

производители решают, потребитель контролирует.

Большую группу составляют словосочетания с возвратными глаголами: цены формируются, технологии развиваются, предметы труда используются, ручной труд применяется, эффективность увеличивается, блага распределяются.

Лексическое наполнение текста по специальности создается различными лексическими элементами. Лингвостилистическое описание лексики должно учитываться при адаптации научных текстов, при составлении учебных пособий по специальности. Специфика функционирования языковых единиц разных уровней в экономических текстах позволяет утверждать, что употреблению лексики научной речи надо обучать специально.

#### *Используемая литература:*

2. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М., 1982.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М. : Русский язык, 1985.
4. Скороходько Э.Ф. Вопросы перевода английской технической литературы (Перевод терминов). – Киев : Изд-во КГУ, 1963.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2004.

**Гейна О. Функціонування термінологічної лексики в учбових текстах для економістів.**

*Статтю присвячено питанню про специфіку функціонування термінологічної лексики в учбових економічних текстах. Представлено опис лексичних та граматичних особливостей вживання термінів у мові економічних дисциплін.*

**Ключові слова:** термін, термінологічна лексика, учбові тексти, мова економічних дисциплін.

**Gaina O. The functional analysis of terminology in the text-book for economist.**

*The article is devoted to the functional analysis of terminology in the text-book for economist. The article describes lexical and grammatical peculiarities of term in language of economic branches.*

**Keywords:** term, terminology lexical, text-book, language of economic branches.

**Давер М. В.**

**Международный Независимый университет Молдовы (Молдова)**

### **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

*Личностно-ориентированный подход является одним из приоритетных направлений современной лингводидактики. В статье анализируются существующие варианты технологического воплощения его основных принципов. В качестве основных факторов управления личностно-ориентированным учебным процессом рассматриваются стратегическая компетенция и мотивация учащихся, положенные в основу создания системы упражнений.*

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, стратегическая компетенция, автономность учения, мотивация

Одной из важнейших тенденций современного обучения языкам является стремление к личностной ориентированности при создании новых технологий. Данная концепция, основанная на приоритете принципа индивидуализации, решает проблему доминирующей роли студента в процессе усвоения языка на основе повышения его автономности, относительной самостоятельности и развития умений учения.

Поиски основных факторов, которые позволили бы разработать средства управления

учебным процессом при сохранении относительной автономности каждого учащегося, привлекли внимание исследователей к мотивационно-стратегическим аспектам личностно-ориентированного подхода (ЛОП), в частности, к таким характеристикам, как стратегическая компетенция и мотивационная сфера личности.

Стратегические и мотивационные факторы играют важную роль не только в реализации принципа развития и в повышении автономности учащихся, но также считаются определяющими в повышении эффективности личностно – ориентированного изучения языков.

Разработка личностно-ориентированных технологий в лингводидактике и в методике РКИ, в частности, связана с несколькими основными направлениями:

– исследованием когнитивных стилей и обучением в малых группах в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями студентов (Б. Ливер, Р. Оксфорд, Авдеева И.Б.) [1,6],

– применением современных компьютерных технологий (Э. Г. Азимов) [2],

– созданием личностно-ориентированных учебников (М.Н. Вятютнев, О. Каган, И.Е. Мангус и др.) [3],

– исследованием стратегий и организацией стратегических тренингов, эксплицитным обучением стратегиям (D. Dansereau, R. Oxford, A.B. Друзь) [5].

Наиболее известное решение связано с исследованием когнитивных стилей и созданием личностно-ориентированных заданий в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями учащегося, которые предлагаются на занятии для индивидуального выполнения каждому. Такой подход вызывает целый ряд возражений.

Во-первых, неоднократно отмечалось, что когнитивный стиль не следует рассматривать в его крайнем выражении – есть учащиеся более или менее полезависимые, обладающие неярко выраженными характеристиками сенсорных предпочтений: зрительного или слухового восприятия, индуктивности и дедуктивности, аналитичности и синтетичности и т.д.

Следовательно, когнитивный стиль не есть характеристика, не поддающаяся адаптации, поскольку мы говорим о реальной методической данности – о взрослом учащемся, который приходит на подготовительный факультет после длительного периода обучения, в ходе которого он подвергался многочисленным педагогическим воздействиям, вырабатывая реактивные стратегии, приспособившись к различным требованиям как национальной методической системы, так и конкретных преподавателей.

В процессе адаптации такой учащийся уже развил реактивные стратегии, позволяющие ему приспособить свой когнитивный стиль к условиям обучения. В результате сформировался индивидуальный стиль учебной деятельности, который следует четко отграничивать от когнитивного стиля, поскольку в его состав входит и стратегическая компетенция, играющая адаптивную роль. В личностно-ориентированном обучении необходимо исследовать именно индивидуальный стиль учебной деятельности, поскольку вполне может случиться так, что предложенные студенту в соответствии с его исходным когнитивным стилем формы работы не совпадут с его реальными стратегическими предпочтениями. Таким образом, представляется более логичным не столько исследование и учет когнитивного стиля, но, в первую очередь, проведение стратегического тестирования и критический учет его результатов.

Второй недостаток, который мы видим в данной технологии: предложение каждому учащему или даже предложение микрогруппам, сформированным по сходству когнитивных стилей, отдельных заданий, не соответствует условиям группового обучения. Подобное решение может превратить работу на аудиторном занятии в сумму индивидуальных учебных деятельностей каждого студента, то есть, групповой урок не состоится как таковой. Многолетние наблюдения показали, что сами учащиеся не только в большинстве своем отдадут предпочтение коллективным формам работы, но и называют в

качестве предпочитаемой учебной деятельности на уроке языка активное общение с преподавателем и товарищами по группе. Кроме того, именно в ходе подобной групповой работы у учащихся и должна появляться возможность заимствовать эффективные стратегии, применяемые товарищами по группе и предлагаемые преподавателем. То есть, нужно, разумеется, учитывать когнитивные стили, но право выбора заданий, стратегий и способов учебной деятельности должно оставаться за учащимся. И только самостоятельно убедившись, что его способы решения проблем учебной деятельности (запоминания, коммуникации, планирования), сформированные, подчеркнем, в течение многих лет обучения и доказавшие свою эффективность в определенных условиях, не удовлетворяют новым задачам, студент сможет сделать другой выбор, если такая возможность будет ему предоставлена преподавателем. То есть, следует не навязывать студенту определенные задания, а обеспечить ему максимальную возможность выбора.

Следовательно, можно сделать вывод, что данное технологическое решение, несмотря на ряд важных достижений в плане индивидуализации и обеспечения психологической комфортности учащихся, не удовлетворяет требованиям коллективного обучения на подготовительном факультете, а кроме того, не является последовательно личностно - ориентированным.

Э.Г. Азимов предлагает обеспечить индивидуализацию обучения с помощью компьютерных технологий, полагая, что личностно-ориентированный подход “может осуществляться путем разветвления приемов и способов обучения в фоноупражнениях и компьютерных программах, особой организации упражнений в методическом приложении к видеоматериалам” [2, с. 5].

В настоящее время подобный тип индивидуализации находит большое количество сторонников, и в качестве новых, личностно-ориентированных технологий для работы со взрослыми учащимися предлагается также активно использовать Интернет и различные формы дистанционного обучения.

С нашей точки зрения, несмотря на все видимые преимущества, применение компьютерных технологий может лишь частично решить задачи личностной ориентированности, поскольку задачи обучения на подготовительном факультете не позволяют осуществлять всю учебную деятельность с помощью технических средств обучения. Кроме того, они могут просто не входить в стратегические предпочтения учащихся – например, для учащихся, предпочитающих естественное устное общение.

Следующим направлением разработки личностно-ориентированной технологии стало создание личностно-ориентированных учебников. Первым в методике РКИ предложил подобное решение М.Н. Вятютнев [3].

Не отрицая важности и необходимости дальнейших разработок и исследований в данном направлении, отметим, что сам термин “личностно-ориентированный учебник” содержит в себе противоречие и не может быть принят без оговорок, поскольку не может не возникнуть вопрос, на какую, собственно, личность данный учебник ориентирован, и какие факторы положены в основу подобной “ориентированности”. В большинстве случаев такие учебники построены на ориентации на некоторый унифицированный набор потребностей и когнитивных стилей. В личностно-ориентированном подходе речь должна идти, в первую очередь, о конкретных личностях. При любом содержании учебника и разнообразии предлагаемых им видов учебной деятельности, учет всех личностных факторов, то есть, индивидуальности, в нем невозможен.

Личностно-ориентированная технология является именно технологией аудиторной работы. На подготовительном факультете речь идет о реализации принципиальных положений в индивидуализированной работе преподавателя с каждым учащимся группы, поэтому она должна быть осуществима на базе любого учебника для данной формы начального этапа. При этом дело не только в том, с каким материалом работать, а в том, как работать: основная часть отбора и подготовки системы заданий для учащихся

конкретной группы ложится на преподавателя.

Бесспорно, что учебник, предлагающий широкий выбор возможностей, учитывающий специфику потребностей учащихся подготовительного факультета (пусть даже и в целом), является более эффективной опорой в такой работе, обеспечивает преподавателю большую основу для подготовки занятий, чем тот, который не предусматривает никакой дифференциации.

Поэтому, отвергая возможность полной алгоритмизации учения, мы полагаем, что решение проблемы состоит в создании не одного, тем более, единого “личностно-ориентированного” учебника, а в создании комплекса учебных пособий. Подобный комплекс может предоставить преподавателю достаточный выбор заданий, форм презентации, объяснения и отработки для их последующего отбора и модификации в целях применения в ходе непосредственной личностно-ориентированной работы на занятиях.

Что касается стратегических тренингов, рассматриваемых в качестве одного из способов повышения автономности изучения языка, то данное технологическое решение вызывает целый ряд критических замечаний, таких как упрек в недостаточной обоснованности эксплицитного обучения стратегиям, а также в отделении стратегического обучения от обучения непосредственно языку. Мы не можем полностью согласиться с выводом о невозможности научить стратегиям, поскольку все зависит от применяемой технологии – стратегиям невозможно научить, но им можно научиться – при возникновении такой потребности. Представляется, что в ходе стратегического тренинга необходимо ознакомить студентов только с основными положениями стратегической теории, причем актуальна эта задача, главным образом, для будущих педагогов и филологов.

Добавим также, что с нашей точки зрения, сама идея отбора преподавателями или даже методистами-исследователями “оптимальных” стратегий для обучения им всех и каждого представляется неприемлемой, поскольку ведет за собой выработку “реактивных”, приспособительных стратегий, а не наиболее ценных, инициативных, идущих от учащегося.

Дело в том, что одни и те же стратегии, пусть даже самые продуктивные с точки зрения преподавателей, не могут быть одинаково оптимальными для студентов с различными когнитивными стилями, стратегическими компетенциями и стилями учебной деятельности. А кроме того, инициативные стратегии субъекта учения, по определению, должны вырабатываться студентом самостоятельно в соответствии с его потребностями и условиями учения и общения. И, повторимся, эксплицитное ознакомление со стратегической теорией (все еще остающейся недостаточно разработанной), с нашей точки зрения, необходимо лишь студентам - филологам. Поэтому стратегическая работа с учащимися должна проводиться имплицитно в ходе изучения языка в специальной системе стратегических упражнений. Предлагаемая нами мотивационно-стратегических упражнений базируется а) на такой характеристике стратегии, как проблемная ориентированность, б) на учете самооценочных мотивационных процессов [4].

В основе любого стратегического упражнения ложится решение учебной или коммуникативной проблемы. Применение стратегий стимулируется самооценочным контрактом, учитывающим как стратегическую активность в ходе групповой учебной работы, так и метакогнитивные умения при самостоятельном выборе и выполнении заданий в соответствии со стратегическими предпочтениями. При этом система балловой стимуляции должна быть построена так, чтобы поощрять использование максимально возможного разнообразия видов учебной деятельности и оригинальность подходов.

На первое место в личностно-ориентированном подходе выдвигаются те приемы обучения, формы выполнения, которые обеспечивают самостоятельное действие каждого

учащегося: индивидуально-массовая тренировка, работа в парах, в группах. Поэтому при оценке выполнения стратегических упражнений большее значение приобретает взаимо- и самооценка. Большие возможности в плане организации контроля стратегических упражнений может предоставить применение специальных компьютерных программ, однако данная проблема нуждается в дальнейшей разработке.

#### **Используемая литература:**

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный, лингвистический аспекты. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.
2. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 275 с.
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
4. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. – СПб : Златоуст, 2006. – 261 с.
5. Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 186 с.
6. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 192 с.

#### **Давер М. В. Актуальні аспекти особистісно-орієнтованого підходу.**

*Особистісно-орієнтований підхід є одним з пріоритетних напрямків сучасної лінгводидактики. У статті аналізуються існуючі варіанти технологічного втілення його основних принципів. В якості основних факторів управління особистісно-орієнтованим учбовим процесом розглядаються стратегічна компетенція та мотивація учнів, що покладені в основу створення системи вправ.*

**Ключові слова:** *особистісно-орієнтований підхід, стратегічна компетенція, автономність навчання, мотивація.*

#### **Daver M. V. Actual aspects of learner-centered approach.**

*Contemporary intercultural education tends to implement more student-centered, activity-based, integrative curriculum. The article investigates teaching approaches to promote new technologies in language learning. The student's motivation to learn languages and their strategic competence are the most important factors for the creation of the system of exercises.*

**Keywords:** *learner-centered approach, strategic competence, autonomy in language learning, motivation.*

**Дем'яненко О. О.**

**Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Україна)**

## **АКТИВІЗАЦІЯ “ЧИТАЦЬКИХ РЕАКЦІЙ” УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО ХУДОЖНІЙ ТВІР**

*Проблема розвитку читацьких інтересів і здібностей розглядається в широкому соціально-культурному контексті. Описані й проаналізовані найбільш ефективні методичні засоби активізації читацького сприйняття учнів у процесі вивчення світової літератури в школі.*

**Ключові слова:** *учень-читач, “читацькі реакції”, читацьке сприйняття, “повторне читання”, візуалізація художнього образу в літературі.*