

где одна и та же парадигма (или ее элементы) может иметь несколько цифр в соответствии с тем количеством раз, сколько на каждом новом витке, в соответствии с развитием своей мысли, автор к ней обращался. Можно изобразить авторское линейное развертывание на схеме и с помощью графических элементов: стрел, пунктира (между линейно-связанными темами/ремами) и пр. Следует избегать здесь лишь излишней детализации, которая не облегчит, а, наоборот, значительно осложнит видение прочитанного. Излишнее дробление может привести к эффекту потери целого. Наша же задача — идти по пути свертывания материала.²

Видение замысла автора и осознание того, насколько он способствует раскрытию темы/тем, помогает созреванию у читателя нового, критического взгляда на план содержания текста в целом и его элементов, способствует появлению в дискуссиях студентов таких критериев, как достаточность/избыточность, логичность/алогичность, прерывистость/последовательность, схематизм/глубина и др.

Дальнейшая работа по обучению вертикальному чтению предполагает обязательный выход на обработку по намеченной нами схеме группы тематически связанных текстов одного автора, разных авторов. Для студентов журфака это может быть также группа текстов, объединенных по принципам жанра, школы и пр.

Значимость обучения вертикальному чтению студентов факультета журналистики, ввиду апробации многих элементов предлагаемого спецкурса/семинара в рамках занятий на этом факультете, видится также и в том, что, помимо подготовки к будущей НИРС, а также занятиям по обучению редакторской работе, оно может оказаться полезным и в дальнейшей практической работе будущих журналистов. Так, уже на начальном этапе сбора материала к будущим статьям студентов можно нацелить их на составление предварительных смысловых парадигм. Это поможет увидеть недостающие звенья уже в самом начале работы, удержит от бездумья, «расползания» материала, пустословия. Ну и, конечно же, станет в целом весомее, содержательнее самостоятельная работа студентов в процессе обучения в вузе.

¹ Можно воспользоваться в данной связи предложениями А. А. Вейзе об изначальной форме письменной фиксации тем и рем при составлении тема-рема-тематических линий. (См.: Вейзе А. А. Реферирование текста. Мн., 1978).

² Можно предложить здесь термин «акцентное свертывание», т. е. свертывание текста с расстановкой семантических акцентов.

Л. В. БЕЛЕЦКАЯ, И. П. МАШКОВСКАЯ, Ф. М. ЛИТВИНКО

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАТЬ КОМПЬЮТЕРЫ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях университетское образование должно помогать студентам педагогических специальностей вырабатывать умения и навыки использования персональных компьютеров в практической деятельности. Студенты должны получить представление о дидактических возможностях типовых персональных компьютеров, установленных в школьных кабинетах, а также уметь применять имеющиеся в наличии компьютерные программные средства по предмету специальности и разрабатывать собственные такие средства.

Исследования, проводимые на филологическом факультете Белорусского государственного университета им. В. И. Ленина, показали, что у подавляющего большинства студентов отделения русского языка и литературы, осознанно, а не в силу сложившихся обстоятельств выбравших профессию учителя, отмечается желание овладеть знаниями по предмету специальности, современными методами, способами и сред-

ствами передачи знаний ученикам. В этих условиях важно так организовать учебно-воспитательный процесс в вузе, чтобы трансформировать неосознанный интерес в наиболее важный для эффективной учебно-познавательной деятельности студентов опосредованный интерес. По нашему мнению, именно персональный компьютер может выступить своего рода стимулятором, побуждающим будущих педагогов глубже вникнуть в содержание своего предмета и методику его преподавания. Если студент сможет на таком уровне описать сценарий урока, а исполнитель (в частности, компьютер) обеспечит достижение намеченной цели, то можно сказать, что этот студент владеет материалом и способами его передачи.

Для подготовки будущих педагогов к использованию персональных компьютеров в качестве одного из средств обучения в средней общеобразовательной школе на отделении русского языка и литературы разработан спецпрактикум, основные цели которого:

- формирование у будущего педагога потребностей и мотивов использования вычислительной техники в учебном процессе; практическое ознакомление с местом компьютера в учебном процессе школы, дидактическими основами применения ЭВМ в преподавании;

- приобретение студентами практических умений и навыков составления и редактирования текстов письменных работ (отзывов и рецензий на художественные произведения, сочинений и изложений и т. д.) с помощью компьютерных текстово-графических редакторов, а также умений и навыков разработки моделей обучающих программ;

- преобразование обучающих программ в соответствии с задачами определенного этапа обучения и формами организации занятий;

- составление простейших обучающих программ.

Достижение целей спецпрактикума обеспечивается путем:

- изучения студентами дидактических основ компьютеризации обучения, возможностей, преимуществ и условий применения вычислительной техники в учебном процессе;

- формирования умений и навыков работы с компьютерными программными средствами учебного назначения;

- ознакомления с элементами обучающих программ (при работе с моделями), основными приемами и методами составления обучающих программ;

- развития умений и навыков составления отдельных элементов обучающих программ;

- формирования умений и навыков составления простейших обучающих программ;

- формирования у студентов умений корректировки структуры и текстового наполнения обучающей программы с целью использования ее в иной дидактической ситуации.

Достижение указанных целей спецпрактикума осложнялось практически полной неподготовленностью студентов-филологов в области информатики и вычислительной техники в объеме средней школы и, в частности, отсутствием у них навыков работы с компьютером в качестве пользователей, а также недостаточно развитым алгоритмическим мышлением. Поэтому первые занятия спецпрактикума ставили целью преодоление студентами естественного психологического барьера, препятствующего свободному владению новым для них техническим средством обучения — компьютером. На этих занятиях студентам предлагалось поработать в роли обучаемых с различными компьютерными учебными программами, выполнение которых не вызывало затруднений: программы рассчитаны на учащихся 5—6 классов. Так, например, нами использовались обучающие программы по следующему тематическому разделу «Словообразование» школьного курса русского языка: «Корень слова», «Чередование звуков», «Буквы *о-а* в корне *-раст-/-рос-*», «Буквы *о-а* в корне *-гор-/-гар-*», «Буквы *о-а* в корне *-лаг-/-лож-*», «Буквы *о-а* в корне *-кос-/-кас-*», «Буквы *о-ё* после шипящих в корне», «Приставка», «Правописа-

ние гласных и согласных в приставках», «Буквы **з, с** на конце приставок», «Гласные в приставках *пре-, при-*», «Буквы **ы, и** после приставок», «Суффикс». Эти программы позволяют: дать понятие о корне как значимой части слова, выработать у учащихся навыки вычленения корня в слове и определения его значения, повторить правописание проверяемых согласных и гласных в корне слова; закрепить навыки правописания корней *-лаг-/-лож-, -раст-/-рос-, -гор-/-гар-, -кос-/-кас-*; закрепить навыки правописания *ё-о* после шипящих в корне; сформировать у учащихся понятие о приставке как значимой части слова, показать роль приставок в образовании слов; дать понятие о чередовании звуков при изменении и образовании слов; научить учащихся определять корень, приставку при наличии в них чередующихся звуков; повторить и систематизировать сведения о правописании гласных и конечных согласных в приставках; закрепить правописание приставок и написание предлогов с другими словами; дать понятие о суффиксе как значимой части слова, показать роль суффикса в образовании слов, выработать у учащихся навыки выделения суффикса и определения его значения. Дружественный диалог «компьютер — ученик» и доброжелательная обстановка на занятиях позволили быстро снять напряженность в работе студентов, более того, многие из них изъявили желание использовать эти обучающие программы в период своей педагогической практики во внеклассной работе с учащимися средних школ, а также попытаться разработать собственные компьютерные программы, не представляя, однако, связанного с этим объема методической и технической работы.

Указанные факты свидетельствовали о начале процесса становления опосредованного интереса студентов-филологов к идее использования компьютера в преподавании русского языка. Последующие занятия посвящены элементам моделирования урока на примере модификации готовых обучающих программ в контролирующие для условного итогового урока. Особое удовлетворение испытывали студенты при работе с текстово-графическим редактором, открывая для себя новые возможности компьютера по развитию речи учащихся путем редактирования текстов письменных работ. На последующих занятиях рассматривались элементы моделирования компьютеризованного урока русского языка с целью более рациональной организации и дифференциации процесса обучения. Так, например, студенты знакомились с особенностями планирования уроков по теме, всей темы с включением различных компьютерных программ, анализировали изменение целей работы школьника с обучающей программой при использовании ее на различных этапах одного урока, на различных уроках по теме; наблюдали за изменением времени работы школьника с обучающей программой в зависимости от степени ознакомления с информацией, содержащейся в программе (изучение нового для школьника материала при работе с компьютером или после предварительного знакомства с материалом по учебнику, после объяснения учителем на уроке и т. п.). Модифицируя готовые обучающие программы в контролирующие для условного итогового урока, студенты знакомились со структурами таких программ, основными приемами и методами их разработки, особенностями построения диалога с компьютером. В частности, участники семинара анализировали различные варианты постановки вопросов, выбора и конструирования ответов, а также особенности формулировки заданий в зависимости от возраста и степени подготовленности учащихся; анализировали задания репродуктивного и творческого типа, способы их выполнения в контексте определенной программы; оценивали различные варианты подведения итогов работы учащегося с компьютерной программой.

Если на первых занятиях студенты, как правило, работали с компьютером индивидуально, то на последующих оказалось целесообразным объединить их в малые творческие подгруппы по 2—3 человека. Каждой такой подгруппе выдавалось свое задание по разработке различных вариантов включения компьютерных программ в учебно-воспитательный

процесс по теме одного или нескольких уроков. Результаты работы продемонстрировались на итоговых занятиях в форме деловой игры, когда представитель каждой малой подгруппы («учитель») проводил со всеми студентами («учениками») один из возможных фрагментов компьютеризованного урока.

В заключительной части такого занятия вырабатывалась общая концепция вариативности включения компьютерных программ в структуру одного или нескольких уроков русского языка в средней общеобразовательной школе.

О сформированности у студентов опосредованного интереса к использованию компьютеров в будущей профессиональной деятельности свидетельствуют такие признаки, наблюдаемые нами на занятиях спецпрактикума, как эмоциональность (мимика, внимание, чувства удивления, радости, сопереживания), интеллектуальная активность (появление вопросов, стремление поделиться новыми знаниями); волевое усилие (завершенность деятельности, ее продуктивность, настойчивость и терпение в преодолении возникающих трудностей); эффективность обучения (успеваемость, самоконтроль).

И. С. РОВДО

О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКЕ ЧЕШСКОГО ЯЗЫКА

Для овладения чешским, как и любым другим языком, недостаточно знания лексики, грамматики, фонетики. Чтобы процесс коммуникации на чешском языке был адекватным, необходимы знания его национально-культурной семантики, т. е. лингвострановедческие знания. Лингвострановедческая методика преподавания чешского языка преследует цель не только научить языку как средству коммуникации, но и ознакомить с культурой страны в том виде, в каком она отражена в этом языке.

Если учесть, что, кроме слов эквивалентных, есть достаточное количество и безэквивалентных, наличие которых обусловлено национальной спецификой (семантикой) языка, то разница в процессе их запоминания будет очевидной. К примеру, преподавателю достаточно сказать, что чешское слово *sešit* эквивалентно русскому *тетрадь*, чтобы учащиеся поняли его значение. Усвоить остается только форму, т. е. произношение и написание. Иначе обстоит дело с безэквивалентными словами. Объясняя слова, например, *knedlik*, *drogerie*, *nohejbal*, мы не можем прибегнуть к переводному методу объяснения, поскольку соответствующих эквивалентов в русском языке нет. Следовательно, возникает задача объяснить подробно, что значит *knedlik*, *drogerie*, *nohejbal*. Поскольку понятия, как и предметы, явления, названные данными лексемами, отсутствуют в русской этнокультурной и языковой общности, эти слова или заимствуются (*knedlik* — *кнедлик*), или переводятся описательно (*drogerie* — магазин химических, москательных, косметических и других товаров, *nohejbal* — игра в мяч на волейбольной площадке с низкой сеткой, через которую перебрасывается мяч ударами ноги).

Иногда безэквивалентное чешское слово по форме сходно с русским словом, что вселяет в билингва уверенность и в содержательную эквивалентность этих слов. Так, носители русского языка, даже достаточно хорошо знающие чешский язык, часто переводят *Akademie múzických umění* как *Академия музыкального искусства*, хотя в данном сочетании слово *múzický* несет другую смысловую нагрузку. В переводе это сочетание выражается сложнее: *Академия музыки, театра и кинематографии*.

Значительно больше будет процент так называемых фоновых, т. е. эквивалентных слов, различающихся всевозможными внеязыковыми сведениями, знаниями. Такие слова вызывают разные ассоциации у носите-