

**выступают как мощное средство активизации самостоятельной деятельности иностранных студентов.**

#### Литература

1. Арынханова, Э.К. Формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности на основе профессиональной компетенции [Электронный ресурс]/ Э.К. Арынханова // Веб-версия материалов междунар. науч.-практ. конф. «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом». – Минск: ГУ "БелИСА", 2008. Режим доступа: <http://belisa.org.by>.

2. Завьялова А.Г. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза. Лингвистические парадигмы и лингводидактика. Тезисы докладов и сообщений III Международной научно-практической конференции. - Изд-во ИГЭА, 1998.

3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

4. Чеботарева, Е.С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки [Электронный ресурс] /Е.С.Чеботарева// Ученые записки: электронн. науч. журнал Курского гос. ун-та.- Курск: Изд-во КГУ, 2008 - №5.- Режим доступа к журн.: <http://www.scientific-notes.ru>, свободный.

*Ушакова Н.И*

### **ЭТАПЫ И МЕТОДЫ СОЗДАНИЯ И ЭКСПЕРТИЗЫ УЧЕБНИКА: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ**

Создать хороший учебник – это в значительной степени решить проблему обучения. «Созданию учебника предшествует поиск оптимального решения целого ряда проблем, среди которых выделим три: 1) отбор и описание языкового материала; 2) коммуникативный принцип обучения и его реализацию в «модели обучения» и «модели деятельности учащегося»; 3) перенос, генерализацию языковых знаний, речевых навыков и умений и формирование речевой и языковой компетенций» [Битехтина 1987:5].

Согласимся с Г. А. Битехтиной в том, что в методическом отношении наиболее слабым местом учебников является управление усвоением. «Модель обучения» разрабатывается давно, и есть определенные традиции в ее представлении. «Модель деятельности учащегося» разработана в меньшей степени, и нередко на практике первая заслоняет и даже подменяет вторую» [Битехтина 1987:7]. Важно максимально сблизить эти две модели для достижения цели.

Для исследования различных объектов на их аналогах (моделях), для определения или уточнения характеристик существующих или вновь

конструируемых объектов применяется метод моделирования. «Модель может выступать гносеологическим заместителем оригинала на четырех уровнях: а) на уровне элементов, б) на уровне структур, в) на уровне поведения или функций, г) на уровне результатов. ... выделяются материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и идеальные модели – мысленные образы объектов и отношений между ними. Оперирование идеальными моделями осуществляется с помощью языка» [Азимов 1999:159].

Под моделью понимают «такую систему (множество), элементы которой находятся в отношении подобия (гомоморфизма, изоморфизма) к элементам другой, моделируемой системы» [Азимов 1999:75].

А. В. Клименюк считает моделирование исходным методом научного познания и его центральным методологическим средством, суть которого состоит в замещении объекта специальной моделью, отображающей главные особенности оригинала. Исследователь выделяет несколько видов идеальных моделей, среди которых: 1) *неформализованные* (концептуальные, т.е. системы представлений об объекте-оригинале, которые сложились в сознании индивида); 2) *частично формализованные* (вербальные – описание свойств и характеристик моделируемого объекта на естественном языке; графические модели (иконические – отражение свойств и характеристик объекта средствами графики, доступными зрительному восприятию; графические условные – отображение на графиках, диаграммах, схемах свойств оригинала, которые не могут наблюдаться визуально); 3) *полностью формализованные модели* (математические и информационные модели разного назначения, которые строятся на искусственных алгоритмических языках) [Клименюк 2005:93 – 95].

Для создания модели учебника наиболее подходящим видом модели является частично формализованная модель, в которой свойства объекта описываются на естественном языке.

По мнению А. В. Клименюка, методологическая специфика моделирования обуславливается тем, что исследуемый реальный объект, который обладает бесконечным разнообразием свойств, заменяется объектом-заместителем (моделью), содержащей лишь *существенные* с точки зрения цели исследования черты, свойства, отношения или связи объекта-оригинала.

Для осуществления процесса моделирования необходимо: 1) выявление и четкая формулировка исследовательской задачи; 2) определение границ объекта, подлежащего модельному описанию и исследованию с целью решения поставленной задачи; 3) выбор переменных, входящих в состав модели (по роли, которую они играют относительно объекта исследования, по характеру и механизму их изменчивости, по возможности наблюдения за ними и их измерения); 4) выбор класса и способа формирования модели по критерию качества (системы количественных требований, которым должна соответствовать модель); 5) формирование модели, ее проверка опытом в условиях решения непосредственной задачи и корректировки модели; 6) использование модели по ее непосредственному назначению (исследование на модели); 7) перенесение результатов исследования на оригинал.

Моделирование тесно связано с таким специально-научным методом как эксперимент и играет важнейшую роль в разработке методики и проведении модельных экспериментов.

Необходимость использования метода моделирования для создания учебника диктуется следующими обстоятельствами. «Процесс обучения отражает *модель обучения* в его динамике. Моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Наличие в теории обучения предмету... элементов моделирования, умышленного огрубления и абстрагирования реального учебного процесса .. необходимо, если мы хотим реализовать нормативную, предписывающую функцию науки, опережать и совершенствовать практику, а не следовать за ней» [Гребенев 2007:28]. Моделирование учебного процесса выполняет задачу вычленения из теоретического знания его нормативного аспекта и представления его в конкретной области, конкретной методике обучения. Модель – посредник между теорией и реальным учебным процессом.

Задачей нашего исследования является создание *теоретической модели*. Такая модель абстрактна, она отражает идеальный вариант учебного процесса, является его *инвариантом*. Для условной учебной ситуации с заданными параметрами на основании модели разрабатывается *проект* (учебник, учебное пособие или его фрагмент), а его реализация происходит уже в процессе учебного общения. Для доказательства эффективности модели она должна быть проверена в учебном процессе, в условиях педагогического эксперимента.

В рамках наших научных поисков [Ушакова 2010] модель описывает аспекты учебника, выделенные в теоретической части исследования, проект представляет их методическое обеспечение на конкретном языковом материале, актуальном для данного контингента. На основании одной модели можно построить разные проекты с наполнением, зависящим от этапа, профиля обучения, уровня обученности студентов и т.д.

Каждая модель должна содержать информацию об обосновании условий своего применения: мотивировку целей обучения, содержание учебного материала, при которых она будет эффективна, а также возможные варианты результатов применения модели. Необходимо определение начального уровня обученности, при котором возможно использование конкретной модели. Такие элементы дают возможность индивидуализировать учебный процесс, использовать предлагаемую модель наиболее эффективно.

Для построения модели продуктивно использование некоторых понятий логики. Считается, что две ситуации (процесса, события) аналогичны, если в области их сравнения имеется ряд общих свойств и отсутствуют существенные различия между ними [Костюк 1987]. Поскольку рассуждение по аналогии продолжает сходство за пределы известного, заключение такого рассуждения является проблематичным и предполагает проверку (в методике – с помощью эксперимента). Структурная аналогия исходит из сходства структур изучаемых объектов и делает заключение о возможном сходстве их поведения. Функциональная аналогия, исходя из сходства в поведении объектов, делает

вывод о возможном сходстве их внутреннего строения. Моделирование рассматривается как перенесение результатов исследования модели на неизвестный объект, аналогичный модели в некотором отношении. Поэтому моделирование можно расценивать как разновидность аналогии.

Реализуя нормативную, предписывающую функцию методики и опираясь на результаты данного исследования, можно интерпретировать компоненты, необходимые для процесса моделирования [Клименюк 2005] следующим образом.

1. Целью моделирования в нашем случае является определение и описание структурных и функциональных составляющих учебника как центрального организующего компонента учебного комплекса по русскому языку для иностранных студентов.

2. Границы объекта определяются несколькими факторами: задачами реализации требований современной образовательной парадигмы на конкретном этапе для конкретного профиля обучения.

3. Выбор переменных, входящих в состав модели (по роли, которую они играют относительно объекта исследования, по характеру и механизму их изменчивости, по возможности наблюдения за ними и их измерения). Переменные, входящие в состав модели, с нашей точки зрения, – лексическое наполнение, которое зависит от специальности студента, уровни обученности.

При таком подходе работают следующие принципы: *принцип инвариантности* – все множество сводимо к определенному количеству инвариантов – базисных структур; такими структурами являются уровни модели (методологический, социолингвистический, лингводидактический) и аспекты каждого уровня. *Статистический принцип* выражается в том, что ни одно воплощение инварианта не является его стопроцентным воплощением, реальный методический продукт всегда отличается от инварианта: все учебники, создаваемые по данной модели, будут решать задачи обучения конкретного контингента студентов на конкретном этапе обучения (уровне обученности). *Принцип структурности* (функциональности) – любая операция представляет собой функцию реализации определенного компонента в конкретном методическом материале: все элементы методической системы учебника будут решать задачи, предусмотренные функциями выделенных нами аспектов.

Многоаспектная модель учебника по русскому языку имеет функциональные (аспекты) и структурно-содержательные (терминосистема, система упражнений, текстотека, материалы для самостоятельной работы, контрольные материалы, студенческий компонент) элементы. Все аспекты методологического, социолингвистического, лингводидактического уровней влияют на создание структурно-содержательной части учебной книги. Система упражнений и текстотека строятся в соответствии с требованиями аспектов. Кроме того, учебник связан с сопроводительными материалами, которые входят в учебный комплекс, мультимедийным обеспечением, материалами для преподавателя. Все названные компоненты координируются с учебником в направлениях, определяемых уровневой системой аспектов.

Метод моделирования тесно связан с таким эмпирико-теоретическим методом исследования как эксперимент. В психологии и методике обучения иностранным языкам эксперимент – метод, «опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, которые влияют на зависимую переменную (объект эксперимента). Эксперимент направлен на выявление изменений (в поведении, состоянии человека) при планомерном изменении определяющих это изменение факторов. В основе эксперимента лежит моделирование исследуемого явления для его изучения. Различают ...естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий эксперименты. В любом виде эксперимента существенную роль играют сопоставления экспериментальной и контрольной групп» [Азимов 1999:402].

Вопросы экспериментальной проверки гипотез методических исследований имеют первостепенное значение для определения целесообразности введения в учебный процесс предлагаемых инноваций.

Обратимся к теории эксперимента с учетом целей нашего исследования. Методологии и методике эксперимента в преподавании иностранных языков посвящены работы П. Б. Гурвича, Э. А. Штульмана, Р. С. Немова, С. Ф. Шатилова, Б. П. Годунова.

«Методический эксперимент моделирует основные параметры учебного процесса (обучающиеся и обучаемые, цель обучения, учет возрастных психофизиологических особенностей обучающихся, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие материала (программы) обучения, организация условий обучения, контроль)» [Штульман 1971:9]. Эксперимент выполняет множество функций: *поисковую* (осуществление экспериментального поиска без нарушения привычного для учащихся хода учебного процесса, первичный анализ закономерностей методической действительности, определение структуры и границ предмета исследования); *генерирующую* (определение или создание материальной базы исследования: фактов и закономерностей в связях методических явлений); *интегрирующую* (выполняется в проведении эксперимента вследствие того, что новые «методические концепции создаются на базе уже существующих, причем последние используются не в целом, а путем извлечения из них отдельных, соответствующих вновь разрабатываемой теории положений)» [Шагилов 1983:119]. *Уточняющая* функция реализуется в использовании результатов эксперимента в совершенствовании и корректировке учебного процесса и научной теории.

Проверка теоретических положений в педагогической практике наиболее валидна, если осуществляется многими (специально не заинтересованными) людьми, т.е. наилучшей верификацией теории является массовое экспериментально-опытное обучение. Только по таким результатам можно объективно судить об эффективности предлагаемой методики.

Хотелось бы подчеркнуть именно экспериментальный характер нашей деятельности, т.к. *опыт* в методике носит эмпирический характер и «предполагает апробацию идей и предложений, вытекающих из самой учебной практики и не обладающих строгой научной обоснованностью и завершенностью» [Шатилов 1983:120]. Экспериментально-опытное обучение, в

отличие от опытного, в качестве оснований имеет экспериментально установленные и теоретически обоснованные положения. В экспериментально-опытном обучении возможно проверить общие выводы из теоретического обсуждения проблемы. Для этого необходима тщательная разработка *программы и инструкций для преподавателей и студентов*. Только после подтверждения теоретических принципов в процессе экспериментально-опытного обучения возможно переходить к разработке программ, созданию учебников и учебных пособий. Эксперимент можно рассматривать как средство воплощения методической теории «в учебную практику и организации самой этой практики» [Шатилов 1983:122].

Уже стало методической аксиомой положение о том, что для нормального протекания учебного процесса необходимо, прежде всего, установить начальный уровень знаний, умений и навыков, выявить степень их соответствия задачам определенного этапа обучения, наметить пути устранения выявленных несоответствий либо пересмотреть сами задачи [Шатилов 1983]. При поступлении иностранных студентов на первый курс всегда проводится стартовый контроль сформированности умений во всех видах речевой деятельности (вступительное тестирование). Такие контрольные мероприятия, когда «необходим более широкий «диагноз» состояния знаний, навыков и умений по целому разделу (теме) предусматривают не отдельные тесты, а серии взаимосвязанных тестов, составляющие в совокупности *констатирующий срез*. Констатирующий срез способен установить общий многосоставный уровень обученности (необученности) проверяемому учебному материалу. Он дает представление о сумме разнотипных учебных действий. По своей структуре срез *многосоставен, но однолинеен*» [Шатилов 1983:123].

Учебник, созданный с использованием метода моделирования, проверяется в опытном обучении с проведением формирующего эксперимента, результаты которого дают представление об успешности методики, представленной в учебнике.

#### Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Битехтина Г. А. Создание учебных комплексов и проблема оптимизации обучения русскому языку иностранных учащихся / Г. А. Битехтина // Русский язык для студентов-иностранцев, №24. – М. : Рус. яз, 1987. – С. 5–10.
3. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий / М. В. Гамезо // Вопр. психологии. – 1975. – №6. – С. 75–83.
4. Гребенев И. В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – №1. – С. 28–32.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: Навчальний посібник / О. В. Клименюк. – К. : «Міленіум», 2005. – 186 с.

7. Костюк В. Н. Индуктивные методы и индуктивные исследования. Понятие о научной гипотезе и аналогии / В. Н. Костюк // Логика научного познания. – М. : Наука, 1987. – С. 80 – 117.

8. Ушакова Н.І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец.13.00.02 «теорія та методика навчання (російська мова)» / Н.І. Ушакова. – Херсон, 2010. - 46с.

9. Шатилов С. Ф. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку / С. Ф. Шатилов, Б. П. Годунов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания / Под ред. В. И. Кодухова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С.116 – 126.

10. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

*Д.В. Халявина*

## **АНЕКДОТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Под термином «анекдот» (в частности «бытовой анекдот») подразумевается небольшой рассказ о смешном, забавном происшествии. Его краткость, простота конструкций, диалогичность, юмористичность и разнообразие тем способствовали тому, что тексты подобного жанра часто включаются в процесс языкового обучения.

Анекдоты встречаются во многих учебниках и пособиях по РКИ (русскому языку как иностранному): в одних – эпизодически в связи с конкретной грамматической или сграноведческой темой, в других – постоянно, в качестве иллюстративного материала.

На начальном этапе обучения, анекдоты, как правило, сопровождают определенный грамматический материал, их чтение и заучивание закрепляет новую лексику и отработанный в упражнениях навык, помогает семантизации введенной лексики. В процессе работы над анекдотом активизируются все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо. При этом один и тот же текст можно вводить несколько раз с разрывом во времени, акцентируя внимание на определенном грамматическом материале.

Например, в учебном пособии Л.Н. Булгаковой «Мои друзья падежи» первые шутки связаны с закреплением навыков спряжения глаголов и употреблением конструкций говорить (как?) (по-русски и т.д.) / изучать – знать (какой язык?):

*«Маленький Сережа говорит:*

*- Я говорю по-русски, по-французски, по-английски и по-испански.*

*- Как по-французски «До свиданья»?*

*- Ауф Фидерзейн.*

*- Но это по-немецки!*