенной В. Я. Ляудис, В. П. Панюшкиным по модели продуктивной ситуации сотрудничества преподавателя — студентов разработана динамика становления совместной деятельности, включающей шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся: первая фаза — «приобщение к деятельности»: 1) разделение между преподавателем и учащимися действий; 2) имитируемые действия учащихся; 3) поддерживаемые действия учащихся; вторая фаза — «согласованная деятельность учащихся с преподавателем»: 4) саморегулируемые действия учащихся; 5) самоорганизуемые действия учащихся; 6) самопобуждаемые действия учащихся; прогнозируется третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности.

Равнопартнерство в этой модели является результатом развития и становления совместной деятельности студентов и преподавателя.

Таким образом, высказанное вначале положение о том, что личностно-деятельностный подход предполагает совершенно новую организацию обучения, означает в то же время и необходимость ее формирования. Из утверждения, согласно которому личностно-деятельностный подход является основой учебного сотрудничества, как видно, следует, что само сотрудничество есть выражение этого подхода.

ЗНАЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Монич Л. Л., Белорусский государственный университет культуры и искусств

Порождение речи — сложный многоуровневый процесс. Его изучение затрудняется тем, что сам по себе он не осознается говорящим, а также не может быть наблюдаем. Важнейшим фактором, способным помочь преподавателю справиться с трудностями, возникающими в ходе образовательного процесса, является знание психологической и психолингвистической специфики обучения языку и психологии его усвоения. Данная область изучения находится на стыке наук, и более всего ответов на поставленные нами вопросы может дать психолингвистика — наука, сочетающая в себе данные из разных сфер человеческого знания.

На основе этих знаний мы можем рассматривать преподавание иностранного языка (ИЯ), в данном случае русского языка как иностранного (РКИ), как продуманный и обоснованный выбор тех методов обучения, которые наиболее подходили бы к конкретной аудитории в целом и к каждому из учащихся в частности.

Изучение данной темы опиралось на теоретические разработки и результаты экспериментальных исследований, в том числе, в области психологии, лингвистики и собственно психолингвистики. Особый интерес представляют психолингвистические исследования работы речевого механизма человека и взаимодействия языков при овладении иностранным языком А. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Н. И. Жинкина, исследование психологии памяти С. П. Бочаровой, проблем обучения иностранному языку в психологическом аспекте А. А. Зимней. Необходимо также упомянуть работы А. А. Залевской. В работах данного автора достаточно подробно описаны зарубежные научные изыскания в области обучения ИЯ. Они выводят нас на исследования *R. Ellis, J. Michael O'Malley и Anna Uhl Chamot* и других зарубежных авторов, посвятивших большое количество публикаций вопросу стратегий обучения ИЯ.

Перечисленные работы не рассматривают затронутый нами вопрос в применении к обучению РКИ. Наша тема является достаточно новой для преподавателей русского языка как иностранного и претендует на то, чтобы открыть новые возможности для данной сферы преподавания.

Что касается белорусских авторов, то данная тема исследуется в работах С. И. Лебединского, посвященных преподаванию русского языка как иностранного, теории и практике перевода и психолингвистическим аспектам обучения иностранному языку.

Первым этапом нашей работы стало выявление психологической структуры процессов речепорождения, классификация их основных этапов. Исследование процесса речепроизводства — это разработка гипотез о ходе названного процесса, его модели-