

**ПРИМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ
СХЕМ, ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

БГАТУ, Минск

Структурно-логические схемы в коммуникативном пространстве на занятиях по иностранному языку применяются преподавателем в целях создания в сознании студентов точного, четкого и ясного образа любого изучаемого явления. Предназначение данного средства состоит в образном воссоздании формы, сущности явления, его структуры, связей, взаимодействий. Структурно-логические схемы позволяют привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы, ощущения, восприятия, представления студентов, в результате чего образуется эмпирическая профессионально ориентированная основа для их обобщающе-аналитической мыслительной деятельности, необходимой для развития готовности к информационному обмену.

В современной науке визуализация на основе иллюстративно-изобразительных средств является неотъемлемым элементом обработки сложной информации. Прагматическая установка на «сжатие» научного знания, наглядность и понятность при его предъявлении способствуют включению единого и понятного всем языка невербальных знаков в текстовое пространство. Научно-технический прогресс расширяет зоны использования невербальных средств и приводит к повышению уровня абстракции через различные способы графического представления данных. Широкое использование графических средств с целью разъяснения научных понятий объясняет

актуальность обращения к гетерогенным текстам в целях обучения иностранному языку для специальных целей [1].

Структурно-логическая схема обладает высоким дидактическим потенциалом при формировании рецептивных и продуктивных лексических навыков. Она положена в основу заданий на узнавание и понимание термина, на закрепление его значения в памяти обучающихся (рецептивный уровень), а также на употребление данного термина при формировании лексического речевого навыка (продуктивный уровень).

Преимущества работы со структурно-логическими схемами при обучении иноязычной терминологии заключаются в глубоком рассмотрении предметной области и в раскрытии связей между концептами терминологических единиц. Студенты описывают понятия и связи между ними, представляют смысловые определения в виде графических изображений, что способствует лучшему запоминанию и при необходимости извлечению из памяти значений изученного термина, а также развивает способности применять усвоенные термины в новых ситуациях; связывать новые термины с ранее изученными. Структурно-логические схемы подсказывают возможные способы сокращения объема информации, подлежащей запоминанию и хранению в памяти студентов. Достоинство схем заключается в универсальности, достигаемой за счет выбора определенных видов отношений. С их помощью возможно описание сложных семантических структур. Схемы, представленные на основе использования вербальных, графических и параграфемных средств (шрифт, цвет, подчеркивание, расположение на бумажном или электронном носителе), обладают высокой степенью наглядности и соответствуют современным представлениям об организации долговременной памяти обучающихся [2].

Опорные сигналы, применяемые в коммуникативном пространстве занятий по иностранному языку, включают

информацию на уровне предельного обобщения, кодирования с помощью условных знаков, символов и др.

Опорные сигналы являются средством, связанным со структурированием содержания учебного материала путем объединения его в крупные блоки. Смысловая переработка текста визуально фиксируется в графических, знаковых и текстовых схемах, которые используются как основное средство организации мыслительной деятельности обучающихся. Теоретический материал вводится укрупненными блоками. Опорные сигналы ориентируют обучающихся на выделение главного, закрепление хода рассуждений и доказательства [3]. Большинство авторов рассматривают использование опор при обучении иностранному языку как некие вербальные ориентиры, побуждающие обучаемых концентрировать свое внимание на существенном. Опоры определяются как ориентиры речевой деятельности, которые ограничивают зону поиска, способствуют разворачиванию мысли, сокращают меру неопределенности и соответственно ошибочности речи [4].

Опора рассматривается в качестве модели программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания.

Функции опор состоят в сообщении определенной информации, более или менее свернутой. Очевидно, что информация является лишь импульсом к размышлению, а задача преподавателя – управлять возникающими в связи с данной информацией ассоциациями. Опоры всегда информативны, но информация, содержащаяся в разных видах опор, может быть разной степени развернутости в плане полноты, глубины и точности: от достаточно развернутой программы действий до намека. Одни более конкретны, дают больше ориентиров с точки зрения содержания и формы,

другие более абстрактны, закодированы, требуют большего развертывания и, следовательно, более высокого уровня речемыслительной деятельности. Заключение в опоре информация ограничивает зону поиска, подсказывает пути решения задачи, то есть помогает организовать деятельность в определенном направлении. Благодаря такой помощи опора побуждает к деятельности и активизирует ее. Если опора не опознается обучающимся как помощь, то она и не реализует свой направляющий и стимулирующий потенциал.

Опора носит распределенный характер на всем протяжении процесса коммуникации с учетом его логики, т.е. строго говоря, она (опора) всегда имеет место. Другое дело, в какой форме – внешне выраженной или внутренней, интериоризованной, когда она становится компонентом мыслительной деятельности. Внешне выраженная опора имеет преимущественно временный характер. Только та опора представляет определенную помощь, если в ней в сжатом виде смоделированы те внутренние действия, которые соответствуют конкретному процессу коммуникации.

Использование опор непосредственно или опосредованно присутствует во всех компонентах обучения иностранному языку, в самом процессе порождения или восприятия речи, а также является средством саморегуляции деятельности учения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овчинникова, О. М. Структурно-логические схемы в обучении иноязычной экономической терминологии / О.М. Овчинникова // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – 2013. – № 11. – С. 122-127.

2. Новиков, П.Н. Опережающее профессиональное образование / П.Н. Новиков, В.М. Зуев. – М.: Рос. гос. акад. труда и занятости, 2000. – 260 с.

3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Academia, 2000. – 192 с.

4. Кунин, В.С. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем / В.С. Кунин // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 15-19.

УДК 378:371.1

Вевель Ю.О., Плевко А.А.

ГРУППОВАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ

БНТУ, Минск

В успешной реализации учебно-воспитательных потенциалов группового обучения – мотивационных, когнитивных, коммуникативных, решающую роль играет характер педагогического управления. Несмотря на то, что понятие управления стало общепринятым в вузовской дидактике, исследования его сущности весьма немногочисленны. В литературе преобладают работы по общей теории управления, управлении производством и психологии управленческой деятельности. В контексте нашего исследования следует отметить разработку проблем педагогического управления предпринятые В.П. Беспалько.

Для того, чтобы дать сущностную характеристику процессу педагогического управления групповой работой, необходимо выявить его специфику, то есть то, что отличает его от функционирования других управленческих систем.

За отправную точку анализа целесообразно взять определение, раскрывающее психологическую структуру понятия управления. В этом плане достаточно универсальной является формулировка М.А. Кременя, характеризующего его как информационное взаимодействие между субъектом и объектом управления с целью перевода последнего из одного состояния в другое.