

4. Chatterjee B., Dey D., Chakravorty S. A modular approach to teaching partial discharge phenomenon through experiment // IEEE Trans Education. 2011. N 54(5). P. 410–415.
5. Goldschmid B., Gold M. L. Peer teaching in higher education. A review // Higher education. 1973, N 5. P. 9–33.
6. McKeachie W. J., Pintrich P. R., Lin Y. G. Learning to learn // G.D' Ydewelle Cognition, information processing and motivation. Elsevier Scholar Publishers, 1985. P. 601–618.
7. Piaget J. The equilibration of cognitive structures: The central problem in intellectual development. Chicago: University of Chicago Press, 1985. 182 p.
8. Topping K. J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature // Higher Education. 1996. N 32. P. 321–345.
9. Vygotsky L. S. Mind in Society. The development of higher psychological processes. 1978. P. 159.
10. Whitman N. A. Peer Teaching: To Teach is to Learn Twice. San Francisco: Jossey Bass, 2012. 76 p.

УДК 811

*Е. И. Барабанова (Липецк, Россия)  
Липецкий государственный педагогический университет  
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского*

### **Роль дискурсивной деятельности в обучении студентов иностранному языку**

Статья освещает проблему активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза в обучении иностранному языку. Автор рассматривает аудиовизуальные составляющие и предлагает систему мер, способствующих созданию особой мотивационной среды обучения, формулирует условия активизации познавательной деятельности студентов. Подчеркивается, что успех процесса обучения зависит от использования модели активизации познавательной деятельности, способствующей созданию условий креативного и индивидуализированного подхода к обучению иностранному языку через дискурсивную деятельность в работе с текстом.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность студентов, аудиовизуальные составляющие, транслитерирование иноязычных текстов, наглядность, методы и формы обучения, дискурсивная деятельность, профессиональная деятельность учителя

Опыт работы в педагогическом вузе показывает, что иноязычное образование не полностью востребовано в предметной деятельности учителя. Обстоятельства усугубляются тем, что не разработаны методики и отсутствуют совре-

менные средства подготовки учителя-предметника с языковым углублением в образовательном процессе вуза.

Остаются нерешенными вопросы адаптации программного учебного материала к конкретным условиям обучения и познавательным возможностям студентов. Нет рекомендаций для применения уже разработанных эффективных методов, средств, форм обучения для разных категорий студентов; отсутствуют научные исследования и рекомендации по совершенствованию современных аудиовизуальных средств обучения.

Продолжают оставаться актуальными исследования, предполагающие усиление ориентированности образования на доминанту личностно-деятельностного обучения, основанную на взаимосвязи между формированием качественных умений и определённых личностных свойств, необходимых для профессиональной деятельности учителя.

Все это продолжает сдерживать теоретические поиски и практическое совершенствование иноязычного обучения.

Активизация познавательной деятельности в обучении студентов иностранному языку, развитие их познавательных способностей ведёт к развитию самостоятельности в получении новой информации, развитию способностей студентов логически мыслить, анализировать и самостоятельно усваивать учебно-научную информацию.

Развивая идеи активизации познавательной деятельности студентов, мы рассматриваем принцип наглядности как основополагающий, способствующий активизации и мыслительной деятельности студентов. Будучи одним из основных принципов дидактики, наглядность устанавливает связь между конкретным и абстрактным, отражая чувственное восприятие фактов и явлений. Принцип наглядности вносит в образование живое созерцание, являющееся исходной ступенью любого познания в образовании.

Следует заметить, что особую значимость принцип наглядности имеет для иноязычного обучения: звуковой ориентир, видеoverсии, компьютерные программы весьма точно реализуют задачи, стимулирующие развитие личностных, творческих качеств учащихся и студентов [1, с. 9].

Два встречных процесса – свёртывания-развёртывания информации – в образовательном процессе вуза представляется возможным рассматривать как трансляцию (передачу) и параллельную трансформацию (преобразование) научной информации по ступеням изучения иноязычного материала.

Системно-структурный анализ средств обучения и их дидактических возможностей позволил выявить наиболее эффективные условия использования учебно-научной информации. На первых порах формирования речевой деятельности необходимо применять условно-схематические средства (графические схемы, плакаты, вербальные модели), которые яркостью контуров

помогают быстро запечатлеть учебно-научную информацию, мгновенно передавать её в сенсорную память и далее транслировать по каналам мыслепроцессов. Динамические средства (учебные кинофильмы, учебное телевидение) позволяют осуществлять многократные повторы, помогая переводить учебную информацию из кратковременной в долговременную память. Синтетические средства (художественные кинофильмы, продуктивные компьютерные обучающие программы с художественной вербализацией текстов и музыкальным сопровождением) помогают закрепить в долговременной памяти иноязычную информацию, затем перевести её в речевую деятельность студентов [2, с. 38].

Использование аудиовизуальных и компьютерных средств обучения, обладающих мощным потенциалом наглядности, научности, эмоциональности, поможет эффективно формировать речевую деятельность студентов неязыковых факультетов, у которых довольно низкий уровень иноязычной подготовки.

Сопоставление различных точек зрения авторов дает основания высказать методологические предположения о реорганизации содержания иноязычного обучения.

Одной из целевых установок нашей работы является выявление дискурсивного характера текста и его роли в обучении, позволяющем осуществлять освоение учебного текста и преобразование его в речевую деятельность с учётом схемы формирования ступеней интеграции слов в контекстном режиме.

Основой для введения базового положения, понятия, определения образа слова в дискурсивной деятельности является концентрация смысла слова вокруг опорного концепта (в нашем случае – смысловой образа текста – СО), создающего общий контекст и описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки по ходу развертывания дискурса.

Элементы дискурса – это излагаемые события, действия участников, переработанная информация и события процесса обучения. С информационной точки зрения выявление дискурса текста осуществляется на базе свёртывания – развертывания (С-Р) учебно-научной информации. Первая операция уже осуществлена, т. е. присутствует в анализируемом тексте, представленном свёрнутым по законам прозы, поэзии или научным канонам. Развёртывание – это особая операция, которая может быть представлена несколькими вариантами (анализ текста по грамматическим правилам, выявление эксклюзивного состава, расчленение на блоки по заданному плану и т. п.). Для анализа действий в учебных целях мы используем свёртку на базе синонимов слов текста. С этой целью на примере текста выбираем ключевые слова (КС), концентрированно отражающие смысловой образ (СО) текста и составляем набор синонимов для

КС, из которых конструируем текст-дискурс и выполняем встречный поиск личностного смысла начального текста.

Схема построения информационно-дискурсивного исследования текста заключается в выборке следующих действий:

1. Структурирование текста и выборка ключевых слов эпиграфа.
2. Выборка синонимов: погружение в дискурс эпиграфа.
3. Выборка ключевых синонимов: смысловой образ (СО) эпиграфа.
4. Составление текста-дискурса: встречный личностный смысл и отношение к смысловому образу эпиграфа.

Характерной особенностью выполненных учебных действий анализа эпиграфа являются неоднократные повторы (реверберации) текста, ключевых слов, синонимов, а также выборка ключевых синонимов, обеспечивающие устойчивое запечатление, запоминание информации, позволяющие осмысливать информацию, устанавливать логическую структуру и связи с уже хранящейся информацией в долговременной памяти.

Обращаясь к практической реализации С-Р учебно-научной информации, был разработан образец схемы применения дискурсивной деятельности в учебном процессе:

1. *Исследовательская ориентировка*: поиск способа реализации С-Р текста.
2. *Анализ эпиграфа*: начальный дискурс.
3. *Дискурсивный анализ*: дискурс-ориентировка.

Исследования в области информатизации образования, включающие «методологию, технологию и практику оптимального решения проблемных задач» образования, показывают, что методическое преобразование информации с использованием дискурсивной деятельности в иноязычном обучении имеет ролевое и перспективное направление в развитии системы образования [3, с. 48].

Таким образом, особенности речевой иноязычной деятельности, рассматриваемые нами с позиции механизма памяти, различаются как сенсорная (на уровне понимания смыслов) и экспрессивная (способность говорения), а нейрональная активность превращается в мысль, для совершенствования которой необходимы обобщённые методические упражнения на базе текст-дискурсивного содержания и с учётом возрастных возможностей.

Подводя итог, отметим, что информационный подход к разработке методической схемы информационно-дискурсивного исследования текста как обучающей формы в иноязычном обучении позволил обосновать разработку комплекса, состоящего из объектов дискурсивной деятельности:

1. Информационная структура, составляющая основу поиска текст-дискурсов; информационно-методическое взаимодействие средствами инфокарт.

2. Выбор комплекса объектов для текст-дискурса.

3. Консультация (педагогическое сопровождение: подсказка, поправка, отсылка, контроль).

4. Средства балльно-рейтингового контроля усвоения информации средствами встречного текст-дискурса.

Анализ многочисленных исследований показал, что активизация познавательной деятельности студентов выступает как комплексная (философская и социальная) характеристика, психолого-педагогическая и дидактическая мера, практическое проявление и показатель количественно-качественного уровня эффективности образовательной деятельности. Она позволяет переместить акцент с вербальных методов обучения на применение дискурсивной деятельности в учебном процессе путем свертывания – разворачивания информации, способствующей качественной подготовке будущего учителя-предметника со знанием иностранного языка.

### *Литература*

1. Гузенко И. Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. 94 с.

2. Гузенко И. Г. Теоретические и технологические основы вербально-графической системы обучения студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 1995. 38 с.

3. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1969. 160 с.

УДК 373.5

*Е. С. Белкина, М. В. Шурупова (Орехово-Зуево, Россия)  
Государственный гуманитарно-технологический университет*

## **Использование метода проектов на уроках английского языка в общеобразовательном учреждении**

Статья посвящена изучению эффективности внедрения метода проектов в курс преподавания английского языка в школе. Рассматривается история возникновения проектной методики в практике преподавания учебных дисциплин, а также приводятся типологические признаки проекта как вида деятельности.

**Ключевые слова:** метод проектов, английский язык, коммуникативная компетенция, типология