

мах в зависимости от желания преподавателя, интересов студентов и их уровня владения русским языком и аспекта обучения.

Второй способ позволяет более глубоко, системно и последовательно усвоить теоретические знания и овладеть практическими навыками и умениями использования омонимических языковых единиц в речи в зависимости от ситуации общения.

Предлагаемый нами спецкурс «Русские омонимы» состоит из двух блоков: теоретического и практического. Теоретический блок состоит из 5 лекций, каждая из которых, отвечая единой цели – формированию профессионально-коммуникативной компетенции<sup>4</sup> иностранных студентов-филологов, имеет свои цели и задачи, доминирующие принципы, методы, приёмы и способы подачи материала, представленные в программе теоретического блока спецкурса.

В процессе изучения практического блока иностранные студенты-филологи знакомятся 1) с основными компонентами омонимической системы русского языка; 2) с различиями в управлении омонимов, в образовании их соотносительных видовых форм, а так же с их словообразовательными связями; 3) с этнокультурными особенностями омонимов русского языка. Кроме этого у студентов формируются 1) умения употреблять омонимы, в соответствии с социокультурным контекстом и соответствующей ситуацией общения; 2) умения анализировать в художественном тексте основную информацию, связанную с содержанием омонимов; 3) навыки правильного использования омонимов в речи в соответствии с целями и задачами коммуникации, а так же в соответствии с ситуацией общения.

Как показала практика, работа с омонимичными лексическими единицами в рамках предлагаемого спецкурса расширяет и углубляет знание языка. Изучение таких единиц имеет значение еще и потому, что студенты-иностранцы, в лучшем случае, имеют поверхностные, приблизительные знания о русской действительности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преп. и студ. / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Виноградов, В.В. Лингвистические аспекты обучения / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 57 с.

<sup>4</sup> Под профессионально-коммуникативной компетенцией мы понимаем готовность студентов, их способность пользоваться языком для общения и извлечения-передачи информации не только в сфере своей будущей профессиональной деятельности, а также и в сфере научного исследования.

Работа представлена на научную международную конференцию «Проблемы высшего и профессионального образования», 8-15 июля 2007 г. Коста Брава (Испания). Поступила в редакцию 3.07.2007.

#### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ ГЛАГОЛАМ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лютова О.В.

*Белгородский государственный университет  
Белгород, Россия*

На современном этапе развития лингводидактики актуальным становится вопрос подготовки специалистов, владеющих иностранным языком, в том числе и русским как иностранным. Одна из востребованных и пользующихся популярностью профессий – журналистика. В связи с этим актуальным становится вопрос обучения иностранных студентов русскому языку.

Одним из важнейших компонентов языка является глагольная система, представляющая для иностранных студентов трудность при овладении, поскольку глагольное слово имеет сложную семантическую структуру, в которой переплетаются лексические, словообразовательные и грамматические значения, кроме того, глагол-сказуемое – структурно-семантическое ядро предложения, определяющее не только формальное строение, но и выражающее общие семантические свойства предложения. Важную роль при обучении иностранных студентов-журналистов играет успешное овладение ими глаголами речемыслительной деятельности.

При обучении иностранных студентов-журналистов таким публицистическим жанрам как заметка, интервью, рецензия, репортаж и т.д. необходимо уделять внимание работе по овладению глаголами речемыслительной деятельности, поскольку при ссылке на источник информации, передаче чужой речи, описании действий человека (особенно при подготовке материала о встречах, визитах, переговорах, пресс-конференциях и т.д.) учащимся неизбежно приходится использовать единицы данной лексико-семантической группы. Обучение различным публицистическим жанрам начинается уже на первом курсе, следовательно, одной из задач преподавателя русского языка как иностранного является расширение лексического запаса иностранного студента-журналиста, в том числе и за счет глаголов речемыслительной деятельности, таких как *заявлять / заявить, отмечать / отметить, подчеркивать / подчеркнуть, сообщать / сообщить* и т.д.

Данная группа глаголов на протяжении многих лет являлась объектом рассмотрения лингвистов и методистов в силу ряда особенностей:

1) глаголы речемыслительной деятельности представлены большим количеством единиц;

2) они в любом языке относятся к числу наиболее употребительных, входящих в основной словарный фонд, а их значимость подтверждается сферами употребления:

– этикетные формы: «*Скажите, пожалуйста...*», «*Не могли бы Вы подсказать...*», «*Что бы Вы посоветовали...*» и т.д.;

– конструкции, вводящие чужую речь: «*ИТАР ТАСС сообщает...*», «*Премьер министр заявил...*», «*Лидер партии демократов обратился к...*» и т.д.;

– конструкции, указывающие на источник информации: «*Вчера мне сказали...*», «*Недавно я прочитал...*», «*Обдумав ситуацию, мы решили...*» и т.д.;

– конструкции, используемые в официально-деловом стиле: «*Сообщаю Вам...*», «*Прошу Вас...*», «*Уведомляю Вас...*» и т.д.;

– предложения, передающие информацию о каких-либо действиях субъекта: «*Я написал...*», «*Каждый человек мечтает...*», «*Он громко кричал...*» и т.д.;

– конструкции, являющиеся структурообразующим центром текста-рассуждения: «*Я думаю, что..., потому что...*», «*Мы считаем, что..., потому что...*» и т.д.;

3) глаголы речемыслительной деятельности обеспечивают повседневное общение людей, т.к. ими обозначается «важнейшая область деятельности человека – речь, опосредованно отражающая все другие виды его деятельности. Через речь человек выполняет коммуникативную, гносеологическую, прагматическую, когнитивную и другие функции» [Кроль 1969: 21];

4) глаголы речемыслительной деятельности являются необходимым компонентом профессиональной речи: например, конструкции «*ЧТО + выражает + ЧТО*», «*ЧТО + объясняется + ЧЕМ*», «*ЧТО + доказывает + ЧТО*», «*оспорить + ЧТО*» и т.д. Следовательно, единицы данной лексико-семантической группы имеют большое значение при обучении иностранных студентов профессиональной коммуникации.

В лингвистике глаголы речемыслительной деятельности рассматриваются как 2 группы слов: глаголы речи, глаголы мышления (ментальные глаголы, глаголы мысли). Однако в целях определение лингвометодических основ формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения данных глаголов, а также исходя из общности семантических и дистрибутивных свойств, на основе которых слова входят в лексико-семантические группы считаем целесообразным выделить лексико-семантическую группу глаголов речемыслительной деятельности.

Глаголы речемыслительной деятельности – это лексико-семантическая группа глаголов, включающая лексико-грамматические единицы, семантика которых отражает и описывает основные стадии процесса речепроизводства: переход

внутренних ментальных процессов, скрытых от человеческого глаза, во внешнюю устную или письменную речь (глаголы речи), и сами внутренние ментальные процессы (глаголы мысли). Оговоримся, что в данном случае термин «группа» понимается нами в широком смысле слова, т.е. любая лексико-семантическая группировка слов, будь то поле, подполе, группа и т.д., что позволяет не нарушать традиции методики русского языка как иностранного относительно использования термина. На основе близости семантики, тематической общности и грамматических характеристик, мы разделили глаголы речемыслительной деятельности на две подгруппы: 1) глаголы речи; 2) глаголы мысли. В свою очередь глаголы речи представлены глаголами, называемыми 1) процесс устной речи; 2) процесс письменной речи; 3) имеющими характеристики как устной, так и письменной речи. Такое разделение мы считаем оправданным в методических целях, поскольку оно основано на семантической дифференциации, определяемой на основе экстралингвистических факторов (характер конечного результата) и языкового чутья, и не представляет особой трудности для понимания иностранных студентов.

Каждая лексико-семантическая группа или подгруппа имеет типовую семантику, определяемую при помощи компонентного анализа и ступенчатой идентификации значений слов данной группы, и базовые глаголы-идентификаторы – лексические единицы, выражающие основную семантическую идею класса слов, т.е. семемы, в структуре которых имеются семы грамматического характера (граммемы), лексико-грамматического характера, категориально-лексические и дифференциальные семы. Так, типовая семантика:

1) *глаголов, называющих процесс устной речи*, – говорить / сказать что-либо, воспроизвести некоторый звук при помощи речи, т.е. создать устный текст;

2) *глаголов, называющих процесс письменной речи*, – писать / написать что-либо, воспроизвести некоторый текст с помощью графических средств, передающих речь, т.е. создать графический текст;

3) *глаголов, имеющих характеристики как устной, так и письменной речи*, – сообщить / сообщить что-либо, воспроизвести некоторый звук при помощи речи или некоторый текст при помощи графических средств передачи речи, т.е. создать текст, который может иметь и устную, и письменную форму;

4) *глаголов, называющих мыслительные процессы*, – совершать / совершить умственную работу, связанную с процессами размышления, понимания, постижения чего-либо, хранения чего-либо в памяти, владения каким-либо знанием, информацией.

Усвоение типовой семантики всех под- групп глаголов речемыслительной деятельности принципиально важный момент при обучении иностранных студентов, поскольку эту семантику содержит каждая лексико-грамматическая единица той или иной подгруппы. Следовательно, от качества усвоения типовой семантики зависит успешность дальнейшего усвоения семантики всех глаголов речемыслительной деятельности.

Еще один принципиальный момент при обучении иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности – презентация и усвоение учащимися базовых глаголов-идентификаторов, передающих основную семантическую идею лексико-семантической группы. Это важное звено в структуре не только группы как таковой, но и поля, поскольку они являются ядерным компонентом лексико-семантической группы, не имеют уникальных, потенциальных сем, стилистически не окрашены. Усвоение базовых глаголов-идентификаторов происходит еще на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся, поэтому при работе с глаголами речемыслительной деятельности на занятиях со студентами-журналистами преподаватель имеет возможность опираться на сформированные знания, навыки и умения и вести работу по обучению глаголам ближней и дальней периферии.

Иностранные студенты-журналисты, обучающиеся на первом курсе, уже имеют определенные знания о морфологических и грамматических особенностях русского глагола, поэтому при работе с глаголами речемыслительной деятельности требуется коррекция и расширение имеющихся знаний. Также необходима работа по формированию языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений употребления глаголов ближней и дальней периферии. Для этого целесообразно использовать систему упражнений, включающую как языковые, так и условно-речевые, речевые и коммуникативные типы, что отражает поэтапность формирования теоретических знаний, языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений иностранных студентов. Особое значение имеют речевые и коммуникативные упражнения, поскольку для студента-журналиста очень важно иметь высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции, что объясняется спецификой будущей профессии, заключающейся в выполнении творческих заданий. Поэтому на уроках при обучении иностранных студентов-журналистов глаголам речемыслительной деятельности следует уделять внимание ролевым играм, в ходе которых, например, одни студенты будут исполнять роль интервьюируемого человека, а другие непосредственно журналиста. Формой контроля сформированности знаний, навыков и умений могут являться творческие задания, а также тесты и контрольные работы.

Работа представлена на научную международную конференцию «Проблемы высшего и профессио-

нального образования», 8-15 июля 2007 г. Коста Брава (Испания). Поступила в редакцию 3.07.2007.

### **ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Сырцова Е.Л.

*ГОУ ВПО "Вятский государственный гуманитарный университет"  
Киров, Россия*

В настоящее время в контексте парадигмы непрерывного образования все больший интерес ученых и педагогов-практиков привлекает проблема разработки технологий дистанционного обучения. Такая форма организации обучения позволит решить множество проблем, перед которыми бессильны другие формы образования. Получить первое или второе высшее образование, повысить свою квалификацию, обменяться опытом, получить консультацию специалиста, активно участвовать в профессиональном общении, не покидая семью, работу, – эти проблемы, которые касаются большого числа граждан любой страны, тем более такой огромной, как Россия. По данным аналитического исследования, проведенного ЮНЕСКО, в России 8 миллионов человек желали бы получить образование или повысить свою квалификацию дистанционно. Многие страны уделяют пристальное внимание развитию системы образования и единой системы непрерывного образования. неотъемлемой частью которой является дистанционное обучение.

Какие же преимущества дает такое обучение и почему оно является таким привлекательным для огромного числа людей? Особое значение развитие системы дистанционного обучения приобретает в вузовском образовании. В России уже более 200 университетов имеют дистанционную форму обучения. Дистанционное обучение в сфере высшего профессионального образования способно обеспечить:

- предоставление возможностей обучающимся с ограниченными возможностями здоровья без ущерба для себя получать знания, общаться с преподавателем, получать своевременную методическую помощь со стороны тьютора или других преподавателей вуза;
- построение индивидуальных планов освоения учебных дисциплин с учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающихся, их потребностей и интересов;
- возможность получить консультацию по интересующему вопросу не только со стороны закрепленного за данной специальностью (или конкретной учебной группой) тьютора, но и любого преподавателя вуза;
- рациональное распределение времени, затрачиваемого студентом на изучение учебных