

Полученные экспериментальные данные по изучению генофонда пастбищных трав и естественной пастбищной растительности полупустыни Прикаспия позволяют сделать вывод об огромных потенциальных возможностях для создания здесь высокопродуктивных и долгосрочных пастбищ, способных эффективно противостоять процессам деградации и опустынивания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ларин И.В. Естественная растительность полупустыни Прикаспия как кормовая база животноводства М-Л, Наука, 1965.

2. Лосев Г.А., Яне Л., Пилипенко В.Н., Люкайкин В.А. Флора дельты Волги, список сосудистых растений дельты Волги. Астрахань. 1998 - 125 с.

3. Пилипенко В.Н. Редкие виды растений Астраханской области. Монография. Астрахань Издательство Астраханский гос. педагогический университет 2001 - 132 с.

4. Пилипенко В.Н., Живогляд А.Ф., Лактионов А.П. Флора дельты Волги. ВНИ: Астраханский край; история и современность (к 280 летию Астраханской губернии). Материалы Всероссийской научной конференции 26-27 ноября 1997 г. Издательство АГПУД997 - 283 с.

5. Якубов Т.Ф. Песчаные пустыни и полупустыни Северного Прикаспия. М.1955.

Работа представлена на общероссийскую научную конференцию «Успехи современного естествознания», 14-16 мая 2007 г. поступила в редакцию 26.06.2007.

*Педагогические науки***ДИАЛОГ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ
ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ**

Андреева С.М.

*Белгородский государственный университет
Белгород, Россия*

Внимание к диалогическим формам речи в последнее время весьма актуально, при этом оно наполняется новым лингвистическим и культурно-философским содержанием. Это и изучение коммуникативных стратегий в рамках диалогического общения и исследование его структурно-семантического своеобразия в рамках вопросно-ответного комплекса или диалогического единства, и многоаспектное описание в качестве культурно-значимой формы коммуникации как способа речевой деятельности, как реальной среды, в которой формируется мысль. Такое многообразие аспектов и результатов изучения диалога естественным образом приводит к идее его методического освоения в практике преподавания русского языка как иностранного.

Следует помнить, что диалог может состояться только при условии полноты проявления личностных функций субъекта (критичность, самооценка, построение собственной картины мира, творческая самореализация, ценностные ориентации). Можно сказать, что каждый собеседник ведет диалог своей формы и на своем уровне, значит, целесообразней говорить не о диалоге вообще, а о нескольких диалогах, объединенных в одном. Такой объединенный диалог может стать учебным, если в нем происходит прямое движение от потребностей и побуждений человека к неизвестному направлению его мышления и обратное движение: от динамики мысли – к динамике поведения – и конкретной деятельности личности.

Процесс обучения диалоговому взаимодействию оказывается наиболее продуктивным, если

он 1) опирается на знания природы факторов порождения диалогического акта, 2) учитывает особую структуру диалогической речи и 3) методически организует весь этот материал в соответствии с научно-обоснованной концепцией усвоения речи в рамках соотносительным с ней комплексом упражнений. При этом основной дидактической единицей, признанной современными методистами-исследователями как оптимальной для организации наблюдения и анализа языковых средств, считается учебный диалог [С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, Н.М. Шанский].

Традиционно учебный диалог рассматривается как форма организации обучения, как способ работы с содержанием учебного языкового/речевого материала, как средство развития диалогового мышления и речетворческого сознания иностранных студентов [Литовский 1993; Курганов 1989; Сериков 1994].

Таким образом, учебный диалог может рассматриваться как:

- средство формирования и развития коммуникативных навыков и умений иностранных студентов в процессе обучения иностранному (русскому) языку;

- средство развития коммуникативных речевых способностей, коммуникативной инициативы [Игнатова, Самосенкова, 2001];

- средство изложения мыслей, чувств носителей языка иной социокультурной общности;

- средство обеспечения адекватного национальной культуре коммуникативного поведения и применения его в повседневной коммуникативной деятельности.

Кроме того, учебный диалог может рассматриваться как: средство изложения мыслей, чувств носителей языка иной социокультурной общности; средство обеспечения адекватного национальной культуре речевого поведения и применения его в повседневном коммуникативном общении; средство развития коммуникатив-

ных навыков и умений иностранных студентов в процессе обучения иностранному (русскому) языку; направлению его мышления и обратное движение – и конкретной деятельности личности (Т.П. Дикун); средство развития коммуникативных речевых способностей, коммуникативной инициативы (И.Б. Игнатова, Т.В. Самосенкова), поощряющиеся преподавателем на уроке.

Структура учебного диалога во внешней форме представляет собой вопросно-ответный комплекс, который носит личностно-смысловой, эмоциональный характер (в диалоге важен смысл ответов на поставленные вопросы).

Таким образом, учебный диалог может рассматриваться как единица обучения, с помощью которой:

- формируются знания студентов по лингвистической теории, а по ее основе происходит становление и развитие коммуникативных умений;
- обогащаются знания и представления студентов о функционировании языковых единиц в диалоге как речевой данности определенной социокультурной общности;
- происходит овладение содержательной и структурной моделью диалога, воплощающего в себя коммуникативно-познавательную активность индивида;
- формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира: раскрыть понятие «диалог» как источник знаний о России, ее народе, ее культуре, истории, традициях;
- совершенствуется индивидуальный подход в процессе обучения диалоговому взаимодействию.

Основной процессуальной характеристикой учебного диалога является коммуникативная среда, рефлексия, самореализация личности. Именно такая ситуация, как считает В.В. Сериков, создается в диалоге, и а) содержит в своей основе: нравственный выбор, мотивизацию участия в процессе коммуникации; самостоятельную постановку цели; реализацию роли соавтора диалога; ощущение собственной значимости для других людей; возможный отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание ответственности за происходящее во внутреннем мире собеседника и во внешнем мире [Сериков, 1994]; б) способствует: устранению внутренних препятствий творческим проявлениям; фиксированию работы подсознания; предоставлению возможности умственной разминки; развитию живости воображения; обретению смысла и общей направленности деятельности, в которых развиваются личностные возможности студентов – иностранцев [Дикун 1997].

Процесс коммуникации собеседников заключается в их потребности в учебно-познавательной деятельности, которая, имея свою определенность в данном диалоге, становится

мотивом этой деятельности. В результате этого диалогические отношения становятся естественными, а предел «насыщения» диалогового взаимодействия бесконечно раздвигается, если участники диалога творчески активны по отношению друг к другу: происходит свободный обмен идеями, мнениями. В связи с этим важно научить иностранных студентов мыслительным навыкам, поскольку диалог побуждает к поиску своих вариантов решения проблемы: он не кончается с той или иной учебно-познавательной ситуацией, он продолжается во всех формах обучения.

По своему содержанию учебный диалог является своеобразным видом целевой речевой деятельности, включенной в процесс обучения и обладающей такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, содержание, правила диалога. Итак, учебный диалог – особая форма личностно ориентированного освоения языковой действительности, специально организованная учебно-познавательная деятельность, в которой приобретаются знания, формируются умения, навыки, развивается коммуникативная культура иностранных студентов за счет активного включения их в иноязычную коммуникативно-познавательную деятельность.

Учитывая воспитательно-значимые аспекты процесса изучения иностранного языка, объективно выделяются следующие функции учебного диалога: воспитательная (формирование нравственных качеств, общечеловеческих норм и ценностей), социально-ориентирующая (передача языковой личности в ходе учебного диалога духовных и нравственных идеалов, эталонов инофонной социокультурной общности); обучающая (потребности приобретать и пополнять знания, овладевать знаниями, умениями, навыками в области русского языка как иностранного, организационно-деятельностная (умение сотрудничать, работать в коллективе, принимать адекватные решения в процессе РД); Развивающая (развитие интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер языковой личности иностранных студентов); побудительно-стимулирующая (воздействие на комплекс способностей, потребностей, желаний, стремлений, интересов участников диалога); собственнокоммуникативная (формирование индивидуального стиля общения и поведения); психокоррекционная (коррекция негативных проявлений личностных качеств (замкнутость, вспыльчивость и др.), снятие напряженных внутрикollectивных отношений; рефлексивная (помощь иностранному студенту в осознании самого себя); функция саморазвития и самоутверждения (повышение веры языковой личности иностранного студента в свои силы, возможности, раскрытие в себе нового, лучшего).

Однако следует помнить, что при реализации диалогических методов главная роль в учебном процессе принадлежит преподавателю, так как сценарий занятий в режиме диалога невоз-

можно смоделировать ни в одном учебном пособии несмотря дистанционное обучение, электронные учебники. Поэтому реализация диалогических методов требует значительных усилий от преподавателя, который конструирует свою систему организации занятий.

Таким образом, учебный диалог следует рассматривать не только как дидактическую единицу обучения диалоговому общению, но и как особый вид социально-педагогической деятельности, своего рода школу социального формирования межнациональной культуры, толерантности, нравственного облика представителей современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей / Рос. Академия наук. Институт философии. – М.: Наука, 1992. С.92).

2. Батищев Г.С. Найти и обрести себя//Вопр. философии. – 1995. -№ 3. – С 103-109.

3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцатый первый век. – М.: Политиздат, 1990. – С. 19).

4. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., изд-во «русский язык», 2002. – 216с.

Работа представлена научную международную конференцию «Проблемы высшего и профессионального образования», 8-15 июля 2007 г. Коста Брава (Испания). Поступила в редакцию 03.07.2007.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ В ФОРМИРОВАНИИ СВОБОДЫ ВЫБОРА

Гиль Л.Б., Ибрагимова Н.И., Соколова С.В.
*Юргинский технологический институт (филиал)
Томского политехнического университета
Юрга, Россия*

Снижение мотивации к обучению характерно для всего мирового сообщества. Данные обстоятельства актуализируют необходимость выработки методов повышения мотивации к обучению на весь период учения. Если в науке существует понятие парадигмы, то для педагогики, впрочем, как и для философии, парадигму обозначить однозначно не представляется возможным. И поэтому данная проблема не имеет единственного решения. Характерной чертой современной цивилизации стало стремление к унификации человека, формирование конформной личности. Такая общественная установка противоречит внутренней потребности человека к самовыражению проявлению индивидуальности. Механистическая интерпретация социума и изначальная установка на похожесть её индивидов создаёт дополнительные причины для формирования сниженной мотивации к обучению.

Это явление имеет свою историю, высшее образование в России на определенном этапе было привилегией элиты, либо по происхождению, либо по духу и вопрос о необходимости дополнительной мотивации такой аудитории не возникал. Образование примерно с середины XIX века в России становится сферой индустрии. Так как развитие промышленности требует решение кадрового вопроса не только непосредственно на производстве, но и в сферах науки, образования, медицины. Начинают своё развитие наукоёмкие технологии, которые требуют дополнительно высококвалифицированных специалистов. Как следствие высшее профессиональное образование инициирует привлечение дополнительного контингента, что повлекло за собой открытие высших учебных заведений. В числе слушателей подчас оказывались, как нам кажется, курсанты с недостаточной мотивационной базой. Так, например, К.Д. Кавелин заметил, что отмечается снижение познавательной мотивации студентов и их уровень подготовки. Он говорил следующее: «Пассивное, страдательное расположение слушателей, естественно требует усиления педагогической деятельности профессоров, а через это университетское преподавание и учение несколько наклоняются к гимназическим приемам и формам. Так, кое-где лекции даже не читаются, а диктуются; кое-где студенты записывают только те главные выводы, которые профессор оттеняет ударением голоса, а пропускают объяснение и развитие, потому что они не нужны для экзаменов» [Кавелин К. Д. - 1899. - С. 63].

Авторитарная педагогика отводит студенту пассивную роль слушателя, наблюдателя, абсолютизирует и гиперболизирует роль знания и социальных требований к поведению. Ведущая роль в авторитарной педагогике отводится преподавателю, который несет знания обучающемуся. Несомненно, эта система знаний отработана столетиями, в которой студент отстает на второй план перед знаниями. Да, такая позиция возможно и имеет смысл, когда доступ к информации ограничен, и педагог вольно или невольно монополизирует её. Современные тенденции стратификации общества формируют новый социальный слой, информация в котором является основным товаром – это часть населения, приобщенная к интерактивным средствам. И о монополии на информацию здесь говорить не приходится.

И поэтому нам представляется, что немаловажное значение в повышении мотивации имеет организация образовательного пространства. В решении данной проблемы основное внимание необходимо уделять методике преподавания. Вопросы методологии преподавания в высшей школе в последнее время являются достаточно актуальными. Одним из вариантов решения этой задачи является интеграция дисциплин с широким применением интерактивных средств в обучении. Что позволит, с нашей точки зрения, осуществить