

Белкина Елена Павловна

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И РЕЧЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье утверждается, что педагогическое и речевое взаимодействие становятся практически одинаковыми понятиями при условии использования активных методов обучения на занятиях по иностранному языку. Наиболее благоприятной формой взаимодействия является сотрудничество субъектов учебного процесса. В работе уточняется терминология, дается обзор литературы по различным аспектам заявленной проблемы.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/9-1/2.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39): в 2-х ч. Ч. I. С. 15-18. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/9-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

5. Дауд А. М. Фразеологизмы с компонентом *глаза* и возможности их представления в учебном фразеологическом словаре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. 2. С. 56-60.
6. Нербышев К. Кōгim хорымнарда: роман. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1983. 206 с.
7. Словарь русских народных говоров [Электронный ресурс]. URL: http://iling.spb.ru/vocubula/srng/srng_28.pdf (дата обращения: 25.01.2014).
8. Хакасско-русский словарь. Новосибирск: Наука, 2006. 1111 с.
9. Что значит выражение «в подоле принесла», или Как на Руси детей носили [Электронный ресурс]. URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-51310/> (дата обращения: 15.02.2014).

KHAKASS PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT „HEM” AND THEIR EQUIVALENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abdina Raisa Petrovna, Ph. D. in Philology
Khakass State University named after N. F. Katanov
rabdina@mail.ru

The article analyzes the Khakass phraseological units with the component –hem” and presents their analogues in the Russian language. In both linguistic cultures this garment is equally related to the male and female clothes, but phraseological units with the word –hem” are frequently correlated with a woman’s behaviour. In most cases the Khakass phraseological units have their equivalents in the Russian language, in both languages phraseological units with a component –hem” have the internal form and contain negative evaluation.

Key words and phrases: phraseological units; internal form; semantics; the Khakass language; the Russian language; national culture.

УДК 372.881.1

Педагогические науки

В статье утверждается, что педагогическое и речевое взаимодействие становятся практически одинаковыми понятиями при условии использования активных методов обучения на занятиях по иностранному языку. Наиболее благоприятной формой взаимодействия является сотрудничество субъектов учебного процесса. В работе уточняется терминология, дается обзор литературы по различным аспектам заявленной проблемы.

Ключевые слова и фразы: иностранный язык; педагогическое взаимодействие; речевое взаимодействие; сотрудничество; оценка; организация и управление процессом обучения; ситуация.

Белкина Елена Павловна, к. пед. н., доцент
Сыктывкарский государственный университет
lena.elebel@gmail.com

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И РЕЧЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ[©]

Учебное или педагогическое взаимодействие – «это действующая, реально функционирующая связь, взаимная зависимость между участниками совместной учебной деятельности» [4, с. 139]. Педагогический словарь описывает педагогическое взаимодействие как личностный контакт педагога и учащегося, в результате которого происходят изменения в их поведении, деятельности, отношениях и установках. Педагогическое взаимодействие проявляется либо в виде сотрудничества (взаимное согласие и солидарность обеих сторон), либо в виде соперничества (успехи одних участников взаимодействия тормозят успехи других). Необходимо добиваться равноправного и паритетного контакта обучающего и обучаемого в меру их знаний, опыта и возможностей [6, с. 18-19].

Однако Н. В. Якса ставит под сомнение возможность равенства при учебном взаимодействии, причем не только между педагогом и учеником, но и между учащимися. Взаимодействие по своему эмоционально-психологическому фону не может быть всегда положительным, особенно если оно носит вынужденный характер. Учебное взаимодействие, как правило, происходит под девизом «это необходимо – поэтому мы вместе» [14, с. 114]. Мы согласны с данной точкой зрения, поскольку из опыта работы нам известно, что студенты, выполняя какую-либо коллективную деятельность, даже не задумываются о вопросах равенства и паритета, скорее наоборот: они охотно уступают лидерские позиции друг другу, пытаются «спрятаться за спину» сильного студента, нуждаются в постоянном консультировании преподавателя, предпочитают менее ответственные роли в ролевой игре и т.д. Мы часто сталкиваемся с проблемами повышения самооценки студента, внушения ему уважения к самому себе, снятия барьеров, связанных с боязнью провала, неудачи. Взаимодействию и сотрудничеству необходимо учить, рассказывать о готовых проектах, предлагать разные варианты деятельности в сотрудничестве и разные варианты окончательного продукта совместной деятельности.

Сотрудничество как наиболее благоприятная форма взаимодействия выражается в понимании и взаимоподдержке участников общения, учете интересов друг друга, добровольной активности и взаимопомощи. Сотрудничество субъектов образовательного процесса рождается из потребности быть вместе для того, чтобы сообща с успехом выполнить определенный вид учебной деятельности, обязательным условием организации которой является доброжелательность, оптимизм, доверие, ощущение собственной значимости [12, с. 96]. Благодаря сотрудничеству, обучение иностранному языку проходит в благоприятной атмосфере: у студентов возникает желание и возможность помогать товарищам (подсказки при активных методах обучения не возбраняются). «Слабые» студенты осваивают языковой и речевой материал не только благодаря преподавателю, но и всему коллективу в целом, а также с помощью ресурсов интернета, библиотек, наглядных материалов, изготовленных собственными руками.

О. А. Мацкайлова выделяет четыре принципа педагогического взаимодействия, которым надлежит иметь место во время обучающего процесса: 1) принцип презумпции человеческого достоинства (диалогические взаимоотношения педагога с учащимися); 2) принцип культуросопричастности (учащиеся обращаются к рефлексии своей деятельности и поведения); 3) принцип двудоминантности (ценностно-смысловое равенство педагога и учащихся); 4) принцип педагогической поддержки (педагог выступает как посредник между учащимся и всей человеческой культурой) [9, с. 164-166]. Второй и четвертый принципы, на наш взгляд, особенно актуальны при обучении иностранному языку, причем трактоваться в этом случае они будут несколько по-иному. Культуросопричастность можно трактовать как толерантность по отношению к чужой культуре, а принцип педагогической поддержки означает, что педагог помогает учащимся понять и принять традиции и ценности, не свойственные нашей стране.

Зарубежные исследователи придерживаются аналогичной точки зрения, описывая правила составления мотивационного плана ожидаемого взаимодействия педагога с обучающимися в начале любого курса обучения: 1) педагог относится к учащимся как к талантливым, одаренным личностям, партнерам в процессе обучения; 2) педагоги не жалеют времени, выслушивая вопросы и мнения учащихся; 3) педагог не воспринимает класс как группу учащихся, он видит их по отдельности, выделяя каждого поименно; 4) учащимся заранее известно, что от них ожидается и когда; 5) у учащихся есть выбор – как продемонстрировать свои успехи; 6) учащиеся ощущают полную безопасность во время занятия, от педагога не должно исходить никаких угроз; 7) учащиеся не должны подвергаться насмешкам педагога или какому-либо унижению [16, р. 59].

Важную роль в процессе педагогического взаимодействия играет умение педагога устанавливать обратную связь, исправлять ошибки, выражать оценку деятельности учащегося. Оценка имеет, в том числе, и воспитательную функцию, поэтому необходимо, чтобы оценка достигала того, на кого она направлена, будь она положительной или отрицательной [7, с. 172]. Оценка – это не только отметка (которая также чрезвычайно важна для студента). Возникает проблема оценивания при выполнении студентами групповой деятельности на иностранном языке (проектная работа, ролевая игра). Если преподаватель оценивает коллектив словами «Все молодцы! Замечательно! Всем спасибо», то нарушается третье правило, указанное выше (преподаватель должен видеть не массу студентов, а каждого в отдельности). Мы предпочитаем отсроченные оценки на последующем занятии, так как это позволяет нам продумать степень и качество вовлеченности каждого студента, поговорить с каждым из них, выслушать контраргумента, возможно, изменить свою точку зрения.

Особенностью предмета «Иностранный язык» является то, что педагогическое и речевое взаимодействие на занятиях, где используются активные формы обучения, практически сливаются воедино. Несомненно, существуют и различия. Вслед за М. Ю. Олешковым «будем считать речевым взаимодействием коммуникативный акт, в процессе которого продуцент речи, используя определенные речевые формулы, вызывает или предотвращает некоторое изменение реципиента в деятельностном (в широком смысле) аспекте. Эти изменения сопровождаются динамикой психологических характеристик сознания реципиента, что обуславливает его функциональную активность / пассивность» [10, с. 143-144].

Еще в 80-е годы двадцатого века отечественные ученые писали о необходимости правильно организовать учебное сотрудничество между учащимися на занятиях по иностранному языку. Организация сотрудничества в то время предполагала три важных аспекта: 1) наличие общего для группы коммуникантов предмета и продукта деятельности; 2) распределение ролей между участниками речевого взаимодействия, что определяло бы позицию и отношение каждого учащегося к предмету деятельности; 3) активное взаимодействие между участниками, наделенными определенными ролями или позициями. Форма и тип конкретного учебного сотрудничества определялись единством и взаимосвязью содержания деятельности, структуры позиций и совокупности взаимодействий в коллективе [13, с. 29]. Отметим, что указанные здесь аспекты остаются актуальными и по настоящее время.

Несмотря на то, что с момента описанных выше идей прошло более двадцати лет, некоторые современные коллеги пытаются избегать привлечения учащихся и студентов к сотрудничеству, а тем более, к выполнению творческих заданий, поскольку боятся воцарения хаоса на занятии. Усилия, направленные на стимулирование творческой работы в сотрудничестве, не всегда поддаются прогнозированию в плане получения продукта «на выходе». Кроме того, участники речевого взаимодействия испытывают опасения по поводу того, что, инкорпорируя индивидуальные оценки и мнения в своем ответе, они смогут породить нечто новое, нестандартное видение проблемы, которое будет подвергнуто критике со стороны преподавателя или товарищей по группе [8, с. 120].

Мы понимаем, что эмоциональный всплеск – это всегда нарушение дисциплины в понимании строгих учителей. Однако не стоит лишать себя и студентов радости от созерцания собственного результата или продукта, который участники работы в сотрудничестве смогли получить благодаря овладению определенными иноязычными компетенциями. Любая творческая деятельность поддается управлению и организации.

Преподаватель осуществляет организацию и управление процессом учебного взаимодействия посредством воссоздания определенного «комплекса раздражителей» или ситуаций и нахождения ряда стереотипизированных средств или контекстов. «Термин *организация* вбирает в себя все содержательно-побудительные моменты процесса обучения; это есть ограничение и концентрация учебного речемыслительного содержания и создание условий для присвоения этого содержания на уровне поступка. Под термином *управление* понимается предостережение в нужный момент необходимых формально-инструментальных средств для осуществления деятельности» [5, с. 81-82].

Ситуация, как известно, возникает лишь в деятельности. Важнейшую роль ситуации при обучении иноязычному речевому взаимодействию подчеркивают исследователи из Пермского технического университета, определяя данное понятие как «такую динамическую систему взаимодействия, взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность в целенаправленной деятельности по решению речемыслительной задачи и питает эту деятельность» [11, с. 47].

Объекты внешнего мира могут быть целенаправленно выделены и классифицированы, что способствует управлению процессом обучения при изучении конкретной профессионально значимой цели. Например, при обучении студентов факультета информационных технологий эмотивному речепорождению мы использовали шесть видов объектов эмотивного высказывания: 1) субъект (объект-человек) эмотивного высказывания (специалист, компьютерный «фанат», неумелый пользователь, хакер); 2) программное обеспечение и аппаратные средства; 3) абстрактный (генерализированный) объект (жалоба, забавная мысль); 4) образы, созданные посредством орфографических ошибок, игры слов, неправильного использования компьютерной технологии в повседневной жизни; 5) факты из истории компьютерных наук, защиты информации, криптографии; 6) злоумышленные программы, преступления в области ИТ [3, с. 85-93].

По мнению американских исследователей, вовлеченность в коммуникативное взаимодействие затрагивает три психологических компонента: 1) реактивность (умственная склонность к определенной реакции на социальные обстоятельства, понимание необходимости что-либо сказать, каким-то образом прореагировать); 2) восприимчивость (умение оценить поведение другого участника общения, качество, присущее компетентному коммуниканту); 3) внимательность (реакция на подсказки и намеки своего собеседника) [15, р. 126].

В случае речевого взаимодействия на родном языке, реактивность, восприимчивость и внимательность сформированы, как правило, еще в детстве, но при иноязычном взаимодействии, автоматизм в отношении восприимчивости и внимательности преимущественно отсутствует у большинства студентов. Этому приходится учить, используя методические приемы организации процесса обучения, контекстуально управляя им. В Сыктывкарском госуниверситете ведется работа, направленная на формирование у наших студентов способности к взаимодействию на иностранном языке, развитие умений работать в сотрудничестве. Мы учим студентов уважать и ценить своего собеседника, вносить личностный вклад в общее дело. Результаты нашего практического опыта отражены в ряде публикаций, например [1, с. 31-33], и в учебном пособии [2].

Список литературы

1. Белкина Е. П. О проектной деятельности преподавателя иностранного языка и студентов, изучающих иностранный язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 3 (33): в 2-х ч. Ч. II. С. 31-33.
2. Белкина Е. П., Латыпов Р. А. Метод учебного проекта при обучении иностранному языку студентов факультета управления (направление подготовки «Туризм»): учебное пособие. Изд-е 2-е, испр. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2013. 88 с.
3. Белкина Е. П., Латыпов Р. А. Теоретико-технологические аспекты обучения иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов студентов, обучающихся по лингвистическим специальностям: учебное пособие. М.: Изд-во «Спутник +», 2010. 106 с.
4. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 3. С. 138-147.
5. Гурленов В. М. Проблема организации и управления процессом обучения иностранным языкам // Стратегия и технологии развития языковой личности: методический, лингвистический, психологический аспекты: тезисы выступлений по проблематике развития языковой личности в методическом, лингвистическом и психологическом аспектах. Сыктывкар: Коми пединститут, 2002. С. 81-82.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
7. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. 224 с.
8. Латыпов Р. А., Комиссарова Г. Н., Стеценко Е. О. Актуализация творческого потенциала обучающихся на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 3 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 119-125.
9. Мацкайлова О. А. Педагогическое взаимодействие на уроке как основа гуманитарного пространства // Альманах «Продуктивное образование»: от школьного проекта – к профессиональной карьере: мат-лы между. конф. / под ред. Е. А. Александровой. М.: Экшэн, 2007. Вып. 10. Ч. 1. С. 163-168.
10. Олешков М. Ю. Типы дискурсивных практик в дидактическом вербальном взаимодействии // Иностранные языки и литература в современном международном образовательном пространстве: сб. науч. тр., подготовленный к II Междунауч.-практ. конф.: в 2-х т. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2007. Т. 1. С. 143-152.

11. Серова Т. С., Горева Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению / Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 2005. 167 с.
12. **Современные образовательные технологии:** учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. Изд-е 2-е, стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
13. Тюков А. А. Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. 1988. № 3. С. 27-30.
14. Якса Н. В. Отработка позиционных моделей взаимодействия субъектов проектной деятельности // Альманах «Продуктивное образование»: Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании: сб. науч. ст. / под ред. Е. А. Александровой, В. А. Ширяевой. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. С. 114-118.
15. Infante D. A., Rancer A. S., Womack D. F. Building Communication Theory. Third Edition. Illinois: Waveland Press Inc., 1997. 577 p.
16. **Teaching Communication: Theory, Research, and Methods** / edited by J. A. Daly, G. W. Friedrich, A. L. Vangelisti. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. 511 p.

ON PEDAGOGIC AND VERBAL INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Belkina Elena Pavlovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Syktuyvkar State University
lena.elebel@gmail.com

In the article it is asserted that pedagogic and verbal interactions become almost identical notions providing the use of active teaching methods in foreign language classes. The most favourable form of interaction is the cooperation of the subjects of educational process. In the work the terminology is specified, the review of the literature on different aspects of the stated problem is given.

Key words and phrases: foreign language; pedagogic interaction; verbal interaction; cooperation; assessment; organization and administration of educational process; situation.

УДК 81-114

Филологические науки

В статье рассматривается реализация концептов «love / betrayal» и «лъагъуныгъэ / ещӀыжыныгъэ» (любовь / предательство) в американской и кабардино-черкесской лингвокультурах на материале свободного ассоциативного эксперимента. Целью исследования является выявление особенностей концептуализации бинарной оппозиции «любовь-предательство» в национальных языковых картинах мира разноразличных языков (английского и кабардино-черкесского). Основным методом исследования является свободный ассоциативный эксперимент, в котором участвовали 100 испытуемых (50 американцев и 50 кабардинцев), представители разных возрастных групп и социальных слоев, для которых английский и кабардино-черкесский являются родными языками.

Ключевые слова и фразы: ассоциативный потенциал; свободный ассоциативный эксперимент; бинарная оппозиция; концепт; слово-стимул; ассоциаты.

Бориева Диана Руслановна

Пятигорский государственный лингвистический университет
www.5Di85@mail.ru

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «ЛЮБОВЬ-ПРЕДАТЕЛЬСТВО» В АМЕРИКАНСКОЙ И КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ (СВОБОДНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)[©]

В значение лексем – имен соответствующих концептов, помимо содержательного минимума значения, объективированного в лексикографическом толковании, входит обширный информационный потенциал или поле ассоциативных признаков [3].

Свободный ассоциативный эксперимент предполагает ответ испытуемых на предъявленный стимул любым словом. Ассоциативное поле формируется через перечисление ассоциатов, располагаемых по убыванию числа испытуемых [1].

В дальнейшем ассоциаты, образующие ассоциативное поле, интерпретируются как языковые средства объективации тех или иных когнитивных признаков концепта, названного стимулом [4].

Словами-стимулами выступили ключевые лексемы *love* (любовь) и *betrayal* (предательство) для представителей американской культуры, и *лъагъуныгъэ* и *ещӀыжыныгъэ* – для кабардино-черкесской. В ходе эксперимента получено 210 ассоциативных реакций на слово *love* и 170 – на *betrayal*, 180 ассоциативных реакций на слово *лъагъуныгъэ* и 130 – на *ещӀыжыныгъэ*.