

ATELIERUL LIMBĂ ȘI CULTURĂ

CZU 378.147.111:81

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Елена СИРОТА, доктор филологии, конференциар
филологический факультет
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: În articolul de față este abordată problema modalităților de lucru independent al elevilor; implementarea lor în studiul subiectelor lingvistice în lumina abordării bazate pe competențe; sunt folosite toate funcțiile cuvântului, care sunt atât de necesare pentru dezvoltarea eficientă a activității de gândire a vorbirii elevilor, întrucât anume acest lucru va permite caracterizarea studentului în viitor ca un bun specialist care corespunde nevoilor profesionale ale societății. În plus, lucrarea textuală este inclusă și în procesul educațional, luând în considerare vorbirea ei internă și relațiile invariante-variabile între nivelurile interne și externe ale textului. Numai această abordare contribuie la formarea variabilității elevilor în exprimarea sensului și conștientizării atunci când aleg o opțiune de text.

Cuvinte-cheie: muncă independentă, studenți, subiecte lingvistice, abordarea bazată pe competențe, text, funcțiile cuvântului, activitate de gândire a vorbirii.

Известно, что студенческий возраст – период, когда, по мнению психологов, на курсах студенты впервые знакомятся со специальностью; активно развивается интеллект. Согласно психолингвистики, главная цель интеллекта – создание специфического отображения происходящего, связанных с воплощением объективного знания с действительностью. Развитие интеллекта студентов и подготовка профессионала нового типа – требование новой парадигмы образования. Как следствие, необходимость оптимизации учебного процесса, т.е. достижение максимальных результатов за минимальный период времени. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского, современные ученые разрабатывают возможные пути оптимизации и предлагают инновационные модели организации самостоятельной работы в вузе: внедрение инноваций на методологическом, теоретическом и прикладном уровнях. Использование активных методов обучения, организация внеучебной деятельности на базе информационно-образовательных технологий. Поэтому вся деятельность преподавателя должна быть направлена на развитие и углубление их профессиональных интересов. Чрезвычайно важным в этой связи представляется нам положение, суть которого заключается в опоре на познавательные интересы, служащего стимулом для преодоления сложностей интеллектуального порядка. Это значит, что необходимо создать проблемную ситуацию, которая характеризуется как неудовлетворяющая потребностям студентов, и поэтому приводит к зарождению и поддерживанию учебной мотивации [1, с. 9]. При этом сформировать ситуацию, требующую разрешения, можно при помощи подбора текстового материала, а также при изучении семасиологии.

Именно этим обстоятельством объясняется актуальность работы – изучить способы и методы организации и улучшения системы развития вербального аппарата и интеллекта обучающихся вуза с помощью освоения лингвистических дисциплин – и ее цель – определить способы перехода студентов от образовательного процесса к самообразованию при изучении лингвистических дисциплин в свете компетентностного подхода. Выделяются уровни профессионального и творческого саморазвития, среди которых:

- ситуативный,
- индивидуально-адаптационный,
- рефлексивно-моделирующий,

- профессионального самосовершенствования,
- и творческого саморазвития-деятельностно- креативный.

Речь идет о выполнении студентами определенных видов деятельности, стимулирующих саморазвитие. Данную деятельность планируют и контролируют студенты совместно с преподавателем. Самостоятельная работы в вузе основывается на комплексном взаимодействии таких элементов самостоятельной работы, как мотивационно-ориентирующий, содержательно-деятельностный, творческий и рефлексивный - и элементов, способствующих саморазвитию: самоорганизации и самообразованию.

Поэтому для успешного проведения самостоятельной работы необходимо учитывать и функции мотивации, непосредственно связанные с целями усовершенствования речемыслительной деятельности обучающихся.

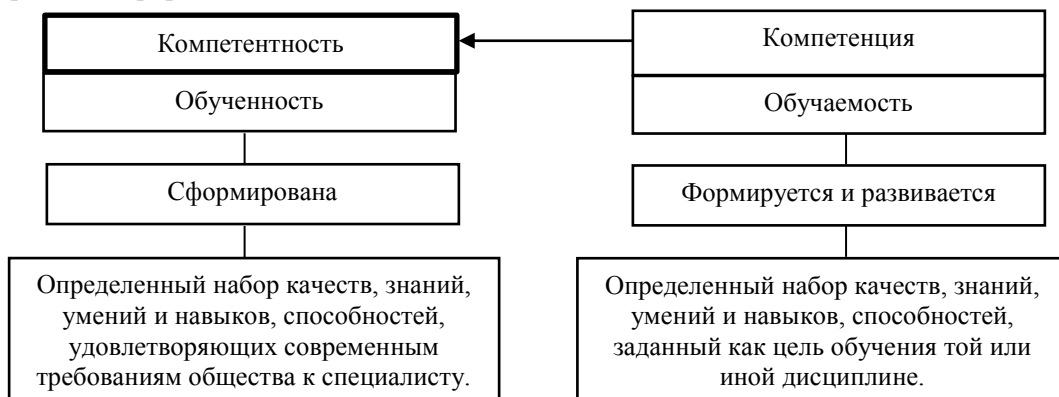
Итак, в этом контексте следует рассмотреть такие мотивации, как: 1) энергетическую, или побудительную [2, с. 13], что апеллирует к основным потребностям и познавательным стимулам обучающихся, провоцирующих их любопытство в рамках учебной среды; 2) смыслообразующую [3, с. 105], призванную усовершенствовать умение объектов обучения оценить дидактическую единицу (содержание одной из предметных тем) и изложить ее; 3) ориентировочную [4, с. 73], заключающуюся в том, что интерпретатор декодирует все смыслы речевого продукта, используя при этом операцию ориентировки и иерархию целей деятельности, позволяющую участнику коммуникации не только понимать речевое сообщение, но и строить собственный «ответный» текст.

Нужно также сказать, что обращение к операции ориентировки помогает студентам определить элементы дискурса, стиль будущего сообщения и степень его смысловой содержательности. Но для успешной реализации коммуникации необходимо учитывать и механизм установки, т.к. именно благодаря ему и происходит «осознание условий общения» [5, с. 73].

Совокупность мотиваций приводит к образованию сложной структуры мотивационной сферы [6, с. 14]. Именно это положение и объясняет системность, направленность, устойчивость и динамичность учебной мотивации.

Зная, что мотивация, являющаяся побуждением к действию, психофизиологическим процессом выступает ведущим элементом к формированию профессиональных компетенций у студентов данного периода обучения, представляется важным затронуть и взаимозависимый характер отношений между компетенциями и компетентностью.

Таким образом, под компетенцией следует понимать формирование различных знаний, умений и навыков. А компетентность, в свою очередь, трактуется как собой владение, обладание субъектом необходимой компетенцией или их совокупностью, что и каузирует переход студентов от обучаемости к обученности, а, следовательно, - и к самообразованию [7]. Корреляцию понятий «компетенция и компетентность» можно продемонстрировать схематически [8, с. 47]:



Как было отмечено ранее, компетентность является определенным производением, результатом набора компетенций, однако исследовать мы будем только те знания, умения и навыки, которые непосредственно касаются обучения языку, а именно: лингвистическую, языковую и речевую компетенции.

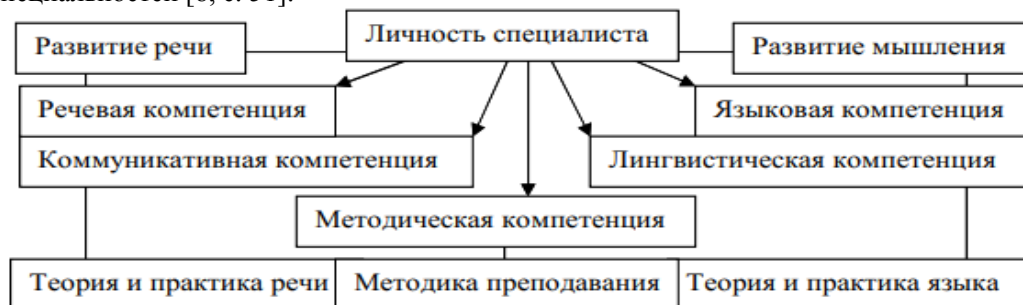
Так, лингвистическая компетенция характеризуется как теоретическая осведомленность студентов по курсу, умение их анализировать и синтезировать учебный материал, обладание знаниями о дифференциальных признаках языка и речи, о структуре и организации лингвистической системы, полисемии и механизмах образования переносных значений, умение создавать тексты, интерпретирующие культурологическую аксиологию явлений и т.д.) [9, с. 135-137].

Языковая же компетенция – это, прежде всего, обладание знаниями о языковых единицах и иерархических отношениях между ними. Для ее активизации можно предложить студентам задания определение статуса, их классификацию, установление релевантных свойств единиц языка, а также упражнения на конструирование и классификацию языковых единиц (синтетические задания), трансформацию, субституцию.

Под речевой компетенцией необходимо подразумевать знание правил функционирования лексических единиц в речи, а также умение «приготовить» речевой продукт разного типа и длины, восстанавливать текст, составлять его опорные схемы: денотативную, денотативно-предикативную и мотивационную схемы и др. Для организации данной компетенции, как правило, используются практические компоненты по лексической и грамматической трансформации синтагматических связей, именуемых текстом.

И, наконец, коммуникативная компетенция заключается в применении языка как прагматического аспекта для решения коммуникативных задач в разных сферах жизнедеятельности [9, с. 136-138].

Методическая компетенция выстраивается при обучении студентов педагогических специальностей [8, с. 51]:



При этом необходимо подчеркнуть, что все-таки интеллектуальная компетентность является основополагающей; именно ею должен владеть специалист. Интеллектуальная компетентность базируется на двух образующих ее множителях: коммуникативной компетентности (способность и умение расшифровывать и зашифровывать, составлять тексты) и профессиональной.

Актуализировать коммуникативную компетентность представляется целесообразным на примере текста, т.к. его структура состоит из информационной структуры внешней речи и когнитивной структуры внутренней речи. Информативная структура складывается из трех уровней, которые конструируют семантику внешней речи и соответствуют фонетическому, лексическому и синтаксическому ярусам языка [10].

Поэтому студентам можно предложить проанализировать предложение с точки зрения инвариантно-вариативных отношений. Например: Он подарил ей цветы. Данная коммуникативная единица может быть произнесена путем постановки логического ударения на цветы или он. Данную синтаксическую единицу можно трансформировать в вопро-

сительную: Он подарил ей цветы? Следовательно, синтаксический уровень инвариантен по отношению к фонетическому. Уровни информативной структуры текста (фонетический, семантический и синтаксический) находятся в соответствии с прямо языковой системой, уровни когнитивной структуры (денотативно-предикативный, логический, аксиологический, символический) – компонентам коммуникативного процесса (говорящий, слушающий, объект, текст). Объект речи – денотативно-предикативный уровень внутренней речи, говорящий ответственен за логическую структуру текста, слушающий дает оценку содержания текста, автором которого является говорящий, функция текста по отношению к своему содержанию и природе коммуникативного социума символическая [11, с. 69]. Инвариантом семантического уровня является денотативно – предикативный смысл: тождественное или близкое значение репрезентируют конверсивы, слово синонимических микросистем, лексемы одного деривационного блока.

Зная, что инвариантами являются корреляты с взаимной коммутацией, а вариантами – корреляты с взаимной субституцией [12, с. 320], можно попросить студентов образовывать логические отношения, опираясь на гипо – гиперонимические представления и преобразование предиката в логический, например: И. Бунин писал стихи - Бунин был талантливым поэтом.

Лексема писать - это предикат к слову Бунин, а лексема талантливый поэт - уже класс людей, к которым Бунин имел отношение. Трансформация предиката в класс обычно репрезентируется в заголовке. Текст «Бунин-поэт» намечает тему творчества поэта. Логический уровень текста может быть оформлен двумя базовыми логическими способами - дедуктивным и индуктивным. Наиболее частотным дедуктивным приемам относятся: 1) от рода к виду: На свете много прекрасных городов, но мой Омск для меня самый прекрасный (города → Омск);

2) от целого к части; 3) от денотата к предикату; 4) от причины к следствию; 5) инвариант - варианты; 6) более важное - менее важное; 7) от ближнего к дальнему; 8) от предыдущего к последующему; 9) от более важного к менее важному.

Данные типы дедуктивных отношений при субституции их на прямо противоположно в индуктивные, из которых наиболее распространенными выступают отношения трансформируясь от вида и рода, части и целого и варианта к инварианту.

Следующим смысловым уровнем текста является аксиологический, или оценочный. Это значит, что также можно порекомендовать обучающимся определить оценочность высказываний «Сегодня солнечная погода - Сегодня, а не завтра и не вчера или в какой-то иной день. Солнечная, а не пасмурная», обращая при этом внимание на то, что коннотация образуется при помощи противопоставления.

Кроме этого, необходимо указать студентам, что в случае употребления лексемы в тексте в транспозитивном значении, аксиологическая семантика выражается прямо: Дремлет на стене моей Ивы кружевная тень. Система языковых значений основана на антропологическом факторе – референты, созданные человеком, становятся обладателями его качеств. Дремлет на стене моей тень (как человек в состоянии сна) [8, с. 121-122].

Особую роль в художественном тексте выполняет символический уровень. Смысловое содержание художественного дискурса всегда характеризуется многоплановостью. Смысловое содержание художественного обладает «смысловым дном», двусмысленностью, поэтому студентам целесообразно предложить внутри текста обнаружить «интертекстуальность», т.к. жонглирование чужими словами, а значит и мыслями, усиливает семантическую насыщенность текста, способствует вхождению в общий контекст определенной культуры. Более этого, вычленение студентами подтекста свидетельствует о результативности аналитического восприятия слушающим текста [8, с. 133].

Но предварительно (для более продуктивного конвертирования умения «нащупывать» партитурный характер смысловой цепи в навык) можно дать задание студентам для самостоятельных работ – перечислить все лексико-семантические варианты опреде-

ленных многозначных лексем; так мы учим их находить семантическую транспозицию, а также проанализировать способ образования переносного значения путем сопоставления компонентов содержания прямого и переносного понятия, разобрать образные значения с помощью соотнесения прямых значений компонентов и их совместного употребления (языковая пресуппозиция), а также изучить два совмещенных плана содержания в символических значениях (лингвокультурная пресуппозиция) [11, с. 122; 132].

Необходимо отметить, что одним из эффективных средств являются компьютерные обучающие программы, используемые для организации самостоятельной работы студентов. Целесообразность разработки и применения таких программ отмечает А.Д. Гарцов [13]. Модули такой обучающей программы концентрированы, предлагают материал в режиме, оптимальном для восприятия, дают возможность прерывания, но предполагают активную мыслительную деятельность студентов. Они содержат темы, которые связаны с фразеологией и представляют собой определенную последовательность деятельности: фразеологизм – исторический экскурс – контексты – ситуации – трансформационные потенции. Предусматривается тренировочный блок – ввести ФО в контекст, выявить его роль в высказывании произвести, самостоятельный поиск фразеологизма для таких контекстов, которые способны органично его использовать.

Лингвистическая и методическая системы развития речемыслительной деятельности субъектов обучения в процессе самостоятельной работы на базе семасиологии позволяет решить вопросы актуализации работы студентов в области алгоритмизации текстовой информации. Методика совершенствования речемыслительной деятельности обучающихся детерминирована знанием понятийно-терминологического аппарата семасиологии и теории текста и инновационными стратегиями, позволяющими проводить работу по созданию и освоению текста. Использование системы теоретических знаний, которые устанавливают связь семасиологии и психолингвистики, изучающей текстовую информацию, помогает использовать уровневый подход к восприятию текста и интерпретационную теорию текста. Соотношение семасиологических категорий и внутренней структуры текста привело к построению лингвистической модели системы парадигматических отношений и обозначить их функции в создании текстов разных типов и восприятии текста.

Опытно-экспериментальная проверка эффективности лингвометодической системы позволила выявить следующие закономерности: учет принципов концентричности, систематичности и рекурсивности в построении учебного процесса.

Таким образом, исследование текста с позиции речемыслительного процесса обеспечивает возможность тщательно проработать авторефлексию студентов. Владение инвариантными и-вариативными отношениями между текстовыми уровнями позволяет им строить определенные тексты, принимая к сведению широкую вариативность как внешних, так и внутренних уровней текста.

А компетентностный подход, в свете которого проводится оптимизация самостоятельной деятельности студентов, изучающих лингвистические дисциплины, в свою очередь, благоприятствует правильному и корректному формулированию целей, а значит, и компетенций, что в конечном итоге помогает преподавателю выполнить социальный заказ.

Библиография:

1. АЛХАЗИШВИЛИ, А.А. *Основы овладения устной иностранной речью. Учебное пособие для педагогических институтов*, М: Просвещение, 1984. 124 с. ISBN 5090002258, 9785090002257.
2. ЛУК, А.Н. *Мотивация научного творчества. Обзор амер. и западноевроп. лит.*, М.: ИНИОН, 1980. 25 с.
3. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*, М.: Политиздат, 1977. 304 с.

4. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Введение в психологию: Учебное пособие для вузов*. 2-е изд. М.: «Книжный дом «Университет», 2000. 336 с. ISBN 5-8013-0070-8.
5. ЗИМНЯЯ, И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*, М.: Просвещение, 1991. 222 с. ISBN 5-09-001716-6.
6. МАРКОВА, А. К. *Психология труда учителя: Кн. для учителя*, М.: Просвещение, 1993. 192 с. ISBN 5-09-003639-X.
7. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты*, [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>, [дата обращения – 10.08.2020].
8. ЦУПИКОВА, Е.В. *Лингвометодическая система развития речи и мышления учащихся высшей школы на основе семасиологии: монография*, Омск: СибАДИ, 2011. 305 с. ISBN 978-5-93204-590-9.
9. *Современный русский литературный язык*. / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др., под ред. П.А. Леканта, изд. 3-е, исправленное, М.: Высшая школа, 1996. 462 с. ISBN: 5-06-003021-0.
10. БЕЛЬДИЯН, В.М. *Использование текстов для развития внутренней и внешней речи на занятиях по русскому языку: Методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ*, Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. 33 с.
11. ЦУПИКОВА, Е.В. *Развитие навыков распознавания и нейтрализации манипулятивных воздействий: логический и психосемантический аспекты восприятия текстовых сообщений: учебное пособие*, Омск: СибАДИ, 2012. 304 с. ISBN 978-5-93204-549-7.
12. ЕЛЬМСЛЕВ, Л. *Пролегомены к теории языка* / Л. Ельмслев // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 1, М.: Изд-во Прогресс, 1960. С. 264-389
13. Гарцов А. Д. *Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02* / Гарцов Александр Дмитриевич. – М., 2009. – 398 с.
14. БЕЛЬДИЯН, В.М. *Основы дидактолингвистики*, Омск: Изд-во Ом ГПУ 2007. 118 с.