

5. Михайлишин Б. П. Природа и особенности аббревиального терминообразования // *Vocabulum et vocabularium: Сб. научных трудов по лексикографии* / Отв. ред. В. В. Дубичинский. – Вып. 5. – Гродно, 1998. – С. 140.
6. Перетрухин В. И. Введение в языкознание: Курс лекций. – Белгород, 1968. – С. 166.
7. Чернов М. Ф. К истории изучения составных терминов (по работам русистов-тюркологов) // *Труды НИИ яз., лит., ист., экономики*. – Чебоксары, 1979. – Вып. 87. – С. 69.
8. Сергеев В. Н. К вопросу о переходе устойчивых свободных словосочетаний во фразеологические // *Проблемы фразеологии*. – М. – Л.: Наука, 1964. – С. 174.
9. Гречко В. А. Терминологическая лексика в академических словарях // *Современная русская лексикография*, 1976. – Л.: Наука, 1977. – С. 97.
10. Михайлишин Б. П. Лінгвістичний статус складених термінів // *Vocabulum et vocabularium: Сб. научных трудов по лексикографии* / Отв. ред. В. В. Дубичинский. – Вып. 5. – Гродно, 1998. – С. 136.

УДК 802/809 (072)

А. М. Романова, преподаватель

ИГРА КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

This article touches the question of using active methods of teaching foreign languages at technical institutes.

За все время существования высшего образования уделялось особое внимание обучению иностранным языкам. С изменением политического и экономического статуса страны менялось и значение этой дисциплины для ее граждан.

Сегодня способность выпускников вуза свободно общаться на иностранном языке как на бытовом уровне, так и пользоваться им при организации совместной деятельности считается неотъемлемым компонентом подготовки специалиста.

Формирование коммуникативной компетенции, как определяется данная способность в Методике, и повышение речемыслительной деятельности студента предполагают использование развивающих методов обучения при организации учебного процесса (при подготовке как лингвистов, так и студентов технических вузов в условиях ограниченного количества часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык»).

Основываясь на том, что обучение иностранному языку в техническом вузе предполагает владение им как средством устного и письменного общения в социально-бытовой, профессиональной и научной сферах, можно выделить следующие основные уровни коммуникативной компетенции студентов:

1) *исходный* – комплексная коррекция базовой коммуникативной компетенции (I семестр);

2) *начальный профессионально-ориентированный* – ориентация на общую профессиональную деятельность (II семестр);

3) *средний профессионально-ориентированный* – формирование коммуникативной компетенции с ориентацией на будущую профессиональную деятельность (III - IV семестры);

4) научный – а) начальный – совершенствование коммуникативной компетенции с целью обеспечения научной работы в выработанной области науки и техники (магистратура); б) продвинутый – формирование коммуникативной компетенции, достаточной для свободного общения в соответствующей профессиональной сфере (аспирантура) [1].

Одним из шагов к повышению эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе и формированию коммуникативной компетенции признано соблюдение преемственности между дошкольным обучением, средней школой, вузом и поствузовским образованием [1]. Если рассматривать данную преемственность как поэтапное повышение уровня знаний иностранного языка и расширение, последующее изменение сфер овладения им (от социально- бытовой до научной), то при овладении языком на дошкольном этапе и в средней школе обучаемый ограничивается социально- бытовой сферой, а на последующих этапах (вуз, аспирантура) расширяет и совершенствует знание иностранного языка в профессиональной и научной сферах.

Таким образом, будущий студент изучает иностранный язык в среднем от 8 до 12 лет до поступления в вуз, что, однако, не позволяет исключить из основных уровней коммуникативной компетенции первый – исходный. Комплексная коррекция базовой коммуникативной компетенции, которую он предполагает, предназначена для подготовки перевода студентов с этапа общения в социально-бытовой сфере на более сложный – общение в профессиональной и научной сферах.

Сегодня при работе на первом, исходном, уровне преподаватель нередко обучает группу студентов, часть из которых пришла в вуз со знанием языка, достаточным для общения в социально-бытовой сфере, что свидетельствует не только об их интересе к предмету, но и о соблюдении преемственности: дошкольный этап – школа – вуз. Другая же часть студентов группы вынуждена в вузе начинать изучение иностранного языка с алфавита и дальнейшего постижения как грамматических истин, так и лексических. Для них два предыдущих этапа преемственности не существуют. И если их более счастливые сокурсники получили необходимый и отведенный программой объем знаний за 10 лет, то эти студенты должны уложиться в 4 месяца: ровно семестр, рассчитанный на первый этап коммуникативной компетенции. Данная ситуация объясняется рядом причин, одной из которых может быть нежелание сегодняшнего студента вчера, в школе, работать над изучением иностранного языка. Но лишь в двух – трех случаях из десяти можно сослаться на указанную причину.

При переходе ко второму и третьему, профессионально-ориентированным, уровням преподаватель прибегает к профессионально-ориентированному подходу в обучении иностранному языку. Он позволяет разрешить всю совокупность трудностей психологического, лингвистического и социального характера, связанных с формированием у студентов коммуникативной компетенции, т.к. он создает условия для овладения речевой деятельностью в процессе решения профессиональных задач [2].

Учитывая разный уровень подготовленности студентов и разную степень овладения ими иностранным языком для общения в любой из вышеперечисленных сфер, преподаватель прибегает к традиционным и новаторским методам обучения, дабы сделать занятие интересным, полезным и познавательным для всех обучаемых.

Многие сторонники активных методов обучения (проблемный, учебные игры, метод программированного обучения и др.) полагают, что все задачи вузовского учебного процесса можно решить, применяя лишь один из них. Однако опыт применения актив-

ных методов обучения, в том числе и традиционного (иллюстративно-информационного), указывает на комплексное их применение как на наиболее эффективное. Анализ достоинств и недостатков каждого из методов обучения, приводимый ниже, позволяет сделать такой вывод.

Таблица

Анализ методов обучения [3]

Метод обучения	Достоинства	Недостатки
1. Традиционный	Экономный во времени; при необходимости можно обойтись без ТСО	Слабо развивает творческое мышление студентов; дает непрочные знания и навыки
2. Проблемный	Хорошо развивает творческое мышление студентов; дает прочные знания, умения и навыки	Требует увеличения времени по сравнению с традиционным методом на 20 - 80 %
3. Программированный с АОС	Позволяет индивидуализировать и интенсифицировать учебный процесс, сократить время на изучение дисциплины; развивает творческое мышление студентов	Имеет ограниченное применение при чтении лекций; требует разработки большого объема дидактического материала; предполагает наличие ТСО
4. Учебные (деловые) игры	Хорошо развивает творческое мышление студентов; дает прочные знания, умения и навыки	Требует разработки дидактического материала и увеличения времени на изучение темы (по сравнению с методом № 1)

Комплексно применять все методы обучения в различных видах занятий можно по-разному, в зависимости от цели занятия, излагаемого материала и т.д.

Опыт, однако, подсказывает, что, несмотря на отсутствие сомнений в эффективности применения некоторых форм и методов обучения иностранным языкам, обращение к ним преподавателей-практиков происходит неоправданно редко. При обучении иноязычному общению в техническом вузе преподаватели избегают чаще всего приемов игровой имитации, совмещающих имитационную модель конкретных условий и динамики производства с игровой моделью профессиональной деятельности человека в моделируемой обстановке.

Многочисленные опросы и анкетирование (с участием) преподавателей неязыковых вузов выявили:

1) методическую целесообразность использования приемов, всеобъемлюще имитирующих профессиональную деятельность человека, при обучении студентов;

2) желание преподавателей применять приемы игровой имитации при обучении иностранному языку чаще при полном методическом обеспечении такого процесса и наличии практических рекомендаций по проблеме;

3) повышение интереса обучаемых к процессу обучения иностранному языку при наличии элементов игровой имитации.

Однако трудности методического характера, отмеченные многими из опрошенных преподавателей технических вузов, затрудняют практическое осуществление подобного процесса в неязыковом вузе.

Рассмотрим основополагающие принципы обучения иностранному языку с приемами игровой имитации:

1) организацией занятий с использованием приемов игровой имитации должна поддерживаться практическая направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе;

2) построение игровой системы отдельных ее компонентов для обучения иноязычному общению в профессиональных интересах возможно лишь после конструирования модели профессиональной деятельности;

3) контакты преподавателя с обучаемым должны осуществляться на уровне равноправных партнеров общения;

4) игровые действия должны опираться на определенные знания обучаемых;

5) любой игровой прием достигнет своей цели, если на занятии создан благоприятный психологический климат, который, в свою очередь, будет возможен при соблюдении следующих факторов: индивидуально-дифференцированный подход; готовность каждого игрока действовать в «команде» ради достижения единой задачи; равноправное общение партнеров по игре и их с преподавателем; адекватное распределение ролей в группе [4].

При обучении иностранному языку на профессионально-ориентированном уровне коммуникативной компетенции имитационные и игровые приемы служат средством применения и закрепления знаний по специальности на иностранном языке.

Наряду с другими активными методами обучения иностранному языку игровые имитации способствуют развитию продуктивных языковых навыков как устной, так и письменной речи, лежащих в основе коммуникативной компетенции [5]. После нескольких лет изучения иностранного языка в средней школе и вузе многие студенты, к сожалению, не могут свободно говорить на этом языке, несмотря на то что имеют хорошее знание лексики и грамматики, понимают тексты для аудирования и чтения. Этот печальный факт свидетельствует в пользу игровых, видео- и драматических имитаций в процессе обучения иностранному языку, предоставляющих студенту возможность высказывать свою точку зрения в имитированных диалогах об отдельных эпизодах прочитанного текста, просмотренного фрагмента видеоматериала и т.д.

По двум причинам имитации можно признать наиболее эффективными при развитии речевых навыков обучаемого: во-первых, они, как отмечалось выше, хорошо развивают творческое мышление; во-вторых, они более всего приближены к реальной коммуникации и связаны с будущей профессией студента.

Видеоимитации учат таким основополагающим навыкам, как: анализировать и четко формулировать сложные проблемы, формировать мнения, вырабатывать решения, общаться и достигать согласия в группе. А имитации, захватывающие личность целиком, могут быть эффективными и в разрушении некоторых предубеждений [6].

Преподаватель может разработать видеоимитацию на злободневную тему, и, хотя это всего лишь ролевая игра, она передает знания и другими способами поощряет студентов обращаться к наиболее важным спорным проблемам затронутой темы. Сочетание же видео- и драматической имитаций позволяет не только развить продуктивные языковые навыки обучаемых и обучить перечисленным выше, но и дает студентам возможность проявить себя в максимально приближенной к реальности ситуации, почувствовать уровень развития их речевых навыков, подвести своего рода итоговую черту под многолетним изучением иностранного языка. На импровизированной сцене (съемочной площадке) каждый из задействованных в постановке студентов в полной мере сможет ощутить на себе значение девиза мушкетеров: один за всех и все за одного, - здесь недостаточно знать текст и свою роль, здесь необходимо умение импровизации,

владение языком, чувство ответственности каждого из героев как за себя, так и за судьбу постановки в случае ошибки или заминки кого-либо из них.

Говоря о теории и практике применения игровых, видео- и драматических имитаций в учебном процессе, приведу примеры из собственной практики. Одна из наиболее сложных и емких тем в грамматике английского языка – глагол. Изучению времен (time, tense) отводится практически две трети первого семестра. Контролировать знания студентов по данной теме можно как с помощью различных тестов, выделения изучаемых грамматических явлений в тексте, так и прибегая к игровой имитации или учебным играм.

Дайте студентам задание перевести куплет русской песни на английский язык и вы увидите, что этот во многом творческий процесс увлекает обучаемых больше, нежели однообразие грамматических упражнений. Вы получите уникальную возможность не только проконтролировать усвоение учебного материала, но и увидеть результат творческого мышления ребят, раскрыть индивидуальность каждого из них не только для себя, но и для них самих. А поверив в свои силы, обучаемые с возросшим интересом отнесутся к изучению дисциплины.

Возьмите список вопросов по пройденной лексической теме и мяч. Задавая вопрос и бросая мяч ребятам, вы лишаете их шанса подсмотреть ответ в тексте, отводя им тем самым в помощники лишь память и быстроту, четкость и ясность мысли. Студенты следят за мячом, и им требуется хорошая реакция как на него, так и на вопрос, задаваемый преподавателем и требующий немедленного ответа. Имитированная экстремальность ситуации побуждает обучаемых опираться только на способность мыслить на иностранном языке, являющуюся важной предпосылкой к развитию продуктивных речевых навыков.

При изучении английских time возьмите на вооружение следующее упражнение: выберите какой-либо предмет и изобразите три стадии его развития и совершенствования, соответствующие трем times (past, present, future). Пусть это будет, к примеру, яхта: past – плот, present – галера, future – яхта. Задание сводится к следующему: студент должен описать всю историю предмета, используя соответствующие временные формы глагола (past, present, future). Данное упражнение не только шлифует и закрепляет знание студентом грамматической темы, но и развивает его творческое мышление.

Одним из наиболее распространенных упражнений по работе над текстом является его пересказ. Можно пойти одним из двух путей: студенты учат текст от корки до корки либо рассказывают прочитанное своими словами в 15 – 25 предложениях. Сравнительный анализ двух вариантов пересказа свидетельствует в пользу второго, поскольку механическое заучивание текста не развивает речевых навыков в отличие от творческого подхода, включающего в работу мышление, а не механическую память.

В качестве примера видео- драматической имитации хотелось бы упомянуть экранизированную студентами второго курса БГТУ версию пьесы Б. Шоу «Пигмалион» на английском языке. Идея постановки, исходившая от обучаемых и поддержанная преподавателем (автором статьи), таила в себе возможность для студентов попытать их силы как в актерском мастерстве, так и в знании иностранного языка. Творческий процесс работы над пьесой английского драматурга выявил не только сильные и слабые стороны в речевых навыках обучаемых, но и сблизил ребят, позволив им в полной мере раскрыть свои творческие способности в имитированной реальной ситуации. Знание лексики и грамматики, подкрепленное творческим мышлением, позволили дебютантам

не столько сыграть роли, сколько прожить жизни их героев, раскрывая и одновременно опираясь на развитые продуктивные речевые навыки.

Таким образом, на основе литературных данных и собственного педагогического опыта можно сделать следующий вывод: в основе развития у обучаемых продуктивных речевых навыков лежит включение игровых, видео- и драматических имитаций в комплексное применение методов обучения, так как они способствуют необходимому для оговоренных навыков развитию творческого мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хоменко С. А., Скалабан В. Ф. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции у студентов технических ВУЗов // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: Тез. докл. науч. конф., Минск, 23-25 ноября 1999 г. – Мн., 1999. – С. 164-166.
2. Савченко Г. П. Профессиональная направленность как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: Тез. докл. науч. конф., Минск, 23-25 ноября 1999 г. – Мн., 1999. – С. 152-155.
3. Артамонов М. Д. Об опыте применения активных методов обучения // Вестник высшей школы. 1986. №1. С. 116-120.
4. Гилева О. В. Методические основы использования приемов игровой имитации в неязыковом ВУЗе // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: Тез. докл. науч. конф., Минск, 23-25 ноября 1999 г. – Мн., 1999. – С. 115-117.
5. Симхович В. А. Развитие продуктивных языковых навыков студентов - нефилологов // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: Тез. докл. науч. конф., Минск, 23-25 ноября 1999 г. – Мн., 1999. – С. 154-156.
6. Кеннеди М., Киз М. Теория и практика игрового обучения // Вестник высшей школы. 1990. № 6. С. 50-54.

УДК 502.3:37

А.Р. Борисевич, доцент БГПУ им. Максима Танка

СТРАТЕГИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

The article reveals ways of forming an ecologo-pedagogical orientation of future teachers.

На протяжении последних десяти лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в профессиональном образовании стереотипов, традиций, взглядов и представлений. Одновременно идет интенсивный поиск новых способов функционирования и развития профессиональных учебных заведений, путей изменения мотивации педагогической деятельности и получения профессии, отношений между обучающими и обучаемыми. В этих условиях особое значение имеет разработка ключевых интегративных категорий, на которых формируется новое мировоззрение в сфере образования.

В рамках представлений о профессиональной деятельности к таким категориям относятся понятия "экогуманитарная образовательная парадигма", "эколого-педагогическое образование и воспитание", которые приобретают сегодня несколько