Modeling of physical and mathematical training of senior school pupils for studying at a technical higher school as a didactic system

There is represented the model of didactic system of pre-university physical and mathematical training of senior school pupils for studying at a technical higher school. There are characterized the elements of the didactic system with consideration of urgent issues of training for entering a higher school. There are determined the modeling peculiarities and revealed the contents of motivational and specific, cognitive, organizational and reflexive components of a didactic system model.

Key words: *didactic system, pre-university training, model, senior school pupils, technical higher school, physical and mathematical training.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2014)

Л.А. МИЛОВАНОВА
(Волгоград)

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ

Рассмотрены такие методические понятия, как «лингводидактические условия», «стратегии чтения», «учебные действия и приемы», «понимание текста», «языковая догадка». Проанализированы классификации стратегий чтения, дана характеристика учебных действий, представляющих содержание стратегий чтения. Приведены примеры, посредством которых организуется процесс иноязычного обучения стратегиям чтения обучающихся в рамках профильно-ориентированного курса.

Ключевые слова: *стратегии чтения, учебные действия и приемы, классификация стратегий, процесс обучения, профильно-ориентированный курс иностранного языка.*

Проблеме обучения чтению в теории и практике преподавания иностранных языков уделялось и уделяется достаточно внимания (А.А. Акишина, 2002; О.А. Андреев, 1987; И.Л. Бим, 1988; А.А. Вейзе, 1985; И.Р. Гальперин, 1981; З.И.Клычникова, 1973; С.К.Фоломкина, 2005; P.L. Carrell, 1993; F. Grellet, 1992; D. Nunan, 1998 и др.). Однако еще остается много вопросов, ожидающих разрешения и не теряющих своей актуальности, таких, например, как специфика обучения чтению студентов неязыковых вузов. До сих пор нет однозначных решений относительно видов чтения для этой целевой аудитории, недостаточно эффективны приемы проверки сформированности рецептивных языковых навыков, коммуникативных умений и стратегий чтения.

Предметом нашего исследовательского интереса стали методы и приемы обучения стратегиям иноязычного чтения. Исследовав коммуникативно-прагматические характеристики учебного иноязычного текста [2, с. 82−86], а также осмыслив специфику обучения «смысловому чтению» как метапредметному умению [3, с. 212−217], мы пришли к выводу о необходимости учета специальных лингводидактических условий для организации эффективного процесса обучения стратегиям чтения на иностранном языке в рамках профильно-ориентированного курса.

Термин «стратегия» может быть применен к поведению обучаемого в иноязычной среде, которое непосредственно влияет на его обучение – на то, что студент делает, чтобы контролировать или трансформировать получаемую иноязычную информацию и регулировать свое обучение.

Стратегии изучения иностранного языка – это особые действия или приемы, которые всегда проблемно ориентированы, т. е. обучаемые используют их, когда в этом возникает потребность, например прочесть и понять иноязычный текст.

Чтение, как известно, включает умения и навыки, связанные с владением языковым материалом (умениями и навыками установления звукобуквенных соотношений, опознавания лексических единиц, морфологических и синтаксических форм и др.), а также умения понимать (извлекать) содержащуюся в тексте информацию, т.е. осмысленное чтение.

Назовем некоторые лингводидактические условия, обеспечивающие осмысленное чтение иноязычного текста:

1. Новизна содержания предлагаемого текста, т.е. наличие в нем новой информации.

2. Учет механизмов и этапов чтения. А.Н. Щукин выделяет несколько этапов, характеризующих процесс чтения: 1) побудительно-мотивационный (возникает потребность познакомиться с содержанием текста); 2) этап

© Милованова Л.А., 2015

восприятия текста (зрительное восприятие текста: движение взгляда по строке, вероятностное прогнозирование, узнавание лексико-грамматического содержания текста, внутреннее проговаривание); 3) этап смысловой переработки информации (понимание на уровне значения и на уровне смысла); 4) этап оценки уровня понимания текста (полнота, точность, глубина понимания) [4, с. 260–262].

3. Учет индивидуальных стратегий чтения, которые применяются чтецом на каждом этапе процесса чтения.

4. Учет психологических закономерностей, связанных с произвольным и непроизвольным вниманием. Если чтецу нужно распределять внимание между двумя или более объектами, только один объект может контролироваться произвольным / направленным вниманием. Понимание информации, заложенной в тексте, протекает тем полнее, глубже и точнее, чем меньше языковая сторона текста отвлекает внимание чтеца.

На стадии смысловой переработки информации представляется важным учитывать ментальные процессы чтецов, которые способствуют овладению этой информацией. Чтец сможет лучше понять заложенное в тексте новое знание, если будет эффективно использовать когнитивные и метакогнитивные стратегии. Gagne, Yekovitch, and Yekovitch (1993) определили три вида «знаний», которые способствуют осознанному чтению: декларативные, процедурные и кондициональные. Декларативные знания характеризуют аспект «знать что» и представляют собой знакомство с типом информации, заложенной в тексте. Процедурные знания характеризуют аспект «знать как» и соотносятся с правилами и принципами чтения как вида речевой деятельности. Кондициональные знания соответствуют аспекту «знать, когда и почему применять знание». Полагаем, что декларативные и процедурные знания соотносятся с когнитивными стратегиями чтения, а кондициональные знания – с метакогнитивными стратегиями [6].

Таким образом, как явствует из современных отечественных и зарубежных лингводидактических и психолингвистических исследований процесса обучения эффективному чтению на иностранном языке, понимание иноязычного текста во многом зависит от набора используемых чтецом стратегий. Не случайно в этой связи исследователи стремятся обобщить и классифицировать стратегии, способствующие эффективному овладению иностранным языком вообще и иноязычным чтением в частности.

R. Oxford (1990), например, описывает более шестидесяти учебных стратегий, среди которых выделяет основные и вспомогательные [7].

Исследователь A.B. Chimbganda (2009) предлагает несколько иную классификацию стратегий, которые часто использует неопытный чтец [5, с. 13–32].

Можно соглашаться с мнением автора или опровергать такой подход к классификации стратегий чтения, но сочетание разных точек зрения на исследуемое явление позволит избежать методических ошибок, вызванных недооценкой специфики процесса обучения чтению и управления этим процессом, особенно в рамках профильно-ориентированного курса.

Рассмотрим более детально используемые чтецом стратегии чтения, которые можно условно разделить на четыре группы: 1) стратегии направленного внимания; 2) стратегии чтения с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания; 3) «маргинальные» (второстепенные) стратегии переработки информации; 4) неэффективные стратегии переработки информации.

Стратегии направленного внимания реализуются в следующих учебных действиях и приемах: 1) внимательное ознакомление с заданием, которое предшествует чтению текста и, как правило, сформулировано в форме предваряющих текст вопросов; 2) чтение заголовка текста с целью составить первое впечатление о новом знании, которое в нем заключено; 3) поиск ключевых слов и фраз, которые помогут понять содержание прочитанного.

Стратегии направленного внимания соотносятся с психолингвистическим пониманием интерактивной природы процесса чтения, предполагающей сочетание зрительного восприятия текста (опознавания лексических единиц, морфологических и синтаксических форм) – перцептивной переработки информации – с осмыслением воспринятой информации на основе контекстуальных и фоновых знаний.

Интересным представляется подход К.И. Крупник к определению назначения предваряющих текст вопросов, которые формулируются преподавателем на дотекстовом этапе. Автор полагает, что такое коммуникативное задание должно отвечать следующим требованиям:

1. Ответ на предваряющий вопрос должен непременно содержаться в самом тексте в виде части предложения, целого предложения или ряда предложений.

2. Интервалы в тексте между ответами на предваряющие вопросы должны обеспечивать

так называемое «поле чтения», т.е. давать возможность чтецу вчитываться в текст. Предлагаются следующие интервалы между ответами в тексте на предваряющие вопросы: на начальном этапе обучения чтению на иностранном языке первый предваряющий вопрос должен быть задан к первой или второй строчке текста; в конце начального этапа – к 3−5-й строчке; на более продвинутом этапе обучения – к 4−7-й строчке иноязычного текста; на этапе профильного или профильно-ориентированного обучения – к 7−8-й строчке текста.

3. Вопросы должны следовать в логическом порядке и последовательно охватывать все содержание текста.

4. Такие вопросы не должны содержать дополнительных языковых трудностей [1, с. 216].

При работе с заголовком текста, можно рекомендовать обучающимся следовать *памятке*:

1. Прочтите название текста. Чтобы определить основную мысль научной и технической статьи, этого может быть достаточно. Давая название научной работе, автор обычно сразу помогает понять суть проблемы. Начать с заголовка рекомендуется и в том случае, если вы хотите определить главную мысль художественного или публицистического текста.

2. Если в качестве заголовка автор использовал известную цитату, пословицу или поговорку, вспомните, откуда это выражение и что оно означает. Подумайте также, в каких случаях эту фразу обычно употребляют и что чаще всего при этом имеют в виду.

3. аголовок текста не всегда прямо указывает на предмет речи. В заголовке может быть и метафора, а также выражение, не связанное ни с какими другими произведениями. Просмотрите текст. Постарайтесь понять, какая проблема интересует автора, т. е. определите предмет речи.

Стратегии чтения с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания предполагают выполнение следующих учебных действий и приемов: 1) быстрое прочтение всего текста; 2) чтение первого предложения каждого нового параграфа текста с целью понимания общего содержания; 3) выделение и подчеркивание главной идеи каждого параграфа текста.

Стратегии чтения с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания помогают овладеть декларативными и процедурными знаниями, в результате чего формируется языковая догадка, которая является важнейшей движущей силой понимания иноязычного текста. Предпосылки такого понимания создаются следующим: 1) прочным владением активным языковым минимумом, в результате чего небольшое количество незнакомых слов выступает в знакомом окружении; 2) умением выделить незнакомые слова и понять их либо на основе контекста, либо на основе словообразовательного анализа; 3) умением опустить маловажные для понимания читаемого элементы.

Проиллюстрируем проявление приема развития языковой догадки, который можно использовать при обучении осмысленному иноязычному чтению, на следующем примере. Преподаватель просит студентов быстро прочитать одну или две страницы текста для чтения (skim) и обвести карандашом незнакомые слова, не вдаваясь в содержание читаемого. Следующим шагом работы с текстом является просьба преподавателя прочитать повторно предлагаемый текст, не обращая внимания на обведенные незнакомые слова, стараясь понять основное содержание прочитанного. Проверить общее понимание текста можно путем постановки вопросов: кто действующие лица прочитанного отрывка или текста? где они находятся? что они делают? и т.п. С большой долей вероятности (и собственные наблюдения автора это доказывают) студенты сумеют ответить на эти вопросы.

«Маргинальные» (второстепенные) стратегии переработки информации названы так, потому что не всегда способствуют наиболее эффективному пониманию прочитанного. Учебные действия студентов в рамках данных стратегий предполагают их «взаимодействие» с лексическими единицами, окружающими незнакомые студентам слова, с целью наиболее точного определения их значения; стремление понять имплицитные / контекстуальные значения известных слов; соотнесение информации, заложенной в тексте, с уже известной. Эти стратегии, которые, тем не менее, часто используются неопытным чтецом, как мы уже отметили выше, не являются эффективными, поскольку основное содержание текста может быть понято без углубленного внимания к системе значений отдельных лексических единиц, а также обращения к предшествующему опыту читающего. Последнее утверждение, однако, является небесспорным. Многие отечественные и зарубежные исследователи (Е.И. Пассов, 2001; С.К. Фоломкина, 2005; Kintch and Van Dijk, 1978; Cook, 1997 и др.) утверждают, что понимание

текста напрямую зависит от фоновых знаний и предшествующего опыта читающих. Подобная ревизия существующих взглядов, по нашему мнению, может рассматриваться как некое методическое допущение при проектировании методики обучения чтению неопытных чтецов.

Неэффективные стратегии переработки информации названы так потому, что очень часто используются чтецами, чей уровень владения иностранным языком может считаться низким. Учебные действия, предпринимаемые такой категорией обучающихся, предполагают: 1) фокусирование внимания на примерах и деталях; 2) поиск значения незнакомой лексики или грамматической структуры в словарях или справочниках; 3) перевод текста на родной язык. Последний прием – перевод на родной язык – можно расценивать как компенсаторную стратегию, которая используется чтецом при полном непонимании информации, заложенной в тексте. У этой стратегии имеется, как минимум, три недостатка: 1) ограничение учебного аудиторного времени; 2) непонимание главной идеи, заложенной в иноязычном тексте, что может привести к неадекватному переводу на родной язык; 3) постоянное обращение к переводу, что может способствовать регрессии стратегической компетенции изучающего иностранный язык.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости ознакомления и обучения стратегиям чтения иноязычного текста студентов неязыковых вузов, которые по большей части представляют собой неопытных чтецов. Мы полагаем, что когда обучающиеся знакомы с достаточно большим количеством стратегий чтения, роль преподавателя заключается в том, чтобы, во-первых, создать условия для наилучшего использования их каждым студентом и, во-вторых, показать каждому чтецу альтернативные стратегии для самостоятельного выбора наиболее подходящих.

Список литературы

1. Крупник К.И. Об обучении беспереводному чтению // Обучение устной речи и чтению на иностранном языке / под ред. А.А. Миролюбова. М.: Просвещение, 1965.

2. Милованова Л.А. Коммуникативно-прагматические характеристики учебного иноязычного текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогические науки», «Филологические науки», «Социально-экономические науки и искусство». 2011. № 8 (62). С. 82−86.

3. Милованова Л.А. Обучение «смысловому чтению» как метапредметному умению учащихся основной общеобразовательной школы // Дидактика языков и культур: актуальные проблемы и их инновационные решения (Лемпертовские чтения – XIV): сб. ст. по материалам Междунар. науч.-метод. симпозиума (Пятигорск, 17−18 мая 2012 г.). – Пятигорск: ПГЛУ, 2012. С. 212−217.

4. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. М.: Изд-во «Икар», 20011.

5. Ambrose B. Chimbganda. A Survey of the Reading Strategies Used by ESL First Year Science Students at the University of Botswana. TESL Reporter, Vol. 42, No.1, April 2009.

6. Gagne, E.D., Yekovitch, C.W., and Yekovitch, F.R. (1993). The cognitive psychology of school learning (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.

7. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.

* * *

1. Krupnik K.I. Ob obuchenii besperevodnomu chteniyu // Obucheniye ustnoy rechi i chteniyu na inostrannom yazyike / pod red. A.A. Mirolyubova. M.: Prosveschenie, 1965.

2. Milovanova L.A. Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki uchebnogo inoyazyichnogo teksta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. «Pedagogicheskie nauki», «Filologicheskie nauki», «Sotsialno-ekonomicheskie nauki i iskusstvo». 2011. № 8 (62). S. 82

3. Milovanova L.A. Obuchenie «smyislovomu chteniyu» kak metapredmetnomu umeniyu uchaschihsya osnovnoy obscheobrazovatelnoy shkolyi // Didaktika yazyikov i kultur: aktualnyie problemyi i ih innovatsionnyie resheniya (Lempertovskie chteniya – XIV): sb. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-metod. simpoziuma (Pjatigorsk, 17−18 maja 2012 g.). – Pjatigorsk: PGLU, 2012. S. 212−217.

4. Schukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyike: ucheb. posobie dlya prep. i stud. yazyikovyih vuzov. M.: Izd-vo «Ikar», 20011.

5. Ambrose B. Chimbganda. A Survey of the Reading Strategies Used by ESL First Year Science Students at the University of Botswana. TESL Reporter, Vol. 42, No.1, April 2009.

6. Gagne, E.D., Yekovitch, C.W., and Yekovitch, F.R. (1993). The cognitive psychology of school learning (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.

7. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.

Teaching of foreign language reading strategies

There are considered such methodological notions as "linguodidactic conditions", "reading strategies", "learning actions and techniques", "text understanding", "language guess". There are analyzed the classifications of reading strategies, given the characteristics of learning actions included into reading strategies. There are given the examples to organize the process of teaching of foreign language reading strategies in the course of profession-oriented studies.

Key words: *reading strategies, learning actions and techniques, classification of strategies, educational process, profession-oriented course of foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 11.01.2014)

И.Ю. АЗИЗОВА
(Санкт-Петербург)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНИВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ НА ОСНОВЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Показаны пути обновления результативно-оценочного компонента системы методической подготовки студентов, в качестве которого выступают критерии оценки компетенций будущего учителя биологии, в совокупности обеспечивающие его способность придать биологическому образованию свойства динамической, саморазвивающейся гуманитарной педагогической системы.

Ключевые слова: *результативно-оценочный компонент системы методической подготовки студентов-биологов; критерии и показатели оценивания компетенций; гуманитаризация и технологизация педагогического образования.*

Качество современного профессионального образования большинство отечественных ученых рассматривают как многомерную системную характеристику, в которой качество результата, т.е. качество подготовки специалиста, рассматривается как ведущий компонент этой характеристики [2, с. 18; 4, с. 126].

Взаимное дополнение тенденций гуманитаризации и технологизации в педагогическом образовании и, в частности, системе методической подготовки учителей биологии позволяет закладывать гуманитарно-технологические основы в контексте будущей профессиональной деятельности [1]. В связи с этим гуманитарно-технологический подход, принципы построения системы методической подготовки студентов-биологов (системности, культуротворчества, единства гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, его диалогичности, субъектности, технологичности, практической и научно-исследовательской направленности образовательного процесса) создают методологическую и теоретическую базу для обновления результативно-оценочного компонента. В качестве последнего выступают критерии оценки компетенций будущего учителя биологии, в совокупности обеспечивающих его способность к приданию биологическому образованию свойств динамической, саморазвивающейся гуманитарной педагогической системы.

Компетенции учителя биологии складываются из определенных требованиями ФГОС ВПО [6] общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетентностей, причем если вторые в большей степени связаны со способностью и готовностью будущего педагога решать общепедагогические задачи, то профессиональные отражают способность и готовность в модельной или реальной обстановке решать методические задачи, связанные со спецификой профессиональной педагогической деятельности, т.е. с преподаванием биологии.

По определению ученых, дидактическим и организационным условием обеспечения качества подготовки педагогов является логика поэтапного развития компетенций: от понимания комплекса знаний → к их трансляции на решение типовых задач профессиональной деятельности → к свободному выражению своего понимания и овладения способами деятельности → к способности решать инновационные задачи в рамках своей профессии [5].

В соответствии с гуманитарно-технологическим подходом, принципами структурирования характеризуемой системы становлению компетенций учителя биологии будет способствовать построение методической подготовки, обеспечивающей студентам усло-

© Азизова И.Ю., 2015