

інноваційних технологій. Ділова гра не в змозі надати студентам інформацію про всі інновації, що запроваджуються нині в освітніх закладах, і це не є її завданням.

Висновки. Конструюючи ділові ігри з метою формування інноваційної компетентності майбутніх учителів, слід звертати особливу увагу на багатомірність та різноплановість цілей гри. Збалансоване, раціональне поєднання ігрових та педагогічних цілей, урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ПД) під час створення є однією з умов їхнього використання як засобу підготовки студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності.

Література:

1. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра / А.М. Айламазьян. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 56 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный анализ: Метод. Пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1991. – 207с.
3. Винникова Г.В. Деловая игра как способ обучения студентов разрешению межличностных конфликтов / Г.В.Винникова // Игра в педагогическом общении: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд.НГПИ, 1989. – С.37-43.
4. Парфенова Л.К. Обучение через деловые игры: [Подготовка и проведение деловой игры, подведение итогов, анализ результатов, анкетирование участников игры] / Л.К.Парфенова // Экономика. Вопр.шк. эконом. образования. – 2005. – №5. – С.42-46.
5. Сафин В.Ф. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В.Ф.Сафин // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 1984. – С.32-37.
6. Скалкин В.Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В.Л.Скалкин // Иностр. яз. в шк.. – 1990. – №1. –С.70-74.
7. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е.А.Хруцкий. – М.: Высш.шк.,1991. – 320 с.

В статье проанализированы особенности конструирования деловых игр для подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности. Для эффективного и позитивного влияния деловых игр на формирование инновационной компетентности будущих учителей следует принимать во внимание их целевое предназначение во время создания.

The peculiarities of creating simulation games which are aimed at training teachers-to-be for their future innovative pedagogical activity have been investigated. For effective and positive influence of simulation games while developing students' innovative competence the author recommends to pay special attention to the purpose of the game creation.

УДК 378.147

Вовк Е. И.

ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

У статті розглядається сучасний погляд на стратегію навчання іноземної мови у ВНЗ. Пропонується враховувати такі чинники, як стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів, розвиток їхньої мовної особистості, знаннєвого простору і множинності інтелекту, формування комунікативної компетенції, урахування епістемологічних стилів тощо.

Постановка проблемы. Современная методическая наука характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. Коммуникативная парадигма изучает особенности овладения речевой деятельностью (РД), когнитивная парадигма направлена на овладение когнициями, то есть познанием и связанными с этим процессами, со способами получения, обработки, фиксации, сохранения и использования знаний. Для того, чтобы решить целый ряд методических проблем, необходим синтез вышеуказанных парадигм. Поэтому, рассматривая факторы, влияющие на успешность обучения иностранному языку (ИЯ), мы будем опираться на комбинированную стратегию, а именно на коммуникативно-когнитивный подход, в основе которого лежат исследования смежных с методикой преподавания ИЯ наук, а именно когнитивной лингвистики, психологии, эпистемологии, культурологии, дидактики и др.

Анализ последних исследований и публикаций. Научные труды отечественных и зарубежных учёных образуют концептуальную базу для формулирования принципиальных положений коммуникативно-когнитивного подхода к обучению ИЯ. Рассмотрим их.

Изложение основного материала. 1. Процесс обучения ИЯ организуется как модель реальной коммуникации [14, с. 8].

2. Обучение ИЯ осуществляется в процессе РД, когда участники общения решают реальные и воображаемые задачи совместной деятельности с помощью ИЯ [4, с. 27].

3. Процесс обучения ИЯ предполагает стимулирование речемыслительной активности (РМА) студентов. Мышление имеет две основные функции: познавательную и коммуникативную. В процессе познавательной деятельности студенты решают умственные задачи и открывают новые знания. В коммуникативной деятельности студенты решают речевые задачи, например, что-то опровергнуть, доказать, выяснить, согласиться и др., для чего необходимо осуществить речевое действие. Одновременно, необходимо обдумать, что сказать, как оформить фразу, какую грамматическую конструкцию употребить и т.д. Такая задача становится уже речемыслительной [8, с. 23-24].

Стимулирование РМА осуществляется с помощью создания на занятиях проблемных ситуаций, т.е. таких, в которых возникают задачи, связанные с интеллектуальной деятельностью. Проблемная задача характеризуется препятствием, определённой трудностью решения, необходимостью выбора одного из нескольких решений, столкновением нескольких точек зрения, информационным «неравновесием» и др. Решение проблемы является когнитивным процессом, в котором заданная ситуация превращается в целевую, когда в наличии не имеется ни очевидного способа решения, ни соответствующих знаний. Умственная деятельность, направленная на решение проблемы, является эвристической. Любая эвристика, как способ решения проблемы, может считаться когнитивной, а значит она требует интеллектуального напряжения и умственной деятельности [24, с. 312; 21, с. 491].

4. Обучение ИЯ предполагает создание аутентичных условий процесса социализации студентов, что придаёт ему мотивированный и естественный характер. К аутентичным материалам можно отнести аутентичные ситуации; языковые и речевые формы, типичные для выражения определённой коммуникативной интенции; невербальные средства общения (кинестические, проксемические, такесические), характерные для носителей языка, а также аутентичные тексты (дидактизированные, квазиаутентичные, полуаутентичные и собственно аутентичные) [2, с. 30-31].

5. Овладение ИЯ предполагает учёт индивидуальных познавательных стилей студентов и учебных стратегий. Среди познавательных стилей особое место занимают эпистемологические стили как индивидуальные способы познания человеком окружающего мира, что проявляется в особенностях индивидуальной картины мира учащихся. В соответствии с тремя основными способами мышления (эмпиризма, рационализма и метафоризма) выделяют три эпистемологических стиля, а именно эмпирический (основывается на предметно-практическом опыте), рационалистический

(основывается на логических умозаключениях) и метафорический (основывается на персонифицированном восприятии реальности, комбинировании разнообразных областей знаний, интуиции, богатстве воображения и пр.) [17, с. 137].

Стили познания и стратегии обучения зависят от доминирующего типа познавательного опыта субъекта, наличия определённых правил переработки информации, которым отдаётся предпочтение, продуктивных возможностей интеллекта, что значительно влияет на такое качество личности, как обучаемость, т.е. общую способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. В качестве критериев обучаемости могут выступать количество помощи со стороны преподавателя, возможность переноса знаний или способов деятельности на выполнение аналогичных заданий и экономичность мышления человека. Выделяют два типа обучаемости, которые основываются на разных нейрофизиологических механизмах и связаны с разными способами получения знаний. Это эксплицитная обучаемость, когда обучение осуществляется на основе осознанного контроля над процессами переработки информации, и имплицитная обучаемость, когда обучение проходит неосознанно, в условиях постепенного накопления информации в процессе освоения новой деятельности [17, с. 76; с. 144].

6. Обучение ИЯ предполагает формирование языковой личности студентов. Языковая личность является совокупностью способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определённой языковой направленностью. Формирование языковой личности предполагает три уровня: 1) вербально-семантический (овладение языковым материалом: лексическим, грамматическим и фонетическим); 2) лингвокогнитивный, или тезаурусный (формирование картины мира студентов как отображения в психике человека окружающей действительности, опосредованной предметными значениями, а также соответствующими когнитивными схемами, и поддающейся сознательной рефлексии [10, с. 16]); 3) мотивационно-прагматический (образование системы целей, мотивов и установок личности как мотивационного уровня её деятельностно-коммуникативных потребностей) [5, с. 3].

7. Обучение ИЯ предполагает ситуативность в отборе материала и организации его тренировки: языковой и речевой материал отбирается в соответствии с определёнными ситуациями общения и отрабатывается в типичных для использования тех или иных языковых форм ситуациях, что образует потенциальный контекст определённого диапазона [4; 8; 14].

8. Обучение ИЯ предполагает учёт множественности интеллекта студентов – разнообразных путей, которыми они воспринимают и обрабатывают информацию в процессе познания. Г. Гарднер выделяет восемь базовых видов интеллекта, присущих всем людям и имеющихся в наличии у каждого человека в той или иной степени развития, а именно: вербальный / лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, музыкальный / ритмический, телесно-кинетический, интерперсональный, интраперсональный и натуралистический [20, с. 62]. Хотя человек и владеет каждым из вышеназванных видов интеллекта, всё же один вид, как правило, является более развитым и проявляется сильнее, чем другие, т.е. он является доминирующим. Выделенные виды интеллекта Г. Гарднер разделяет на три основные группы: 1) интеллект, в зависимости от объекта, включающий математику и логику; 2) свободный интеллект, включающий музыку и речь; 3) персональный интеллект или психологическое восприятие себя и других [20, с. 73].

9. Обучение ИЯ предполагает развитие у студентов знаниевого пространства как совокупности единиц знаний, представленных когнитивными структурами, связанными между собой и ориентированными на поддержание функционирования когнитивной системы человека [1, с. 208]. Принципиально существуют две основные когнитивные

системы: 1) сохранение информации (competence); 2) реализация информации (performance) [19, с. 77]. Данные системы осуществляют доступ к информации при восприятии и обмене сведениями об окружающем мире и развиваются в онтогенезе.

В рамках знаниевого пространства можно выделить общую базу знаний студентов, которая состоит из: 1) языковых знаний; 2) внеязыковых знаний (о контексте и ситуации, а также об адресате); 3) фоновых знаний (в том числе и культурологических) [9, с. 92]. Вышеуказанные компоненты базы знаний, выступая комплексно, являются условием успешного общения на ИЯ.

10. Обучение ИЯ предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции (КК). Способность общаться на ИЯ обеспечивается уровнем сформированности иноязычной КК, которая не является личностной характеристикой человека; её сформированность проявляется именно в процессе общения. Понятие КК было введено Д. Хаймсом. Он определил её как присущие человеку знания и умения успешного и эффективного общения [22, с. 5]. Как многокомпонентное явление КК имеет свою структуру, которую составляют, по меньшей мере, следующие компетенции: а) языковая; б) речевая; в) социокультурная; г) стратегическая; д) дискурсивная; е) когнитивная; ж) прагматическая. Кратко охарактеризуем данные компетенции.

Языковая компетенция предполагает способность человека понимать и продуцировать неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений с помощью языковых знаков и правил их объединения [18, с. 35]; конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции [15, с. 15]. Языковая компетенция включает, прежде всего, грамматическую, лексическую и фонетическую компетенции.

Речевую компетенцию рассматривают как сложную многоступенчатую способность человека к смыслокодирующей / смыслодекодирующей деятельности и адаптивно-информационного ориентирования в ситуации общения. Эта деятельность осуществляется благодаря усвоенным знаниям и сформированным навыкам и умениям [16, с. 44].

Социокультурная компетенция включает в себя страноведческую компетенцию как знания о культуре, истории, географии, экономике, государственном устройстве, особенностях быта, традициях и обычаях страны изучаемого языка, и лингвострановедческую, предполагающую владение особенностями речевого и неречевого поведения носителей языка в определённых ситуациях общения [13, с. 7].

Стратегическая (компенсаторная) компетенция означает способность студентов пополнять недостаток знаний языка, а также речевого и социального опыта в процессе иноязычного общения [2, с. 34].

Дискурсивная компетенция предполагает способность понимать разные виды коммуникативных высказываний, выстраивать целостные, связные и логические сообщения разных функциональных стилей, а также осуществлять выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания [3, с. 9].

Когнитивная компетенция является способностью к осуществлению речемыслительной деятельности [12, с. 14], т.е. к решению речемыслительных задач с помощью совокупности речевых действий и умственных операций. Речевые действия обеспечиваются сформированными навыками и умениями. Умственные операции обеспечиваются имеющимися в наличии знаниями, пониманием и осознанием задачи, которую необходимо решить, и навыками решения интеллектуальных задач. Речь идёт о когнитивных навыках – ментальных способностях, с помощью которых человек обрабатывает входящую информацию в виде интеллектуальных заданий, стимулирующих развитие когнитивных процессов человека. Формирование когнитивных навыков предполагает следующие стадии: 1) начальную, или когнитивную (осознание и понимание

речемыслительной задачи); 2) промежуточную, или ассоциативную (использование приёмов, обеспечивающих быстрое осуществление речемыслительных действий); 3) наивысшую, или автономную (автоматизируются правильные ответы, повышается скорость и безошибочность выполнения действий) [6, с. 86].

Прагматическая компетенция предполагает способность предавать коммуникативное содержание в ситуации общения, что зависит от того, насколько хорошо студенты владеют стратегией высказывания как эвристическим интенциональным планированием дискурса для достижения его участниками кооперативного результата [8, с. 39].

Выводы. Таким образом, современный подход к обучению ИЯ предполагает формирование у студентов КК во всех видах РД, учёт множественности интеллекта и эпистемологических стилей студентов, развитие их языковой личности и знаниевого пространства, моделирование проблемных ситуаций, обеспечивающих как речевое, так и когнитивное развитие студентов.

Перспективу дальнейшего изучения современной технологии обучения ИЯ мы видим в более детальном исследовании когнитивного компонента данного подхода, в частности вопроса концептуального моделирования.

Литература:

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Изд-е 2-е, испр. и доп. / Под. ред. А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского. – М.: Азбуковник, 2001.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004.
3. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 9-13.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001.
5. Караулов Ю. М. Русский язык и языковая личность / Ю. М. Караулов. – М.: Наука, 1987.
6. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003.
7. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», “Cambridge University Press”, 2001.
8. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2003.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
10. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / А. А. Леонтьев. – М.: РАН, 1993. – С. 16-21.
11. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 9. – С. 6-12.
12. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-15.
13. Оберемко О.. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V-VII классах средней школы / О. Оберемко: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.
15. Пороговый уровень. Русский язык: В 2-х томах. – Т. 1. – Повседневное общение. Т. 2. – Профессиональное общение. – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1996.

16. Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля / В. Л. Скалкин // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – С. 43-50.
17. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002.
18. Хомский Н. О понятии «правило грамматики» / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М., 1965. – Вып. IV. – С. 34-65.
19. Chomsky N. Language and Mind. – N.Y.: Harcourt, Brace and World, 1972.
20. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences – N.Y.: Avon Books, 1983.
21. Eysenck M. W. Principles of Cognitive Psychology / Eds. Michael W. Eysenck, Simon Green, Nicky Hayes. – 2-nd ed. – Padstow, Cornwall, UK: TJ International Ltd., 2001.
22. Hymes D. On Communicative Competence // C.J.Brumfit and K.Johnson (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – P. 5-27.
23. Royce J.R. Cognition and Knowledge: Psychological Epistemology. In: // Carterette E., Fridman M. (Eds.). Handbook of Perception. – V. 1. – N.Y.: Academic Press, 1974. – P. 149-176.
24. The Oxford Companion to the Mind / Ed. By R.L.Gregory. – Oxford – New York: Oxford University Press, 1987.

В статье представлен современный взгляд на стратегию обучения ИЯ в ВУЗе. Предлагается учитывать такие факторы, как стимулирование речемыслительной активности студентов, развитие их знаниевого пространства, множественности интеллекта и языковой личности, формирование коммуникативной компетенции, учёт эпистемологических стилей студентов и др.

In the focus of attention of the article are the basic principles of the communicative and cognitive approach to foreign language teaching. It is suggested that the following factors should be taken into account: stimulation of students' speech and mental activity, widening their knowledge space, development of multiple intelligences, worldview and linguistic personality, formation of communicative competence, taking into consideration students' epistemological styles, etc.

УДК 371.132

Гайдай І. В.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ УЧНЯМИ

Автор у своїй статті намагається здійснити теоретичний аналіз проблеми педагогічної занедбаності; визначити професійні якості, які сприяють успішній роботі вчителя початкових класів із занедбаними учнями та розглянути роль методичної підготовки учителів у роботі з даною категорією дітей.

Постановка проблеми. Відповідно до Програми розвитку освіти в Україні на XXI ст. одним із завдань вищої освіти є досягнення якісно нового рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. На сучасному етапі продовжується реформування змісту шкільної освіти, однак рушійною силою шкільного середовища залишається учитель, який знаходиться в центрі шкільного життя. Це призводить до того, що підвищується роль учителя, і, відповідно, зростають вимоги до його професійних якостей. В той же час школа і учитель стикається з новими труднощами: недостатньою увагою з боку суспільства, із зниженням престижу учительської професії, збільшенням кількості занедбаних дітей тощо.