

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Т.В. Скубневская,

кандидат филологических наук, доцент
Алтайский государственный университет
г. Барнаул, Российская Федерация
skubnevskaya@gmail.com

М.С. Таджибаев,

доктор филологических наук, профессор
УзГУМЯ
Республика Узбекистан
musajants@gmail.com

***Аннотация.** В статье предлагается решение отдельных задач, вызванных дистанционным обучением. Рассматриваются подход и принципы обучения аудированию и чтению в их взаимосвязи, приводятся примеры их реализации в электронных курсах для самостоятельной дистанционной работы студентов. В условиях вынужденного дистанционного обучения, вызванного пандемией, становится ясно, что насильственная цифрализация высшей школы неизбежна, и закономерно возникают задачи: как сохранить гуманитарное образование, которое немислимо без дискуссии, без общения, без коллектива, невозможно без коллективных педагогических приемов и методов работы; как физически сохраниться преподавателю, работающему не 8, а 12 часов в сутки, и не скатиться к индивидуальному репетиторству студентов в дистанционно-асинхронном формате. Изучение слуховая рецепция интонационных моделей в устных высказываниях, проговаривание образцов интонационных моделей вслух и про себя с последующим воссоединением звуковых образцов с графическим изображением способны прочнее закрепить интонационные эталоны в памяти читающего за счет интерриоризации внешней слуховой и речедвигательной деятельности анализаторов и переноса этой деятельности во внутренний план.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, задачи, принципы, аудирование, чтение, электронные курсы, риторика, внутренние мотивировация, внеаудиторная самостоятельная работа, нелингвистическая профиль.*

***Key words:** Belles-letter style, hermeneutics, autonomous text, text phenomenology, corrosion, shadow theory, flame, pragmatism, hermeneutic pragmatism, fantasy-texture, syllogism, transformation, mental perception, spiritual-conscious happiness, resonance. syllogism, transformation, katarsus, induction, deduction, individualism, the idea, yalkin, publicity, poetry, realist, regular eternal themes, multi-aspect artistic images, poetic image, art of the word, the national language, induction, deduction, individualism, the idea, yalkin, publicity, poetry, multilingual translations. architect, archbishop, archbishop, archetype, etymology, herbarism, herb.*

INTRODUCTION

Кажущиеся риторическими вопросами, эти задачи сначала появляются в индивидуальном сознании преподавателей, но затем, как очевидно, начинают занимать сознание профессиональных сообществ. Естественно, что пока нет однозначного коллективного решения данных задач, преподаватели

гуманитарных предметов высшей школы, в том числе иностранных языков, предлагают свое видение вопроса о том, как адаптировать имеющийся опыт иноязычного обучения, применяемый в самостоятельной работе, к современным условиям дистанционного обучения.

Заметим сразу, что до пандемии внеаудиторная самостоятельная работа по языку редко воспринималась студентами нелингвистического профиля, независимо от их страны происхождения, как внутренне необходимое продолжение образовательного процесса.

Причин для этого можно найти достаточно, однако, мы не ставим их целью нашего исследования, а поэтому назовем только то, что лежит на поверхности: 1) непонимание важности самостоятельной работы для саморазвития; 2) отсутствие опыта самостоятельной работы по иностранным языкам; 3) слабый мотив или его отсутствие к изучению языка; 4) неумение планировать свое учебное и свободное время.

Итак, если до пандемии самостоятельная работа у студентов не была внутренне мотивирована, а стимулировалась извне преподавателем его набором стимулов, то во время вынужденного дистанционного обучения при неумении планировать свое учебное и свободное время, особенно в дистанционно-асинхронном формате, когда понятие дня и ночи у студентов начинает размываться из-за несовершенства техники и связи, из-за вынужденного приспособления к скорости ночного интернета, однократные установки и требования самостоятельного выполнения заданий в виде инструкций и памяток неэффективны.

Необходима организованная, оформленная в виде курса, система заданий.

Возрастет важность и значимость звукового курса, важность повторения («повторение – мать учения») и многочисленных упражнений в действиях. Вот почему возвращаемся к накопленному опыту организации самостоятельной работы с таджикскими студентами в Алтайском государственном университете (АлтГУ) в обучении рецептивным видам речевой деятельности. Данный опыт обобщен в следующих публикациях [3] и работает в электронных учебно-методических курсах [2], размещенных в электронной образовательной среде MOODLE на образовательном портале АлтГУ.

LITERATURE REVIEW

Остановимся кратко на подходе и принципах подготовки иноязычного обучения рецептивным видам речевой деятельности.

Подход от аудирования к чтению через говорение рассматривается и сегодня как актуальный для самостоятельной внеаудиторной, так и для дистанционной работы со студентами нелингвистического профиля, в том числе из стран Средней Азии, как в обучении немецкому, так и английскому языкам.

Задача обучения аудированию согласуется с принципом опережающего слушания [4].

Так, опережающее слушание рассматривается в качестве первого этапа психологической структуры ряда процессов, в пределах которого совершается первичная ориентация субъекта и подготовительная фаза освоения учебного материала. Опережающее слушание, т.е. само аудирование, предшествующее чтению в последовательности: аудирование → чтение, – дает возможность ориентироваться, выработать первичные психологические установки, цель которых – обеспечить необходимую гибкость и мобильность в процессах переработки иноязычной информации. В связи с этим рассматриваем аудирование как мотивированное ожидание чтения.

Под мотивированным ожиданием чтения понимаем состояние готовности принять информацию в графическом изображении, когда в сознании реципиента под влиянием тематически соотнесенного аудирования создается предрасположение к еще не наступившему действию, активизируются внешние и внутренние образы языковых средств, с помощью которых реализуется речевая деятельность (РД) по определенной теме, выделяется смысловая гипотеза.

Задача обучения аудированию согласуется с принципом использования аудиозаписи, аудиофайла - принципом многократного повторения [4]. Многократное повторение аудиофайла в аудитории текстов важно как для преодоления «механической речи», связанной с эксплуатацией технических средств, так и для усвоения языкового материала, формирования стереотипа, необходимого для речевой деятельности.

Многократное повторение на стадии усвоения языкового материала в звуковом коде и формирование стереотипа (симультанное узнавание) необходимо также и для чтения.

Симультанное узнавание языковых единиц в аудировании создает предпосылку для быстрого узнавания графических образов языка в чтении за счет доведенного до автоматизма восприятия звукового кода, который, воссоединяясь с графическим образом, обеспечивает быстрое узнавание не

только внешней оболочки, но и значения за счет однозначности языковой единицы в аудировании и чтении.

METHODOLOGY

Поскольку многократное повторение аудиофайлов предполагает не только рецептивное восприятие, но и имитацию (репродукцию) как во внешней, так и во внутренней речи, то языковые единицы «обрастают» большим количеством ассоциативных связей, что положительно влияет на их запоминание и узнавание.

Задача обучения аудированию имеет отношение и к принципу расчленения потока речи и паузирования. Расчленение потока речи, паузирование в аудировании призвано обеспечить преодоление трудностей восприятия речи в фонозаписи, осуществить эффективную пооперационную обработку фономатериалов, дать возможность выполнять планируемое речевое действие. В обучении чтению принцип расчленения потока речи и паузирования необходим для овладения техникой речи про себя, для работы над образцами речи, а именно: над интонированием; над синтагматическим членением; над логическим ударением. В то же время он необходим для понимания прочитанного про себя, поскольку важно прочитать текст так, как это было бы сказано устно, ведь письменный язык с помощью графической системы заменяет устный язык. Интонационное оформление синтагм и расстановка фразовых ударений в немецкой и английской речи большей частью никак не обозначены. Следовательно, умение верно интонировать предложения, текст важно не только для технической стороны чтения, но и для понимания читаемого. Для чтения литературы по специальности важно также уметь пользоваться знаниями по интонационному оформлению таких типов предложений, которые представляются типичными для профессионально направленной речи в письменной и устной реализации.

Слуховая рецепция интонационных моделей в устных высказываниях, проговаривание образцов интонационных моделей вслух и про себя с последующим воссоединением звуковых образцов с графическим изображением способны прочнее закрепить интонационные эталоны в памяти читающего за счет интерриоризации внешней слуховой и речедвигательной деятельности анализаторов и переноса этой деятельности во внутренний план.

Восприятие со слуха не отдельных слов, а речевых звеньев при последовательности работы: аудирование → чтение - приучает реципиента

охватывать не отдельное слово, а группу слов, связанных по смыслу, что улучшает понимание читаемого.

Интонационное оформление и синтагматическое членение помогают формированию своего рода грамматического ожидания того, что последует дальше в предложении. Перенос умения программировать грамматическое ожидание из аудирования, которое осуществляется в силу условий этого вида РД быстрее, чем при чтении, обеспечивает также ускорение этого процесса в чтении.

Известно, что логическое ударение в звучащем тексте материально и наглядно. Работа над интонацией при аудировании сопровождается обычно работой над логическим ударением. Использование аудирования на предтекстовом этапе, вводящем в тему, позволяет правильно расставить акценты логического ударения в чтении.

Обозначенное выше соблюдение принципа паузирования и расчленения речевого потока призвано в обучении аудированию развивать само аудирование как вид РД, а при переходе к чтению стать одним из условий адекватного понимания смысла текстов в различных видах чтения.

Задача обучения аудированию соотносится с принципом имитации речевого образца. Соблюдение этого принципа важно для накопления слухового образа во внешней и внутренней речи аудитора и чтеца. Применение этого принципа в аудировании при последующем переходе к чтению обеспечивает как развитие техники чтения, так и понимания смысла читаемого за счет сокращения проговаривания во внутренней речи, за счет становления внутреннего слухового контроля и ускорения процесса припоминания слова в кратковременной и долговременной памяти при чтении.

RESULTS AND DISCUSSION

Обучение аудированию согласуется с принципом сравнения, самоконтроля и самокоррекции, который призван обеспечить сравнение результата понимания с внешним эталоном по звуковому ключу. При этом самоконтроль осуществляется рецептивно на уровне сличения, а самокоррекция идет на уровне репродукции правильного ответа. Данный принцип соотносится так же с чтением, где использование аудирования в учебно-методической функции возможно для контроля понимания прочитанного. Использование аудиозаписей в аудировании помогает создавать читающему настрой, внутреннюю установку на поиск, сравнение прогнозируемого ответа по содержанию текста с

предполагаемым ответом в чтении, повысить эффективность обратной связи и самоконтроля в чтении.

Репродукция на уровне самокоррекции в аудировании с последующим чтением закрепляет слуховые образы слов, оживляет в памяти интонационные модели и контур фразового стереотипа.

Задача обучения аудированию соотносится также с принципом управления речевой деятельностью посредством аудиоинструкций. Управление аудированием осуществляется с помощью инструкции в виде речевой посылки, цель которой выработать психологическую установку на восприятие и усвоение речевого материала, на решение речемыслительных задач. Применение ее с последующим переходом к чтению помогает закрепить алгоритм перцептивно-смысловой обработки речевого материала в чтении для выделения главного в содержании.

Таким образом, применяемые в обучении аудированию принципы использования аудиозаписей как вспомогательного средства [4] соотносятся и с задачами обучения чтению, что дает основание считать обучение чтению, в том числе и чтению литературы по специальности, на основе аудирования с использованием фонозаписи (аудиофайла) рациональным.

Практическая реализация подхода и указанных принципов нашла отражение в электронных учебно-методических курсах (ЭУМК) [2], пособиях на бумажном носителе и аудиофайлах. Содержание пособий и ЭУМК включает занятия в аудитории и лабораторные задания для самостоятельной работы. Сегодня это все в дистанте. Пособия и аудиофайлы в ЭУМК имеет раздел «Ключи» к занятиям и лабораторным заданиям, куда входит содержание самоконтролируемых ответов, речевых упражнений в аудировании. Весь материал пособия и ЭУМК: упражнения, звуковые ключи, тексты, начитанные немецкими магистрантами-математиками (мужские голоса), магистрантами – географами (женские голоса), записан в Интонационное оформление и синтагматическое членение помогают формированию своего рода грамматического ожидания того, что последует дальше в предложении. Перенос умения программировать грамматическое ожидание из аудирования, которое осуществляется в силу условий этого вида РД быстрее, чем при чтении, обеспечивает также ускорение этого процесса в чтении.

Известно, что логическое ударение в звучащем тексте материально и наглядно. Работа над интонацией при аудировании сопровождается обычно работой над логическим ударением. Использование аудирования на

предтекстовом этапе, вводящем в тему, позволяет правильно расставить акценты логического ударения в чтении. Обозначенное выше соблюдение принципа паузирования и расчленения речевого потока призвано в обучении аудированию развивать само аудирование как вид РД, а при переходе к чтению стать одним из условий адекватного понимания смысла текстов в различных видах чтения.

Задача обучения аудированию соотносится с принципом имитации речевого образца.

Соблюдение этого принципа важно для накопления слухового образа во внешней и внутренней речи аудитора и чтеца. Применение этого принципа в аудировании при последующем переходе к чтению обеспечивает как развитие техники чтения, так и понимания смысла читаемого за счет сокращения проговаривания во внутренней речи, за счет становления внутреннего слухового контроля и ускорения процесса припоминания слова в кратковременной и долговременной памяти при чтении.

Обучение аудированию согласуется с принципом сравнения, самоконтроля и самокоррекции, который призван обеспечить сравнение результата понимания с внешним эталоном по звуковому ключу. При этом самоконтроль осуществляется рецептивно на уровне сличения, а самокоррекция идет на уровне репродукции правильного ответа. Данный принцип соотносится так же с чтением, где использование аудирования в учебно-методической функции возможно для контроля понимания прочитанного. Использование аудиозаписей в аудировании помогает создавать читающему настрой, внутреннюю установку на поиск, сравнение прогнозируемого ответа по содержанию текста с предполагаемым ответом в чтении, повысить эффективность обратной связи и самоконтроля в чтении.

Репродукция на уровне самокоррекции в аудировании с последующим чтением закрепляет слуховые образы слов, оживляет в памяти интонационные модели и контур фразового стереотипа.

Задача обучения аудированию соотносится также с принципом управления речевой деятельностью посредством аудиоинструкций. Управление аудированием осуществляется с помощью инструкции в виде речевой посылки, цель которой выработать психологическую установку на восприятие и усвоение речевого материала, на решение речемыслительных задач. Применение ее с последующим переходом к чтению помогает закрепить алгоритм перцептивно-

смысловой обработки речевого материала в чтении для выделения главного в содержании.

Таким образом, применяемые в обучении аудированию принципы использования аудиозаписей как вспомогательного средства [4] соотносятся и с задачами обучения чтению, что дает основание считать обучение чтению, в том числе и чтению литературы по специальности, на основе аудирования с использованием фонозаписи (аудиофайла) рациональным.

Практическая реализация подхода и указанных принципов нашла отражение в электронных учебно-методических курсах (ЭУМК) [2], пособиях на бумажном носителе и аудиофайлах. Содержание пособий и ЭУМК включает занятия в аудитории и лабораторные задания для самостоятельной работы. Сегодня это все в дистанте. Пособия и аудиофайлы в ЭУМК имеет раздел «Ключи» к занятиям и лабораторным заданиям, куда входит содержание самоконтролируемых ответов, речевых упражнений в аудировании. Весь материал пособия и ЭУМК: упражнения, звуковые ключи, тексты, начитанные немецкими магистрантами-математиками (мужские голоса), магистрантами – географами (женские голоса), записан в варьируемом от медленного (100 – 110 слов/мин.) к среднему (120 – 130 слов/мин.) до быстрого (140 – 150 слов/мин.) темпа со стандартными паузами, в полтора раза длиннее предполагаемого ответа обучаемого. Работа ведется по аудиофайлам как в ЭУМК, так и по пособиям с аудиофайлами.

CONCLUSIONS

Текстовый материал пособий и ЭУМК предлагается студентам для выполнения отдельных лабораторных заданий, требующих зрительной опоры на новые ключевые слова, чертежи, схемы, графики, снимки, с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Максимальный расход времени, хронометрированный автором на выполнение подготовительных, речевых упражнений в аудировании, включая ознакомление с установками и речевой контроль, определен в 20 минут аудиторного занятия и в 15 минут самостоятельной работы. Таким образом, даже медленное продвижение в процессе формирования навыков и умений аудирования, а вместе с ним подготовки к чтению, не сможет отрицательно сказаться на бюджете аудиторного времени и самостоятельной работы при возвращении к очной форме обучения. Для структуры занятий, выполняемых в аудитории, и самостоятельных лабораторных заданий характерно сходство. Этим достигается последовательность и цикличность в обучении аудированию,

планомерность подготовки к чтению, студенты приобретают определенный ритм работы с аудиофайлами.

На первом и в начале второго этапа обучения (соответственно 1 – 2 семестры) в материалах пособия / курса преобладают подготовительные упражнения, которые затем заменяются речевыми.

Таким образом, самостоятельная работа, теперь дистанционная у студентов по дисциплине «Иностранный язык», организуется на одних и тех же принципах, что и аудиторная работа, и позволяет закрепить сознательный подход и приемы работы, при которых осуществляется перенос навыков и умений из аудирования, более напряженного рецептивного вида РД, в другой, повышая эффективность формируемых и развиваемых навыков и умений в чтении.

Литература:

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
2. Нечитайло Е.М. Об организации самостоятельной работы по английскому языку студентов первого курса из стран Средней Азии // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – Вып. 1. – Барнаул, 2016. – С. 79-84.
3. Скубневская Т.В. Организация самостоятельной работы студентов-таджиков по чтению и аудированию // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Вып.5. – Барнаул, 2016. – С. 156-164.
4. Скубневская Т.В. Устно-речевой вводно-коррективный курс немецкого языка [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://portal.edu.asu.ru/course/view.php?id=114>; Развитие навыков и умений аудирования у студентов-математиков (на материале немецкого языка) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://portal.edu.asu/ru/courseview.php?id=1360>
5. Тисельтон Э. Герменевтика. – Черкассы: 2008.
6. Михайлов А.А. Современная философская герменевтика. – Минск: 1984.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: 1986.
8. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст. Литературно-теоретические исследования. – Москва: 1989-1992.
9. Султонов И. Адабиёт назарияси. – Тошкент: 1982.
10. Маллаев Н. Узбек адабиёти тарихи. – Тошкент: 1968.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: 1986.
12. Михайлов А.А. Современная философская герменевтика. – Минск: 1984.
13. Тисельтон Э. Герменевтика. – Черкассы: 2008.

14. Парандовский Ян. Алхимия слова // Мировые писатели о литературе. - Т.: Маънавият. 2010.
15. Сафаров Ш. Когнитивная лингвистика. Джизак: 2006.
16. Словарь иностранных слов. – Москва: Русский язык. 1983.
17. Султонов И. Адабиёт назарияси. –Тошкент: 1982.
18. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст. Литературно-теоретические исследования.-Москва:1989-1992.
19. Hans – Georg Gadamer, “Reflection on My Philosophical Journey” in The Philosophy of Hans Georg Gadamer, ed Lewis Edwin Hahn (Chicago and La Salle, Ill. ^ OpenCourt, 1977).
20. Тисельтон Э. Герменевтика. - Минск: 2008.
21. Султон И. Адабиёт назарияси. -Тошкент: 1985.
22. Ҳоҗиах,медов А. Мумтоз сўз санъати. -Тошкент: 1998.
23. Бобоев Т. Адабиётшунослик назарияси. -Тошкент: 2002.
24. Хализев В.А. Теория литературы. -Москва: 2008.
25. Xoshimova, D., & Tadjibayev, M. (2020). The Social Dimensions of Understanding the Art of Literary Language. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(5), 32-37.
26. Tadjibayev, M. (2020). Understanding a Deep Essence of a Literary Work Without Comments. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(5), 26-31
27. Tadjibayev, M. S. (2019). NEW APPROACHES IN THE ART OF LITERARY LANGUAGE. Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, (8), 81 -86.
28. Аксененко И. Предлоги английского языка - М., 1956, 210 с.
29. Аполова М.А. Specific English - М., Меж.отн., 1977, 190 с.
30. Абдуазизов А.А. О составных частях когнитивной лингвистики// Хорижий филология. – Самарканд: СамГИИЯ, 2007. – №3(24). – С. 5-6.
31. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков. – М.: Высшая школа, 1983. – 267 с.
32. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994.
33. Нурманов А. Махмудов Н. Ўзбек тилининг мазмуний синтаксиси. - Т.: 1992.
34. Нурманов А. Тил ҳақида синтактик назариялар. –Т.: 1988.
35. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учеб. Пособие. – Мн.: Тетра Системс, 2004. – 293 с.
36. Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. – М.: «Восток-запад», 2007. – 314 с.
37. Galperin I.R. Stylistics - М., 1977.

38. Bloomfield L. An Introduction to the study of Language. N.Y. 1914 p
Buranov J.B, Yusupov U.K, Mskulov M.T, SodikoV A.S. The grammatical structure of English, Uzbek and Russian. Tashkent, Ukituvchi PH, 1986.
39. Тисельтон Э. Герменевтика. - Минск: 2008.
40. Султон И. Адабиёт назарияси. -Тошкент: 1985.
41. Хожиах,медов А. Мумтоз суз санъати. -Тошкент: 1998.
42. Бобоев Т. Адабиётшунослик назарияси. -Тошкент: 2002.
43. Хализев В.А. Теория литературы. -Москва: 2008.
44. Xoshimova, D., & Tadjibayev, M. (2020). The Social Dimensions of Understanding the Art of Literary Language. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(5), 32-37.
45. Tadjibayev, M. (2020). Understanding a Deep Essence of a Literary Work Without Comments. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(5), 26-31
46. Tajibayev, M. S. (2019). NEW APPROACHES IN THE ART OF LITERARY LANGUAGE. Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, (8), 81 -86.
47. Madayev, O., & Sobitova, T. (2011). Xalq og ‘zaki poetik ijodi. Toshkent: Sharq.