

И.Н. Митрюхина

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ В РЕШЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Рассматривается проблема организации упражнений в решении коммуникативно-познавательных задач в процессе обучения говорению на немецком языке. Основанием деления упражнений в этом комплексе выступают формулировки инструкций в упражнениях, направленные на решение индивидуальных, парно-групповых и коллективных коммуникативно-познавательных задач. Другим основанием деления является способ разрешения проблемы в данных задачах.

Коммуникативно-познавательный интерес, комплекс упражнений, типы коммуникативно-познавательных задач, формулировки инструкций, проблемность.

Согласно личностно-деятельностному и коммуникативному подходам при обучении иностранным языкам учебная деятельность слушателей не может являться лишь совокупностью механических операций по усвоению абстрактных знаний и отработке речевых навыков, а должна предполагать интеллектуальную активность обучающихся, реализующуюся при решении коммуникативных и мыслительных задач [1]. Внутренняя, мыслительная активность субъектов учебного процесса является важнейшим условием возникновения и сохранения коммуникативно-познавательного интереса.

При обучении говорению необходимо учитывать тот факт, что ориентация содержания на общение происходит через решение конкретных проблем в рамках определенной ситуации путем выполнения индивидуальных коммуникативно-познавательных задач с последующей передачей результата другим партнерам. Следовательно, упражнение должно носить ситуативный характер, и под воздействием условных обстоятельств, создающих определенную профессиональную или морально-нравственную проблему, обучаемый обращается к извлечению информации из текста и использует ее и свой личный опыт для решения определенной проблемы. Пользуясь термином И.Л. Бим, коммуникативная задача, поставленная перед обучаемым, становится «запускным механизмом» в упражнении [2. С. 33]. В основе такого подхода лежит психологическая трактовка понятия задачи С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. С.Л. Рубинштейн писал, что «задача включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотносенную с условиями, которыми она задана».

Мыслительная задача возникает в условиях проблемной ситуации, так как мышление начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия [3. С. 317].

Относительно формулировки коммуниктивно-познавательных задач (КПЗ) важными являются требования, выдвинутые в интенсивных методиках преподавания иностранных языков, такие как внутренняя непротиворечивость, то есть логичность, проблемность, эмоциональная окрашенность, соответствие групповому контексту. Фактор эмоциональной окрашенности мыслительного процесса при решении задачи является для нас очень важным в связи с проблемой формирования и сохранения коммуниктивно-познавательного интереса. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, то есть цель должна быть обязательно достигнута, иначе весь процесс будет оценен индивидом как срыв или неудача. Эмоциональное самочувствие субъекта должно оцениваться как напряжение и активность в начале процесса и как удовлетворение, радость, гордость за себя в конце. Именно эти эмоции являются составными компонентами интереса. Вот почему очень важно, чтобы в учебном процессе каждый слушатель смог решить не только индивидуальные, поставленные перед ним задачи, но и сделать свой вклад в решение коллективной цели-задачи, выступающей в виде определенного продукта коммуникации.

Коммуниктивно-познавательная задача выступает как данная в определенных условиях коллективной учебной, исследовательской, общественной деятельности студента цель чтения. Причем это такая задача, когда читающий доопределяет эту цель, ищет сам способ решения, планирует конечный результат, необходимый для коллективного результата. При обучении иноязычному говорению коммуниктивно-познавательная задача предусматривает достижение как индивидуальных, так и коллективных целей-задач в различных формах коллективного взаимодействия.

Упражнения в решении КПЗ связаны с тем, что важной становится категория решения как цель-задача и как достижение цели-результата. Результат как продукт деятельности выступает в форме принятия смыслового решения при чтении и порождения высказывания при говорении. Умозаключение или принятие смыслового решения при чтении и аудировании проявляется в том, понимает ли слушатель информацию текста или высказывания, оценивает ее как новую или интересную, нужную, испытывает ли при этом потребность высказаться в связи с этим. Ориентировка на смысловое решение, которое состоит из трех частей: поиск, принятие и реализация решения, позволяет в рамках упражнения учитывать взаимосвязь говорения, чтения и письма. Это в свою очередь дает нам возможность решать проблему говорения не отдельно, а взаимосвязано в упражнении со всеми видами иноязычной речевой деятельности.

Для актуализации речевых умений говорения во взаимосвязи с информативным чтением нами предлагается особым образом организованный комплекс упражнений в решении коммуниктивно-познавательных задач, выполнение которых связано с обращением к системе специально отобранных и дидактически организованных текстов.

Основанием деления упражнений в этом комплексе (рис. 1) выступают формулировки инструкций в упражнениях, направленные на решение индивидуальных, парно-групповых и коллективных коммуниктивно-познавательных задач. Другим основанием деления является способ разрешения проблемы в КПЗ. По мнению А.А. Леонтьева, коммуниктивно-познавательная задача возникает в проблемной ситуации и является результатом ориентировки в ней [4]. В связи с этим выделяются КПЗ, связанные с решением *проблемной задачи, проблемного вопроса и проблемной ситуации*.



Рис. 1. Комплекс упражнений в решении коммуниктивно-познавательных задач

Коммуниктивно-познавательная задача как особый тип упражнений и как цель, данная в конкретных условиях, имеет сложную структуру и должна включать в себя: формулировку цели, то есть задания, инструкцию, указывающую, что делать и для чего, и отражающую искомый речевой продукт; предмет, с которым следует осуществлять действие, то есть текстовый материал, в котором заключены мысли и внешняя информационная основа как план высказывания; контроль и самоконтроль исполнения, то есть адекватность речевого продукта поставленной задаче, его воздействие на слушателя [2. С. 32].

При формулировке коммуниктивно-познавательных задач в соотношении с коммуниктивно-познавательным интересом, необходимо учитывать факторы речевой ситуации, а именно учет: потребностно-мотивационного плана слушателей (насколько лично-значима для него эта задача); степени проблемности и коммуниктивного характера задачи; индивидуально-психологических особенностей личности; особенностей предмета речи (трудности объективного и субъективного планов, интересно/неинтересно, затрагивает чувства или нет), ориентации на искомый речевой продукт и пла-

нируемый результат. Все эти факторы во взаимосвязи с интересом можно представить в следующей схеме (рис. 2).

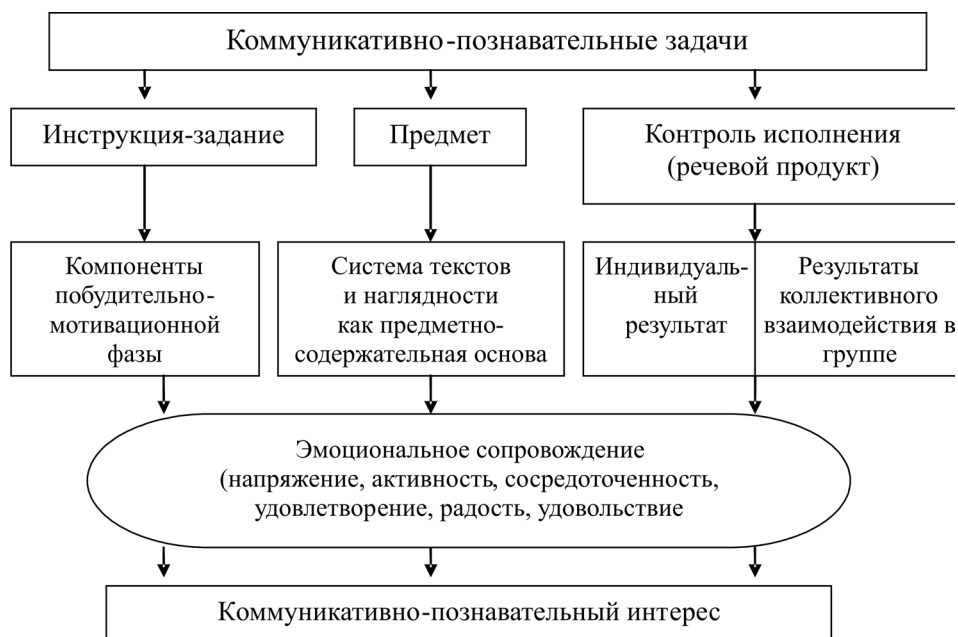


Рис. 2. Коммуникативно-познавательный интерес в структуре коммуникативно-познавательных задач

Коммуникативно-познавательная задача как особым образом организованное упражнение в речевой деятельности соотносится с ее внутренней структурой. В соответствии с побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и контрольно-исполнительной фазой речевой деятельности КПЗ состоит из трех частей. Решающее значение для протекания побудительно-мотивационной фазы имеет инструкция в коммуникативно-познавательной задаче как начальный элемент речевой деятельности. Инструкция призвана актуализировать все «смыслообразующие компоненты» [5. С. 117] побудительно-мотивационной фазы, т.е. потребности, предмет деятельности, мотивы, условия, цель-задачу, цель-результат, которые тесно связаны между собой, а также интерес, который возникает при неоднократной «встрече» потребности с предметом. Немаловажное значение имеет и вербальная формулировка таких «подчиненных» по терминологии М.А. Дубровиной компонентов, как установки, стимулы, информационная основа и информационные возможности. Однако в инструкции не всегда вербализуются обязательно все компоненты побудительно-мотивационной фазы,

но тогда это происходит за счет формулировки других компонентов инструкции опосредованно.

Для актуализации **коммуникативно-познавательной потребности**, которая является определяющей в возникновении коммуникативно-познавательного интереса, возможны следующие формулировки в инструкции:

«Для выступления за круглым столом вам необходимо осветить точку зрения...», «Прочитав эти материалы, вы сможете найти ответы на следующие вопросы ...», «Ваши данные (информация) необходимы для коллективного обсуждения проблемы частичной занятости женщин», «Ваше сообщение составит важную часть в обосновании роли современной женщины в обществе», «Как человек, имеющий профессиональный опыт, вы можете подтвердить или опровергнуть эту точку зрения».

В тексте инструкции могут встречаться открытые побуждения, которые указывают на неизвестное как **предмет** возникшей потребности. Мысль, содержащаяся в инструкции, должна стать сигналом обращения как к тексту, так и к личному жизненному и профессиональному опыту с целью решения проблемы и для обращения к партнеру с целью получения его информации. Такими способами могут быть:

– риторические вопросы и восклицания:

«Каждый знает, что хорошее образование отнюдь не является гарантией хорошей работы», «Неудивительно, что в условиях кризиса шансы молодежи на достойную работу стремительно падают», «За одинаковую работу – одинаковую зарплату!»;

– озвучивание цитат, эпиграфов, крылатых фраз, выражений, пословиц, поговорок, парадоксов:

«Arbeit macht frei», «Arbeiten wir um zu leben; oder leben wir um zu arbeiten?», «Familie oder Karriere?», «Kinderzimmer, Heim und Herd sind kein ganzes Leben wert.», «Keine Frau ist Eigentum eines Mannes, eine Frau gehört sich und niemand sonst» (Bernard Show);

– указание на значимость обсуждаемых проблем:

«Вот тут встает важный вопрос: Деньги или личная жизнь?», «Придет день, когда мы поймем, что жизнь проходит мимо за окнами нашего офиса!»;

– показ новой, необычной информации в контрасте с устоявшимися мнениями:

«Немецкие мужчины хотят использовать декретный отпуск!», «Женщины должны пойти в инженеры!»;

– призыв к действиям, направленным на осмысление предметного плана текстов, темы, на выдвижение спонтанных идей, гипотез, направленных на предвосхищение содержания, на ассоциативное мышление на основе заголовков, подзаголовков, ключевых слов, схем и т.д.

«Попробуйте, не читая тексты, предположить по заголовкам «Wie lange schaffe ich dieses Tempo?», «Arbeit und Privatleben im Einklang bringen», «Ich bin ernster geworden», «Verwende deine Jugend», о чем идет речь в них, какие проблемы молодежи, их карьеры и личной жизни затрагиваются в них. Заполните ассоциограмму из ваших догадок;

– использование в качестве стимула средств неязыковой знаковой системы: фотографии, карикатуры, комиксы, диаграммы и др. Например:

«Какие чувства вызывает у вас эта фотография?», «Что особенно привлекает ваше внимание?», «Прослеживается ли какая-то связь с вашей жизненной (профессиональной) ситуацией?», «Соответствует ли изображение содержанию текста? Если нет, то почему?»;

– призывы решить проблему, формулировки инструкций, затрагивающие чувства и эмоции слушателей:

«А как бы вы поступили на месте главного героя?», «Что бы вы сделали при данных обстоятельствах?», «Займите позицию ваших родителей, ваших детей, ваших друзей и т.д.»;

– для обеспечения повторных встреч с новыми мыслями, идеями можно сформулировать следующие инструкции:

«Подтверждение или опровержение ваших мыслей вы можете найти в журнале, статье и т.д. «В этом справочнике есть необходимые вам фактические данные», «Дополнительную информацию узнайте у своих коллег по группе», «Если вам необходима дополнительная информация по проблеме, обратитесь к другим текстам из предложенной подборки», «С целью дополнения вашей информации узнайте точки зрения по данному вопросу у ваших партнеров».

Интерес является результатом повторных встреч с предметом деятельности, с мыслями, представляющимися слушателям важными и интересными. Поэтому очевидно, что для формирования коммуникативно-познавательного интереса, важно соблюдать **принцип избыточности информации текстов**, то есть каждый обеспечивается не только своей задачей, проблемой, полезной для решения общей задачи и для удовлетворения собственной потребности, но и имеет при этом возможность найти интересующую его информацию в нескольких источниках и получить ее от партнеров в процессе коллективного обмена. Такое представление предмета деятельности является основанием порождения мотивации и интереса. Задача инструкции – вызвать внимание слушателей, вызвать удивление постановкой проблемы, открыть новую, неизвестную сторону в известном предмете, сформировать готовность принять задачу или сформулировать ее самому.

Для побудительно-мотивационной фазы характерен тот факт, что, еще не обращаясь к текстам, как предметно-содержательной основе говорения, слушатели уже активизируют определенные знания, имеющуюся информацию и личный жизненный и профессиональный опыт в соответствии с возникшей потребностью в конкретной информации. Для процесса актуализации такого опыта и связей между имеющимся и новыми знаниями большое значение имеет использование ассоциограмм и предметно-логических структур текстов и темы. Этот процесс может происходить не только через обращение к иноязычным текстам и средствам неязыковой знаковой системы, но и через высказывание частных мнений и интересных мыслей по определенной проблеме, изучение и обсуждение схем либо чтение и обсуждение текста, новостей Интернета, радио и телевидения на родном языке.

Для возникновения и функционирования коммуникативно-познавательного интереса важно, чтобы каждый слушатель смог привнести на занятие свой личный, собственный опыт. Поэтому инструкции в упражнениях могут быть индивидуализированные, адресные, с целью активизировать потребность определенного субъекта, например:

«Как сотрудник отдела проектов компании «Новомет» вы работаете с иностранными фирмами. Как вы используете иностранный язык в вашей работе. Согласны ли вы с тем, что знание грамматики не так уж важно?», «Мы знаем, что вы имеете большой опыт в прохождении собеседований при поступлении на работу. Поделитесь своим опытом и дайте советы вашим коллегам в группе».

Но в инструкции задается не только предмет речевой деятельности как **цель-задача**, но и **цель-результат**, к которой необходимо стремиться. На этапе инструктирования решается вопрос о том, какой должен и может быть получен практический коммуникативный результат в конкретной ситуации. Поэтому формулировка цели-результата является тогда функциональной, когда информирует слушателей о характеристике ситуации, в которой может быть или должно быть применено изученное. Благодаря этому формируются психологическая готовность к различным действиям для достижения цели-результата и основа для сохранения интереса. Поскольку коммуникативно-познавательный интерес является процессуально-целевым, то важен не только процесс деятельности, но и сам результат. Объективным результатом таких действий может являться множество воспроизведенных и заново созданных текстов или конкретный творчески-созданный продукт при решении какой-либо практической или профессиональной задачи.

Индивидуальные цели-результаты достигаются слушателями в рамках индивидуального, парного, группового взаимодействия с текстами и друг с другом, то есть при решении индивидуальных и парно-групповых КПЗ. При

этом нужно обязательно учитывать, что извлеченная из текста и собственная информация должна фиксироваться для использования в последующей деятельности: ключевые слова, информационные единицы, план, тезисы для выступления, программа действий, статья, заметка в журнал, презентация и др. Формулировки индивидуальных целей-результатов могут быть следующими:

– *Прочитайте текст и определите, какие проблемы возникли у героя в связи с началом его профессиональной деятельности. Составьте таблицу, указав в ней проблемы и способы их решения. Выступите с сообщением.*

– *Найдите во 2-,3-,4-м абзаце информацию о том, как различается заработная плата мужчин и женщин в Германии в зависимости от возрастной категории, и постройте график зависимости. Используйте эту информацию в совместном обсуждении проблемы равноправия.*

– *В тексте «Für gleiche Arbeit den gleichen Lohn» приведены цифры. Можно реагировать на них по-разному: равнодушно, с сомнением. А как вы на них прореагируете. Какова ваша позиция по этому вопросу? Обменяйтесь мнениями со своим партнером?*

При организации упражнений важно учитывать, как индивидуальные задания в инструкции готовят слушателей к общему обсуждению. Формулировка индивидуальной цели-результата может формировать зависимость результата работы каждого от коллектива, без указания на форму **коллективного результата**, а только на вероятность применения извлеченных идей в групповом обмене. Все могут работать с одним текстом, но каждый получает (или выбирает) индивидуальное задание и нацелен на извлечение информации по определенному разделу или проблеме в рамках общей темы, например: *Продумайте и логически выстройте причины и следствия феминизации в обществе и представьте это в виде схемы.*

В инструкции вербально формулируется **коллективная цель-результат** как компонент ПМФ, определяющий стратегическую направленность на последующую устную или письменную коммуникацию в форме коллективного монолога или диалога. Эта цель реализуется при решении **коллективной КПЗ**. Инструкция должна содержать сведения о ценности вклада каждого в конечный коллективный результат, важность отдельных порций информации для последующего логичного, тематически цельного и предметно-связанного, завершенного по смыслу текста коллективного продукта [6. С.13]. При этом коллективный результат зависит от конечных индивидуальных результатов и активности каждого слушателя, пары или подгруппы, и индивидуальные высказывания имеют общий для всей группы смысловой стержень. Индивидуальные задания готовят слушателей к общему обсуждению и нацеливают на внимательное отношение к мнению своих коллег. Например, можно, формулируя цель-результат, предложить объединить усилия и указать на желаемый коллективный результат:

«Общество по-разному реагирует на эмансипированных женщин, занятых своей карьерой. Используя всю информацию, сформулируйте свое отношение к этой проблеме. Объедините и обработайте всю собранную информацию и создайте совместно портрет женщины, занятой карьерой, на пример коллаж, и сделайте презентацию этого типа женщин».

При формулировании коммуникативно-познавательных задач в инструкции необходимо вербально задавать характер межличностных и межгрупповых взаимодействий. Такое указание учит внимательно относиться к выступлениям сокурсников, учит слушать их доказательства, оценивать, задавать вопросы и т.д. Примером может служить такая формулировка:

«В отношении проблемы занятости женщин можно выделить три типа людей, которые свое отношение формулируют следующим образом... К какому из этих типов принадлежите вы? Узнайте у соседней справа и слева, какой точки зрения они придерживаются, и разделитесь на группы согласно этим типам. Попробуйте отстоять свою точку зрения, используя при этом аргументы и информацию всех членов своей подгруппы».

Однако, даже в условиях высокой субъективной значимости информации, слушатель не будет к ней обращаться, если он не уверен, что достигнет желаемого результата. Инструкция в коммуникативно-познавательной задаче должна помочь актуализировать внутренние информационные возможности, либо сформировать недостающий элемент личного опыта, чтобы снять языковые, содержательные, информационные, коммуникативные барьеры как следствие ограниченных внутренних информационных возможностей. По утверждению психологов, методистов и исходя из опыта обучения, можно утверждать, что тексты, предъявляемые обучающимся с разными индивидуальными и личностными свойствами, должны сопровождаться разными инструкциями. И если предполагаемая ведущая деятельность и цели результаты для всех одинаковы, то стимуляторы как внешние условия деятельности будут сугубо индивидуальны. Это могут быть различные ссылки, рекомендации, указатели, программы, поощрения, ценностная ориентация субъекта и окружения, похвала, значимость выполненной работы и т.д. Например:

«Ваши советы помогут коллегам по группе при устройстве на работу. По итогам выполнения лучшие работы будут направлены на конкурс творческих работ».

Как мы уже отмечали, уровень интереса будет зависеть не только от значимости потребности и мотивов для субъекта, но от вероятности и успешности достижения результатов.

Упражнения в решении коммуникативно-познавательных задач должны быть различного уровня сложности для индивидуальной работы слушателей на занятии. Необходимо создавать ситуацию свободного выбора задания,

что является стимулом доверия к познавательной самостоятельности обучающихся. Следует особенно подчеркнуть, что все задания важны в равной степени, взаимосвязаны и выполнение каждого из них необходимо для получения конечного продукта, итога занятия. Каждый слушатель сможет найти в выбранном задании привлекательные моменты, которые побуждают его к активности и соотносить его при этом со своими внутренними возможностями. Свобода выбора, таким образом, имеет большое значение для наличия коммуникативно-познавательного интереса.

Информационно-смысловое содержание темы более полно может быть раскрыто при помощи экстралингвистической информационной основы:

«Используйте все имеющиеся графики, таблицы, рисунки для аргументации вашей точки зрения. Используйте прилагающиеся фотографии, карикатуры. Возможно, они вызывают у вас противоречивые чувства! Какие?».

Задачей экстралингвистической основы является отсылка слушателей к использованию этой информации как самостоятельной или дополнительной в зависимости от индивидуальной или коллективной цели-задачи. Внешняя информационная основа играет значительную роль для слушателей с невысоким уровнем владения языком, так как помогает им преодолеть трудности. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только в том случае, когда эта трудность сильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Как уже было указано, важной характеристикой коммуникативно-познавательной задачи является ее проблемность, а сформулированные в инструкции условия способствуют возникновению у обучающихся «психического состояния интеллектуального затруднения» [7. С. 109]. Проблемный характер коммуникативно-познавательных задач обусловлен тем, что в их основе лежит либо проблемная задача, либо проблемный вопрос, либо проблемная ситуация.

Согласно подходу Л.П. Добраева к способам создания проблемности в упражнениях типами проблемных заданий по степени нарастания сложности и эвристической ценности являются следующие: проблемная задача как совокупность вопроса (цели) и преднамеренно заданных условий, необходимых для нахождения ответа на него; проблемный вопрос, представляющий собой вопрос, заданный без сообщения условий (данных) и предполагающий их нахождение и воспроизведение читающим, прежде, чем он даст ответ; проблемная ситуация, являющаяся ситуацией скрытого вопроса, который надо сформулировать для себя читающему, воспринимающую информацию сообщения как проблемную, и дать ответ на этот вопрос [8. С. 61].

Исходя из этих способов создания проблемности, все коммуникативно-познавательные задачи возможно разделить на три типа, различающихся по степени сложности.

Проблемные задачи являются более доступными для слушателей, так как содержат определенную содержательную подсказку. Условия проблемной задачи регламентируют ход решения задачи, предписывая определенную последовательность действий и обращение к тем блокам информации, которые могут служить основанием для решения задачи.

Формулировки заданий к коммуникативно-познавательным задачам, в основе которых лежит **проблемная задача**, могут быть следующие:

«В 3-м абзаце текста «Gleichberechtigung: Neuer deutscher Feminismus» найдите информацию, чем отличаются феминистки 50-х годов от современных. Как поменялась их политика. Используя информационные единицы, результаты сравнения занесите в таблицу».

При разработке типологии проблемных задач необходимо учитывать характеристики условий (полные, неполные, противоречивые и т.д.).

Второй тип – это коммуникативно-познавательные задачи, в основе которых лежит **проблемный вопрос**. Проблемный вопрос задается без сообщения условий, данных, которые необходимо найти самим слушателям. Центральным элементом в проблемном вопросе является противоречие в его условиях, которые необходимо выявить, а именно недостающие, избыточные, альтернативные, частично неизвестные, иногда абсурдные данные. Проблемный вопрос берет свое начало в проблемной ситуации и указывает на существо возникающей проблемы и на область поиска необходимой информации. Инструкция в проблемном вопросе не содержит развернутого алгоритма действий и не указывает данных, так как указывает лишь на область поиска, но не дает ориентиры и направления поиска нужной информации. Вся информация должна быть найдена слушателями самостоятельно, логически выстроена и воспроизведена, включая и дополнительные источники. Очевидно, что при решении проблемного вопроса требуется большая степень самостоятельности, чем при выполнении проблемной задачи. Не располагая указанием на информационные блоки, являющиеся основными и вспомогательными при подготовке ответа на проблемный вопрос, слушатели активизируют свой внутренний лексикон, фоновые знания, привлекая, как правило, свой личный социальный и профессиональный опыт, обращаются к текстовым материалам, ориентируются при этом на цель-результат как индивидуальный, так и коллективный. Проблемный вопрос может быть сформулирован в виде прямого вопроса или вопроса-тезиса, например:

«Семья и карьера! Семья или карьера! Какую позицию занимаете вы? Обоснуйте, почему?» «Какие проблемы могут возникнуть у молодежи при переходе от учебы к работе? Каковы причины возникновения этих проблем? При ответе на вопрос используйте предложенные текстовые материалы и свой личный опыт».

Проблемная ситуация является генетически первичной по отношению к проблемному вопросу и проблемной задаче. Проблемные ситуации могут создаваться на основе включения проблемы (преграды) на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов ситуации, что ведет к различной степени проблемности. Исходя из определения проблемной ситуации, как подчеркивает Е.В. Ковалевская, известным компонентом ситуации всегда должна быть цель, осложненная препятствием. Такие же компоненты, как время, место, участники общения, условия, какие-то данные, могут быть факультативными или неизвестными [9. С. 71]. Для слушателей дополнительного образования особенно важно создание и решение проблемных ситуаций, в рамках которых решаются мыслительные задачи, осознаваемые обучающимися в качестве собственных личностно-значимых проблем, различного уровня сложности. Необходимо отметить, что проблемные ситуации духовно-нравственного уровня или морально-этического нельзя разрешить однозначно, недаром говорят, сколько людей, столько и мнений. Однако именно противоречивость суждений и взглядов, разность опыта и объема информации служат стимулом для выражения собственного мнения и обсуждения этих проблем в группе. Приведем примеры проблемных ситуаций по подтеме «Женщина и карьера»:

Ваша подруга находится в нерешительности: расстаться ей со своим другом или нет? Они уже год живут вместе. Она его любит, но устала от постоянных споров и конфликтов. Ее друг не хочет ничего слышать о домашних обязанностях, поэтому вся домашняя работа лежит на ней. Как долго это может продолжаться? Наконец, она тоже работает и занимает ответственную должность в банке. Любимая работа отнимает много сил и времени, поэтому после работы хочется отдохнуть. Как быть в этом случае? Обсудите сложившуюся ситуацию со своими партнерами. Используйте информацию из предложенных текстов, свой личный опыт, а также мнения ваших коллег и напишите ей электронное письмо в форме ваших советов.

Варьируя количество компонентов ситуации, добавляя, изменяя, исключая некоторые из них, можно создавать целую серию проблемных ситуаций по данной подтеме:

«У вас появился ребенок. Что делать? Посвятить себя семье и поставить на работе крест?» или «Я посвящаю все время своей работе и хочу добиться многого, на личную жизнь не остается времени. Я сомневаюсь, что при таких условиях у меня когда-то будет семья».

Необходимо заметить, что проблемы в рамках темы «Мир профессии» являются личностно и профессионально значимыми для слушателей, а также стимулом для порождения неподготовленного высказывания, повышают мотивацию и интерес, обеспечивая качественно иное усвоение материала. При

разрешении проблемной ситуации используются такие ее функции, как стимулирующая, организующая, воспитывающая, обучающая, контролирующая. Как правило, такие проблемные ситуации, содержащие в себе противоречия и учитывающие возможности и потребности слушателей, присваиваются ими, и это переводит ситуацию из объективных в разряд субъективных [10. С. 13]. Если исходить из уровней проблемности, определяемых И.А. Зимней, то такого типа ситуации находятся на третьем уровне сложности, когда осуществляется решение сложных собственных предметных и мыслительных задач, заданных проблемной ситуацией, и осознаваемых в качестве собственных лично-значимых и профессиональных проблем. Особенностью работы переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является то, что слушатели сами могут формулировать проблемы в рамках обсуждаемых тем, выражают собственные мысли, опираясь на информацию текстов, наглядность и свой личный опыт. Правильно сформулированные проблемы с учетом интересов и возрастных особенностей слушателей стимулируют их познавательную и коммуникативно-речевую активность.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что правильно сформулированная инструкция в упражнении способна воздействовать на механизмы образования потребностей, мотивов и интересов. При этом необходимо учитывать личностные, индивидуальные и информационные возможности конкретных слушателей. Акцент переносится на личность слушателя, его индивидуальность и позволяет раскрыть его личностные и интеллектуальные качества. При этом уровень трудности заданий должен быть разным. Соблюдается принцип «эго» – фактор, который определяется личностной значимостью учебного материала и заданий к нему.

Решение проблемы в рамках совместной деятельности в группе ведет к ощущению значимости своего вклада в общее дело, к формированию команды и возникновению позитивных эмоций. Успешное решение коммуникативно-познавательных задач способствует формированию чувства радости и поддержанию жизненного тонуса, что очень важно для качества обучения в условиях вечернего режима занятий для переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Коммуникативно-познавательные задачи различной степени проблемности способствуют формированию неоднозначных суждений у слушателей и не дают одинакового решения. Обсуждение подобных ситуаций позволяет сталкивать различные мнения, вызывает потребность отстаивать свою точку зрения, услышать мнения других и выработать совместные решения.

В условиях проблемной ситуации возможны постоянная новизна, смена речевых мыслительных задач, функций говорящего, вариативность речевого материала, его разнообразие, что является основой информационного обмена в группе и активизации коммуникативно-познавательного интереса. При этом

формулировки инструкций в упражнениях и новизна содержания должны быть такого уровня, чтобы у слушателей возникало острое желание обратиться к текстовому материалу или к мнению своих коллег. Коммуникативно-познавательные задачи обеспечивают также новизну форм работы: индивидуальной, парной, групповой, командной, коллективной и смену речевых партнеров.

Таким образом, упражнения в решении коммуникативно-познавательных задач позволяют актуализировать все структурные компоненты коммуникативно-познавательного интереса и, прежде всего, потребностно-мотивационный, процессуально-целевой и интеллектуально-исследовательский компоненты.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004.
2. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008.
4. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 72–76.
5. Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально ориентированному информативному чтению: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
6. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1989.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
8. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. – М.: Педагогика, 1982.
9. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. – М.: Изд-во МНИПИ, 1999.
10. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 1994. – С. 10–17.

Получено 01.09.2011.