

Основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров понимают под ним культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка. Однако, лингвострановедение не отражает весь комплекс знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение единиц языка, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа.

Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка входит в содержание национальной культуры. Он имеет огромный потенциал в плане вовлечения студентов в диалог культур.

Таким образом, процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса студентов к предмету и более осознанному овладению языком, если в полном объеме реализуется социокультурный компонент овладения иноязычным материалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе, 1998. – №1. – 85с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М.: 1991. – 28с.
3. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // – М.: ИЯШ, 1997. – №5. – 42с.

СТУДЕНТ ВУЗА КАК СУБЪЕКТ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА

О.В. Гасова Olga_leg@tut.by

Белорусский национальный технический университет

Важность и необходимость диалогической позиции специалиста, которая востребована независимо от специфики его будущей профессиональной деятельности, не вызывает сомнений.

Сфера деятельности будущего инженера сопряжена не только с использованием техники и технологии, но и непосредственно с общением, взаимодействием с другими людьми. Проведенное нами исследование показывает, что в образовательной практике технического университета наблюдаются следующие противоречия:

- а) между декларированием значимости диалогического подхода и

недостаточным использованием его в практике образовательного процесса вуза;

б) между признанием необходимости и ценности учебного диалога и трудностями, с которыми сталкиваются педагоги при его конструировании;

в) между провозглашением обучающегося субъектом образовательного процесса и отсутствием осознания себя в таком качестве (по данным констатирующего эксперимента).

В особенности речь идет о студентах начальных курсов. Данное положение подтверждается проведенным исследованием в Белорусском национальном техническом университете среди 367 студентов первого и второго курсов.

По ответам студентов можно судить о том, что большинство из опрошенных (59%) не осознают себя субъектами собственной образовательной деятельности и испытывают трудности в построении собственных суждений. Хотя, с другой стороны, они отмечают необходимость диалогических отношений во время обучения.

В связи с этим проблема теоретического обоснования и системного анализа процесса конструирования учебного диалога в условиях высшей школы представляется актуальной и практически значимой с позиций компетентностного подхода.

В теоретических и практических исследованиях, посвященных организации эффективного процесса обучения, проектированию и созданию технологии учебных диалогов накоплен определенный опыт. Одним из примеров организации продуктивного обучения в вузе является технология творческого проектирования.

Авторы И.И. Казимирская и А.В. Торхова разработали алгоритм учебного проектирования, который состоит из 6 шагов подготовки и реализации проекта. Три первых шага – вариант активизации познавательной деятельности обучающихся на этапе мотивации и целеполагания, далее следуют осуществление и оформление проекта деятельности, затем рефлексия проделанного (индивидуального или микрогруппового опыта) [1].

Автор технологии формирования критического мышления Е.О. Галицких рассматривает диалог в педагогической науке как «цель, результат, содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативную среду, которая обеспечивает рефлексивную и самореализацию личности» [2, с. 18]. Концептуальная идея данной технологии заключается в том, чтобы сформировать у студентов позицию субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умения ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно

поставленных целей. Эта идея определяет структуру базовой модели технологии и приемы ее реализации в практике преподавания.

Основной технологический алгоритм критического мышления состоит из трех фаз: стадии вызова (интерес к теме, актуализация имеющихся знаний), осмысления (соотнесение новой информации с собственными знаниями, установление логико-смысловых связей) и размышления (рефлексии) (анализ всего процесса изучения материала, выработка собственного мнения) [2, с. 171].

Проведенный анализ технологий, в центре которых находится диалог, позволяет выделить основные черты/фазы/шаги, присущие всем им. С позиции авторов, приведенных технологий, первым компонентом является мотивирование или вызов интереса.

Для обучения в учреждении высшего образования главным, на наш взгляд, является способность самостоятельно осуществлять анализ и поставить цели собственной образовательной деятельности. Только такая позиция может характеризовать самостоятельную личность.

Организационные шаги во многих технологиях подобны друг другу. Неотъемлемым компонентом любой технологии является рефлексия как осознание опыта проделанного.

Каждая из приведенных технологий заслуживает внимания и пристального изучения. Не умаляя достоинств описанных видов учебных диалогов, предложим собственную разработку эффективного диалогического взаимодействия, которая будет способствовать формированию метапредметных компетенции студента технического вуза (аналитико-синтезирующих, моделирующих, проектировочных и пр.).

Проведено экспериментальное исследование с целью определения основных факторов, оказывающих влияние на конструктивную деятельность студента. В конструировании учебного диалога были выделены шесть критериев: аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, коммуникативный, конструктивный и рефлексивный [3].

Для *аналитико-синтезирующего критерия* основными факторами явились: владение процедурами системного анализа и способность осознавать роль учебного диалога в вузе.

Для *моделирующего критерия* оказались значимыми: умения определить место и роль учебного диалога в процессе собственного обучения и умения поэтапного создания модели диалога.

В *проектировочном критерии* были выделены пять факторов:

- 1) способность создать алгоритм проектирования;
- 2) необходимость участия преподавателя в формировании и развитии проектировочных умений студента;
- 3) необходимость активного участия студента на занятии;

- 4) потребность в поиске дополнительной информации;
- 5) степень собственного участия студента в учебном диалоге.

Для *конструктивного критерия* важную роль играет следующая совокупность факторов:

- активность студента на занятии;
- способность предварительно корректировать некоторые позиции;
- способность организовать собственную деятельность.

Коммуникативный критерий был определен такими факторами как:

- а) структурированная позиция студента в учебном диалоге;
- б) коммуникативное поведение в конфликтной ситуации;
- в) умение определить позицию собеседника.

Рефлексивный критерий представлен также тремя факторами:

- 1) самостоятельность рефлексивной деятельности;
- 2) умение установить зависимость между различными факторами;
- 3) роль преподавателя в развитии умений конструировать учебный диалог.

Исследование показало, по выделенным критериям большинство студентов обнаруживают средние значения, поэтому существует необходимость повышения уровня конструктивных умений студента. Такой вывод делается на основании того, что при самооценке человек склонен завышать себе оценки.

Ориентация студента на самостоятельность суждений, активность на занятии, способность рефлексировать должна проистекать из организации образовательного процесса.

По нашему мнению, следует так строить образовательный процесс, чтобы студент находился в ситуации необходимости применения конструктивных умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Казимирская, И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2006. – 339 с.
2. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности / Е.О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 233 с.
3. Гасова, О.В. Методологические основания опытно-экспериментальной работы по организации процесса конструирования в высшей школе / О.В. Гасова // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 10 / рэдкал. : А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2012. – С. 158-167.