

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ
СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени Петра Стучки

Ук.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
(в неязыковых вузах)

Сборник научно-методических статей



Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. Петра Стучки
Рига 1973

Тематический сборник научно-методических статей освещает теоретические, методические и практические проблемы комплексного использования ТСО, программированного обучения, учебного кино и телевидения, применяемых в учебном процессе обучения иностранным языкам, с целью повышения его эффективности, продуктивности и интенсификации.

Рассматриваются психолого-дидактические проблемы ТСО, вопросы теории и практики тестирования, а также вопросы технической структуры лабораторий ТСО.

Сборник представляет практический интерес для преподавателей языковых и неязыковых вузов, работающих в области применения комплексного использования ТСО и визуализации учебного процесса.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ВИДИНСКИЙ Г. /ответственный редактор/
АГАМДЖАНОВА В.
ГОРОХОВА Е.
ГАЕВСКАЯ Г.

© Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. П. Стучки, 1973 г.

П 6-5-138у 73
МВІ2(ІІ)-73

Л. В. БАНКЕВИЧ,

М. М. СЕГАЛЬ

Ленинградский политехнический институт им. М. И. Калинина

Ленинградский пединститут им. А. М. Герцена

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА ПО ТЕЛЕВИДЕНИЮ

Основной проблемой при создании учебного телевизионного курса по иностранному языку является определение характера телевизионного изложения языкового материала. Трудность заключается в том, чтобы совместить большое понятийное содержание, присущее любому курсу иностранного языка, с преимущественно образным усвоением учебного материала телезрителями.

Телевидение может выполнять как номинативную, так и коммуникативную функции. Первая из них реализуется через многочисленные предметные ситуации, возможность презентации на экране лексики, грамматических моделей и т. д. Телевидение становится при этом эффективным средством сообщения знаний о языке, стимулирует и облегчает запоминание языкового материала, а также часто делает запоминание произвольным. Здесь трудно переоценить роль телевидения, т. к. запоминание наиболее тяжелый и объемный вид деятельности при изучении языка. Функция номинации преобладает над коммуникативной функцией, когда телевидение используется как средство наглядности, т. е. при замкнутой системе телевидения в вузе или использовании промышленной телевизионной установки в классе. Телезаятия в этих случаях тяготеют к жанру лекции, а видеоряд характеризуется доминированием статики над динамикой.

По мере приближения учебного телевидения по иностранному языку к средству массовой коммуникации функция номинации приобретает все более подчиненный характер. Основной целью телекурса становится моделирование

на экране действительности - ситуаций, в которых протекает речевая деятельность. Только такой подход к учебному телевидению может создавать во время телевизионных занятий экранный контекст: совмещать смысловую и эмоциональную информацию, демонстрировать функционирование языка и включать учащихся в процесс коммуникации. Поэтому учебный курс иностранного языка по фирменному телевидению должен строиться преимущественно на игровой основе. В ближайшие годы методистам предстоит разработать типы телевизионных уроков, учитывающих законы драматургии, а также типы телеупражнений, решающих те или иные методические задачи.

Драматическое построение телеуроков уменьшает объяснительные, номинативные элементы курса, организует многие из них в виде вступления в игровую сцену, краткого вывода по ней, соединительного элемента между сценами, т.е. в виде ориентировочной основы учебных действий учащихся или подкрепления этих действий.

Элементы ролевой игры должны присутствовать не только в сюжетах, предлагаемых телезрителям в основном для аудирования, но даже в значительной части тренировочных упражнений. Только насыщенность курса игрой может создавать адекватную языковую среду и преодолевать барьер речевой пассивности - невключение взрослых учащихся в активную речевую деятельность перед экраном телевизора. Привычка к речевой пассивности создается фактически всеми средствами массовой коммуникации. Поэтому очень важно разрабатывать в учебном телекурсе приемы, обеспечивающие не только аудиопассивное, но ограниченное аудиоактивное поведение учащихся.

Основным путем, отвечающим критерию "телевизионности" и создающим предпосылки для аудиоактивного поведения телезрителей, является открытая игра. Прием открытой игры, широко известный в сценическом искусстве, может быть с успехом применен в качестве учебного приема для взрослой телевизионной аудитории. В этом убеждает нас двухлетний период проведения учеб-

ного телекурса по английскому языку на телевидении г. Ленинграда. Прием открытой игры дает возможность актерам — участникам передачи — создавать коммуникативные моменты, исходя из эффекта присутствия зрителя и включать его в смысловые и эмоциональные отношения ситуаций. Методика подобного включения зрителей осуществляется обычно через различные типы обобщений актеров с просьбой прослушать еще раз какую-либо реплику; реагировать на реплику одного из действующих лиц разыгрываемой сцены; задать вопрос в соответствии с логикой ситуации и т.п. Зритель получает возможность как бы ассоциировать себя с действующими лицами ситуации, он понимает мотивацию и цель их высказывания. Интроекция зрителя, включение в учебный процесс его личностных характеристик более вероятно, с одной стороны, при увлекательности сюжета передачи, разнообразии персонажей и зрительной симпатии к актерам, а с другой — при посылности языкового материала зрителю и его возможности антиципировать реплики или часть их.

При моделировании действительности на экране большое значение приобретает выбор ситуаций общения. Мы придерживаемся тематического принципа построения телекурса. Предварительная работа над темой заключается в отборе тех основных предложений, которыми должен овладеть учащийся по данной теме на уровне продуцирования, и в определении основных коммуникативных моментов темы. Подготовка игровых сцен предполагает также планирование видов общения по количеству участников /парное или групповое/, характеру отношений между участниками общения /официальные, неофициальные/, и форме общения /монологическая или диалогическая/. Сквозной сюжет телепередачи желательно строить так, чтобы в нем находили отражение как можно больше перечисленных видов общения. Слдует подчеркнуть, что — в отличие от текстов и диалогов учебников — общение на телеэкране характеризуется большей языковой и з о б њ т о ч н о с т ь ю, опорой на материализованные действия и зависимость речевого пове-

дения персонажей от их сюжетной характеристики.

В игровом телекурсе не может быть искусственного деления учебного материала на аспекты или традиционной увязки грамматических тем с так называемыми лексическими темами. Структура телепередач по той или иной разговорной тематике предопределяется их целевой установкой. В связи с этим мы различаем три основных типа телевизионных уроков:

1/ передачи, вводящие лексико-грамматический материал темы в небольших игровых сценах;

2/ передачи, посвященные комплексному развитию умения аудирования и разговора;

3/ контрольные передачи, тесты.

Количество передач того или иного типа зависит от объема разговорной темы и числа предварительно выделенных коммуникативных моментов. Минимальный цикл по теме составляет 4 передачи, однако для крупных тем /например, "Путешествие"/ он может возрастать до 12 - 16 передач.

Основным недостатком урока, вводящего языковой материал темы, может быть преобладание номинации над коммуникацией, резко снижающее интерес зрителя к передаче. Наиболее "нетелевизионные" приемы: объяснение значения слов и демонстрация их на экране до начала игры, объяснение грамматических особенностей материала, такие виды работы со статичной наглядностью, как вопросы-ответы по рисункам, перевод или составление предложений по рисункам и т.п.

Основой введения языкового материала может быть только игровая сцена с максимальной опорой на внешние действия. При понимании зрителем мотивации и хода действия восприятие новых слов и других языковых единиц, подаваемых в контексте, максимально способствует ситуативной догадке и осознанию функционального значения этих единиц в речи. Нередко используются также приемы открытой игры для облегчения семантизации языковых единиц, а именно обращения к зрителям по хо-

ду игры с просьбой обратить внимание на способ выражения какой-либо мысли, повтор важных реплик, перевод отдельных слов или словосочетаний и т.д. Таким образом, все участники передачи выступают одновременно в функции актеров и педагогов. Трудность открытой игры заключается в сохранении сквозного сюжетного хода и характеристики персонажей при отступлениях, которые разрывают драматургическую нить. Однако этот недостаток компенсируется тем, что языковой материал подается в телепередаче со своеобразными элементами программирования: небольшими дозами речи, которые прерываются моментами обратной связи.

В передачах, посвященных комплексному развитию аудирования и разговору — в пределах специально выделенного для упражнений времени — наиболее существенно решение вопроса о том, должна ли речевая деятельность зрителя протекать одновременно с изображаемой игровой сценой или следовать за сценой. В силу всех изложенных выше доводов мы склоняемся в пользу первого варианта. Упражнения на продуцирование речи при повторе игровой сцены / без звука / или с использованием рисунков по данной теме могут рассматриваться лишь как вспомогательный прием, т.к. коммуникация в этом случае имеет фрагментарный, маломотивированный характер. Отсутствие собеседника и, следовательно, возможности построить коммуникацию как общение двух личностей лишает этот вид учебной работы самого ценного качества телевизионного изображения — подлинности, превращая разговор в обычное тренировочное упражнение. Большой интерес в этом плане могут представить различные виды п а р н о й работы зрителей перед экраном, роль которого будет сводиться к созданию динамической предметной ситуации и подаче стимулов к речи. Однако сейчас разработка такого вида взаимодействия экрана и учащегося еще только начинается.

Слабая обратная связь является существенным недостатком учебного телевидения, но этот недостаток до-

вально легко преодолим при использовании замкнутой системы телевидения. Во время передачи при экранном телевидении, однако, фактически осуществима лишь внутренняя обратная связь, когда учащийся получает с экрана наглядное и вербальное подтверждение правильности понимания им ситуации общения, отдельных реплик или правильности порожденных им высказываний. Этой же цели служит специальная контрольная телепередача, завершающая работу над разговорной темой.

Специфика телевизионного теста заключается в том, что известные приемы тестирования проецируются на небольшие игровые сцены. Так, например, множественный выбор может основываться на 3-4 различных игровых решениях какой-либо задачи, прием завершения высказываний вытекать из предметной ситуации или действий персонажа и т.д. Мы используем тесты также в качестве средства внешней обратной связи: их результаты, посылаемые на студию телевидения, помогают составителям курса проверять степень усвоения пройденного учебного материала. Этой же цели служат студийные встречи с телезрителями, во время которых зрителям предлагают играть сценические этюды аналогичные ситуациям, использованным в учебных передачах.

Использование телевидения для преподавания иностранных языков ставит перед составителями телекурса целый комплекс психологических и методических задач, некоторые принципы решения которых отражены в данной статье.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВМЕЩЕНИЯ
НАГЛЯДНОСТИ И ВИДОВ РЕЧИ

Фактор участия внутриречевой системы в любом виде является существенным, поэтому применение наглядности, подразумевая управление речью в целом, призвано контролировать и внутриречевые процессы. На начальном этапе обучения иностранному языку организация наглядности обеспечивает максимальный контроль всей системы внутренней речи учащихся. Управление учебным процессом заключается, в частности, в себе такую организацию наглядности, воздействие которой интенсивно способствует поэтапному и скорейшему замещению системы родной внутренней речи системой иноязычной внутренней речи.

Осуществление данной цели в конкретной организации учебного процесса оказывается сложной задачей: учебный процесс является для учащегося той виртуальной языковой средой, где факторы внешней стимуляции, взаимодействуя с имеющимся уровнем усвоенности иностранной речи у учащегося, требуют от него вполне определенной формы адаптированного поведения — усваивать систему иноязычной речи. Если в прошлом было неизбежной необходимостью говорить лишь о методически обоснованной организации учебного процесса, то в настоящее время имеющиеся данные о психологии овладения иностранным языком совместно с широким разнообразием ТСО позволяют более полную и содержательную трактовку самого учебного процесса, который следует понимать как совокупность средств управления речью учащегося, т.е. как окружающую среду с весьма сложной и динамичной структурой.

Знание учащегося системно и само по себе может обеспечивать и обеспечивает непрерывный общий контроль и текущий самоконтроль за процессом речи. При этом особенно важным мы считаем прямое проявление системности

в структуре сознания, выражающееся в способности учащегося дополнять сознательно те пробелы, которые образуются из-за отсутствия необходимой для него наглядности. Эта особенность сознательной деятельности учащегося и делает возможным учебный процесс даже тогда, когда он, рассматриваемый как окружающая учащегося среда в определенном выше смысле, отличается несистемностью и неполнотой.

Однако подобного рода опора на сознание учащегося - намеренная или непреднамеренно возникшая - со стороны обучающих факторов далеко не всегда оправдана как в учебном, так, в конечном счете, и экономическом плане. Это особенно справедливо в отношении спонтанных, непредвиденных случаев опоры учащегося на внутренние ресурсы /сознательного уровня/, где результаты усилий учащегося, направленных на достижение более высокого уровня знания, оказываются весьма низкими. Регулировать и сосредотачивать все усилия учащегося /включая его сознательную деятельность/, направленные на усвоение иноязычной речи, и призвана та часть специально организованной среды, которую принято называть наглядностью.

Наглядность охватывает широкий диапазон разноmodalных стимуляций, рассчитанных на восприятие их учащимся. Наглядность может иметь любое содержание, что касается ее вербализуемых свойств. Следует иметь в виду, что деятельность учащегося будет контролируемой только тогда, когда научно учтены все детерминанты этой деятельности. Каждый детерминант охватывает ряд факторов, некоторые из них, оказываясь существенными в одном контексте процесса обучения, бывают несущественными в другом.

Одним из детерминантов является вся совокупность переживаний учащегося, которая связана с его понятием о цели обучения. Сюда входят факторы длительного характера - общая установка учащегося, мотивация, определяющая интенсивность его работы, структура мотивов и др. Здесь же имеются и факторы, которые определяют целевую установку учащегося на протяжении нескольких дней или даже одного аудиторного занятия. Организация наглядности

может до известной степени усиливать влияние ряда факторов этого типа, оказывая этим определенное влияние на ход обучения. При правильной постановке дела наглядность не вызывает отрицательной мотивации и негативного отношения учащегося к его основной цели - овладению иностранным языком. Понятие учащегося о цели обучения - как вообще, так и на каждом этапе, - нуждается в непрерывной корректировке, в приведении сегодняшних знаний и мотивов учащегося на уровень завтрашних требований к его деятельности. Это способствует не только росту самостоятельности учащегося, но и профилактике возможного когнитивного диссонанса. Цель этой работы, в конечном счете, сводится к постепенному обучению учащегося эффективно компенсировать, сообразуясь с целью обучения, своими сознательными усилиями те пробелы в наглядности, которые иначе не могут быть устранены.

Вторым детерминантом обучения является совокупность факторов, которые описывают текущее состояние учащегося, степень овладения языком, способность к усвоению речи на нем, способность к самообучению, оценку и самооценку темпа обучения и т.п., а также прогнозы по каждому из факторов - как прогнозы составляемые преподавателем, так и прогнозы самих учащихся. Воздействие этой группы факторов, в совокупности описывающих состояние учащегося, очень велико. Наглядность регулирует это воздействие весьма эффективно. В правильно организованном учебном процессе почти все из перечисленных факторов принимают вид безотказно функционирующей "обратной связи". Имеющийся опыт в применении ТСО показывает, что в обучении речи "обратная связь" имеет тенденцию на определенном этапе превосходить, по стоимости, затраты на "прямую связь". Фактически мы сталкиваемся здесь с дилеммой: что эффективней /в каждом данном конкретном случае/- вложить определенную сумму на организацию действенной текущей "обратной связи" или же потратить ее на создание комплексной наглядности. Психология речи предполагает однозначное решение этой проблемы: непрерывная "обратная связь" необходима только после того, как в ней возникает

потребность. Сагадня такой потребности нет, т.к. контролировать ход усвоения речи может только человек. Не входя в детали расчетов, определяющих необходимый и достаточный объем затрат на "обратную связь", подчеркнем, что главной областью работы остается на длительное время создание системы эффективной наглядности.

Третьим и наиболее управляемым детерминантом учебного процесса является сама наглядность. Любая узкая и неадекватная классификация наглядности, основанная на психологических критериях, представляется неадекватной, поскольку окончательная характеристика наглядности в целом — это понимание ее как наиболее важного из всех существенных компонентов психологической среды учащегося. Рассмотрим основные требования к наглядности, которые являются одновременно и описанием существенных свойств требуемой психологической среды.

Наглядность призвана регулировать всю речевую деятельность учащегося. Это регулирование осуществляется по критерию успешного овладения языком. Поскольку от учащегося требуется однозначный результат, постольку однозначно должна пониматься им и сама наглядность. Могущие возникать разночтения наглядности относятся не на счет учащегося, а на счет недостатков в самой наглядности. Однозначность регулирующего воздействия наглядности, достигаемая в комплексе с другими воздействиями или вне их контекста, это первейшее условие ее применения.

Содержание наглядности по необходимости динамично: слабо усвоенный материал /в частности, представляющийся наглядно/ психологически для учащегося становится несколько иным, чем когда учащийся уже овладел им. Наглядность должна таким образом предлагать стимуляцию, вызывающую у учащегося определенную речевую деятельность, чтобы этот материал мог быть усвоен учащимся и чтобы, следовательно, наглядность для первичного знакомства учащегося с "новым" материалом подразумевала естественное преобразование учащимся "нового" материала в "старый", усвоенный.

Наглядность, не допускающая такого перехода, не является комплексной, так как она служит лишь пособием

для облегчения учащемуся работы с материалом только на одном из этапов процесса превращения "нового" материала в "старый". Такая наглядность, однако, применима для контроля за определенным /промежуточным/ этапом усвоения данного материала учащимся.

Принципиально важным оказывается вопрос о темпоральной организации наглядности.

Для речевой деятельности и связанных с ней процессов характерна определенная степень точности, с которой соотносятся, по их времени протекания, отдельные фазы этой деятельности. И организация наглядности состоит, в частности, в тщательном хронометраже смены кадров, потока речи, их взаимного наложения. Это требование особенно важно при использовании комбинированной наглядности /сочетание нескольких видов наглядности/. Данные о темпоральных особенностях видов речевой деятельности совместно с временными характеристиками синхронно-психических процессов во время речи создаст основу для временной организации одно- или многомодальной наглядности.

Слуховая наглядности необходима для развития всех видов речевой деятельности. При совершенствовании говорения весьма эффективно повторение воспринимаемой связной устной речи. При обучении чтению целесообразна подача в соответствующем темпе озвученного текста /с упреждением на время считывания очередной единицы/, при письме - подача на слух предстоящих к написанию единиц текста. Размещение слуховой наглядности во времени определяется конкретными задачами, которые решаются в данный период обучения.

Зрительная наглядность эффективна в той мере, в какой она оказывается динамичной для учащегося. Ее применение повышает эффективность обучения иноязычной речи только при строгом соблюдении ряда требований. Во-первых, зрительная наглядность должна иметь однозначную вербальную интерпретацию для всех учащихся, и, во-вторых, она должна способствовать интенсификации усвоения речи на иностранном языке, т.е. необходимо точно определять мо-

мент начала экспозиции ситуации и ее длительность. Зрительная наглядность позволяет наилучшим образом развивать ситуативную речь учащихся. Не исключается и частное, самостоятельное ее применение в контексте обучения всем видам речевой деятельности.

Правильное совмещение наглядности и видов речевой деятельности позволяет максимально интенсифицировать усвоение инязычной речи, если это производится с учетом требований психологии к стимуляции речи.

Комбинированная /многомодальная/ наглядность с психологической точки зрения не является простой суммой составляющих ее одномодальных компонентов. Каждое сочетание одномодальных наглядностей оказывается, в плане стимуляции данного вида речи, комбинированной наглядностью. Применение каждого из видов комбинированной наглядности имеет свою специфику в отношении темпоральных свойств. Оптимальность темпоральной организации комбинированной наглядности повышает эффективность обучения.

В заключение мы считаем своим долгом подчеркнуть, что современные ТСО позволяют неограниченное совершенствование обучения языкам. Однако каждый шаг на этом пути требует больших усилий по исследованию психологических проблем, решаемых организацией наглядности. В большинстве случаев эти проблемы позволяют интерпретацию в терминах математического направления, известного как планирование эксперимента. Есть основание полагать, что именно этот комплекс математических методов является наиболее перспективным в деле оценки эффективности систем ТСО, равно как и в сравнительной количественной оценке деятельности разных организаций учебного процесса.

Б.А. ГЕНЕДИКТОВ, И.П. СИВАКОВА

Линский госпединститут
иностранных языков

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ И НАЗЫВАНИЯ

Известно положение П. Фресса о том, что считывание происходит быстрее названия. Мы предположили, что это положение не может быть абсолютным; в зависимости от объема считываемого текста и сложности названия, уровня подготовки испытуемых данная закономерность изменяется. К эксперименту были привлечены испытуемые с различным уровнем подготовки, различного возраста и на основе полученных данных произведен сравнительный анализ темпоральных характеристик устной речи при графической и предметной ее стимуляции. В задачу эксперимента входило получение следующих характеристик процессов чтения и названия: время реакции /ВР/; общее время считывания и названия; длительность слогов, темпа речи /время произнесения/.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА

Для экспериментальной проверки скорости процессов чтения и названия была использована методика, разработанная на кафедре психологии МГУИЯ. Материал был представлен в виде двух кинолент: одна кинолента - для процесса чтения, другая - для процесса названия. Материал для чтения составлял первую серию опыта и включал 5 отдельных букв /гласные/, 15 слогов /из двух и трех букв/, 10 слов /одно-, двух и 3-сложных/ и 10 предложений.

С целью обеспечения однородных условий подачи информации шрифт набирался на фотонаборной установке. Его характер и размеры были подобраны с учетом рекомендаций инженерной психологии. Подготовленный таким образом материал был снят на киноленту. Длительность экспозиции кадров была установлена заранее: для букв и слогов - I

сек, для слов - 1,5 сек, для предложений - 3 сек. Была предусмотрена возможность точной аппаратной отметки момента подачи кадра: для этого между изображениями было затемнено по 3 кадра, чтобы освещенность экрана падала и срабатывало помещенное на нем фотоспротивление.

Экспериментальный материал для названия /вторая серия опыта/ состоял из изображений 30 предметов, 10 из которых были представлены соответствующими словами в опытах по чтению, и 10 ситуаций, также представленных в опытах по чтению.

В эксперименте участвовало 22 испытуемых, которые были разбиты на пять групп, соответственно их возрасту и уровню общеобразовательной подготовки:

- I группа испытуемых - ученики 5-го класса;
- II группа испытуемых - ученики 6-го класса;
- III группа испытуемых - студенты I курса /французский яз./;
- IV группа испытуемых - студенты III курса /французский яз./;
- V группа испытуемых - преподаватели иностранных яз. МПИИЯ;

Испытуемый находился в экранированном помещении, где после инструкции ему предъявляли I и II серии экспериментального материала. После проведения опыта испытуемые сами оценивали сравнительную трудность для них процедур чтения и названия по следующим вопросам:

1. Что труднее: чтение предложений, слов, слогов или букв? /расположите по убыванию трудности/.

- а/
- б/
- в/
- г/

2. Что Вам кажется труднее: название предметов или ситуаций? /подчеркните/.

3. Что Вам кажется проще: название или чтение? /подчеркните/.

4. Расположите по убыванию трудности процессы чтения и названия:

- а/ самое трудное _____
- б/ менее трудное _____

в/ _____

г/ _____

д/ самое легкое _____

Экспериментальная установка состояла из киноэкрана с прикрепленным к нему фотоспротивлением, кинопроекторного аппарата "Украина", микрофона, который подключался к магнитофону и самопишущему прибору и из самопишущего прибора, на ленте которого записывались отметки времени начала и конца подачи кадра, а также огибающие речевых сигналов испытуемых. Речь испытуемых записывалась на магнитофоне, что помогало в дальнейшем расшифровке записи речевых сигналов и проведению необходимого качественного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

В результате эксперимента получено 1760 речевых реакций от 22 испытуемых - по 80 реакций от каждого испытуемого. Названные выше характеристики были подсчитаны для каждой реакции и группы испытуемых /средние величины/. Были также установлены сопоставительные характеристики ВР и темпа речи для каждой из групп /за эталон-единицу при относительных оценках принято время реакции испытуемого при назывании предметов/.

В первой группе испытуемых /ученики 5-го класса/ не оказалось значительных различий во времени реакций при чтении букв /0,37/, слогов /0,43/ и слов /0,41 сек/. При чтении предложений ВР значительно больше /0,61/. Скорость произнесения считываемого текста оказалась, в соответствии с полученными ранее данными, пропорциональна величине считываемых отрезков: быстрее всего темп речи при чтении слогов в предложении /4,67 слога/сек/; медленнее - отдельных букв, слогов/2,33 слога/сек/. Таким образом, время реакции и скорость чтения имеют в данном случае обратную зависимость.

Время реакции при назывании предметов больше, чем при чтении слов /0,64 и 0,41/, а при назывании ситуаций ВР /1,06/ больше, чем при чтении предложений /0,61/ - в том числе и одинаковых по содержанию. ВР в данной группе



испытываемых увеличивается в следующей последовательности: среднее ВР при чтении буквы, слова, слога, затем ВР при чтении предложений, назывании словами и, наконец, при назывании предложениями /0,37; 0,41; 0,43; 0,61; 0,64; 1,06/. Заметим, что ВР при назывании предметов и при чтении предложений практически одинаково. Темп речи у испытуемых I группы в каждом виде работы тем выше, чем больше произносимый отрезок речи. Так, при чтении предложений темп речи равен 4,67, при чтении слов - 3,40, при чтении слогов - 2,33 сл/сек, а при назывании ситуаций 5,57, предметов - 3,36 сл/сек. В этой группе испытуемых темп речи-называния превосходит темп речи при чтении. Таким образом, не всякое чтение происходит с большей скоростью и меньшим временем реакции по сравнению с называнием вообще. Мы можем говорить о большей скорости чтения по сравнению с называнием только соответствующего отрезка речи и называния с его помощью /чтение слов можно сравнить с называнием предметов; чтение предложений - с называнием ситуаций/.

Анализ ответов испытуемых в опытах, их самооценка относительной сложности и трудности исследуемых процессов далеко не отражает действительной их сложности. Например, испытуемые I группы на вопрос о том, что труднее: чтение предложений, слов, слогов или букв? /расположить по убыванию трудности/, отметили убывание сложности в следующем порядке: чтение предложений, слов, слогов, букв. А данные эксперимента показывают, что ВР при чтении слов меньше, чем при чтении слогов. На вопрос: "Что Вам кажется проще: называние или чтение?" - один из испытуемых указал чтение, а другой - называние /при этом ВР при назывании предметов равно 0,68, а при чтении слов - 0,40/. На вопрос: "Что Вам кажется труднее - называние предметов или ситуаций?" испытуемые данной группы ответили, что труднее называние ситуаций. Данная оценка подтверждается экспериментально: ВР при назывании ситуаций у них больше, чем при назывании предметов.

Результаты II группы испытуемых /ученики 6-го класса/

показывают, что ВР при чтении букв /0,42/ равно ВР при чтении слогов /0,43/ и немногим отличается от ВР при чтении слов /0,49/. Но уже при чтении предложений ВР значительно увеличивается /0,63/. Скорость произнесения считываемого текста также оказалась пропорциональной величине считываемых отрезков: быстрее всего чтение слогов в предложении /5,74/, медленнее - отдельных букв, слогов /2,80/. ВР и скорость чтения имеют обратную зависимость. В то же время ВР при назывании предметов больше, чем при чтении слов почти в 1,5 раза /0,79 и 0,49/, при назывании ситуаций - почти в 2 раза /1,22 и 0,63/. ВР изменяется в следующей последовательности: ВР при чтении букв и при чтении слогов, при чтении слов, при чтении предложений, затем ВР при назывании предметов и, наконец, назывании ситуаций: /0,42; 0,42; 0,49; 0,63; 0,79; 1,22/. Темп воспроизведения у испытуемых данной группы также тем выше, чем больше произносимый речевой отрезок, т.е. темп речи при чтении предложений /5,74/ больше, чем при чтении слов /3,67/, а при назывании ситуаций /5,94/ больше, чем при назывании предметов /4,61/. Для этой группы испытуемых характерно то, что темп речи называния превосходит темп речи при чтении.

Самооценка самими испытуемыми относительной сложности процессов чтения и называния показала, что труднее всего им кажется чтение предложений, затем слов, слогов, букв. В эксперименте это подтверждается. На второй вопрос испытуемые ответили по-разному, а экспериментальные данные показывают, что называние ситуаций для них труднее. На третий вопрос все испытуемые ответили, что относительно проще им кажется чтение /экспериментом подтверждается/. Ответы на четвертый вопрос не отражают действительной сложности процесса называния ситуаций по сравнению с называнием предметов: в эксперименте оказалось, что менее трудным для испытуемых является называние предметов.

Результаты эксперимента с III группой испытуемых /студенты I курса факультета французского языка/ показы-

ваит, что ВР при чтении букв /0,41/ больше, чем при чтении слогов /0,39/ и больше, чем при чтении слов /0,38/. При чтении предложений ВР заметно увеличивается. Скорость произнесения считываемых отрезков подтверждает приведенные ранее данные - она пропорциональна величине этих отрезков. Быстрее всего чтение слогов в предложении /7,09/, затем идет скорость чтения слов /4,84/; еще медленнее происходит чтение слогов, букв.

ВР при назывании предметов в 2 раза, а при назывании ситуаций даже более чем в два раза больше, чем при чтении, соответственно, слов и предложений. ВР изменяется в следующей последовательности: ВР при чтении слов, слогов, букв, чтение предложений, называние предметов и, наконец, называние ситуаций /0,38; 0,39; 0,41; 0,61; 0,77; 1,31/. У данной группы испытуемых темп речи-называния меньше, чем темп речи при чтении, хотя результаты отдельных испытуемых это положение не подтверждают. Например, у исп.М. темп речи-называния предметов /5,48/ превосходит темп речи при чтении слов /5,25/, а темп речи-называния ситуаций /7,22/ больше темпа речи-чтения предложений /6,62/; у исп.К. только темп речи-называния предметов /5,8/ выше темпа речи при чтении слов /4,33/; у исп.О. опять-таки темп речи при назывании предметов больше, чем при чтении слов /4,72 и 4,11/ и темп речи при назывании ситуаций больше, чем при чтении предложений /6,9 и 6,33/; у ст. В. темп речи при назывании предметов равен темпу чтения слов /4,15 и 4,15/.

Самооценка сложности исследуемых процессов далеко не отражает действительного положения вещей. Только I испытуемый этой группы ответил на первый вопрос в соответствии с данными эксперимента. На второй вопрос шесть испытуемых из восьми ответили: "Называние ситуаций труднее", что подтверждается экспериментально. Судя по ответам, чтение для испытуемых /5 человек из 8/ проще, чем называние.

В IV группе испытуемых /студенты III курса факультета французского языка/ прослеживается следующая закономерность: ВР при чтении букв и при чтении предложений

намного больше, чем при чтении слогов и слов. Скорость считываемого отрезка изменяется в той же зависимости, как и в ранее рассмотренных случаях. ВР при назывании предметов в этой группе почти в 1,5 раза больше, чем при чтении слов, и в 3 раза больше при назывании ситуаций, чем при чтении предложений. В данной группе испытуемых оно изменяется в такой последовательности: ВР при чтении слов, слогов, букв, предложений, затем - назывании предметов и назывании ситуаций /0,39; 0,40; 0,51; 0,56; 0,72; 1,34/. Темп речи тем выше, чем больше произносимый речевой отрезок. Темп речи при назывании не намного, но отстает от темпа чтения, хотя у трех испытуемых этой группы темп речи при назывании предметов и ситуаций даже выше темпа чтения, соответственно, слов и предложений. Оценка испытуемыми трудности процессов чтения и называния далеко не всегда соответствует результатам эксперимента: ни один из испытуемых этой группы не ответил правильно на I вопрос, лишь трое из них правильно ответили на второй вопрос.

У испытуемых У группы /преподавателей/ наблюдаются различия во ВР при чтении букв, слогов, слов и предложений. Оно при чтении изменяется в следующей последовательности: чтение слов, слогов, букв, предложений /0,42; 0,44; 0,52; 0,65; 0,81; 1,37/. Скорость произнесения считываемого отрезка опять-таки пропорциональна величине считываемого отрезка. ВР при назывании предметов и ситуаций почти в два раза больше, чем при чтении слов и предложений. Темп речи тем выше, чем больше произносимый речевой отрезок. Темп речи-называния отстает, как правило, от темпа чтения. У некоторых преподавателей /М.,З./ темп речи при назывании предметов выше темпа чтения. Однако и у них темп речи при назывании ситуаций меньше темпа чтения предложений. Данные самооценки испытуемых не соответствуют степени действительной сложности процессов. Только на второй вопрос все испытуемые дали ответы, которые подтверждаются экспериментально. На третий вопрос правильно ответили двое.

Итак, мы описали данные опытов с пятью группами испытуемых. Общим для всех групп испытуемых является то, что значительных различий во ВР при чтении отдельных букв, слогов и слов не наблюдается. ВР при чтении предложений у всех групп намного больше, чем при чтении остальных отрезков речи. ВР при чтении букв меньше всего у первой группы, а больше всего у пятой группы. ВР при чтении соответствующих слов и предложений всегда меньше, чем при назывании с их помощью.

Тот факт, что величины ВР при чтении для всех групп испытуемых имеют небольшие различия, объясняется в известной мере тем, что в опыте были учтены условия однородной подачи информации.

Нужно отметить, что у первой группы испытуемых отмечено относительно самое меньшее время реакции при назывании ситуаций, в то время как у испытуемых других /старших по возрасту/ групп, ВР при назывании ситуаций больше.

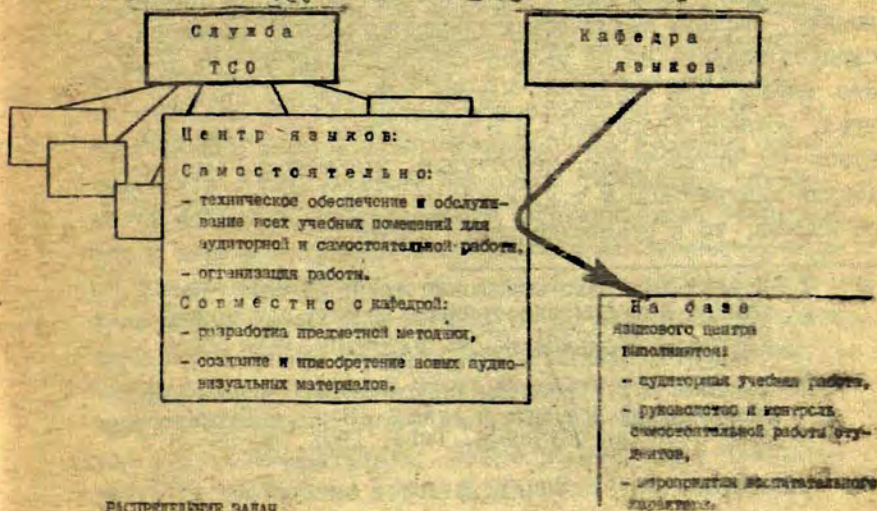
Среди всех групп испытуемых особенно выделяется I и II группы /ученики 5-го и 6-го классов/. У них наблюдается сокращение латентного периода при назывании ситуаций, предметов, но при этом отмечается увеличение времени произнесения. Эти результаты было бы интересно проверить на материале иностранного языка.

Что касается III, IV, V групп, то у них относительно больше ВР, но зато выше темп речи. Поскольку это не отмечено у школьников, можно предположить о зависимости процесса от уровня навыков чтения. Однако темп речи-называния, как правило, у всех испытуемых выше темпа речи при чтении. Таким образом, тезис о том, что чтению быстрее называния, в его общем плане, нуждается в уточнениях.

Темпоральные характеристики называния и чтения /наравне с аудированием/ необходимо конкретно учитывать при организации обучения языкам с применением наглядности.

СЛУЖБА ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМА
ЯЗЫКОВЫХ ЛАБОРАТОРИЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Опыт многих технических вузов страны показывает, что кафедры не могут самостоятельно заниматься оборудованием языковых лабораторий на уровне современных методических требований. Такую задачу может успешно выполнить принципиально новая вузовская единица - служба технических средств обучения. Служба ТСО вуза, имея солидную техническую базу (рис.2), оснащает в техническом вузе уже не лабораторию, а центр языков, который включает в себя ряд кабинетов для аудиторной и самостоятельной работы и техническое вспомогательное обеспечение этих помещений. Этим самым центр языков включается в сферу деятельности службы ТСО и входит в нее на правах отдельного подразделения. Вместе с тем этот центр работает в тесном содружестве с кафедрой языков (рис.1).



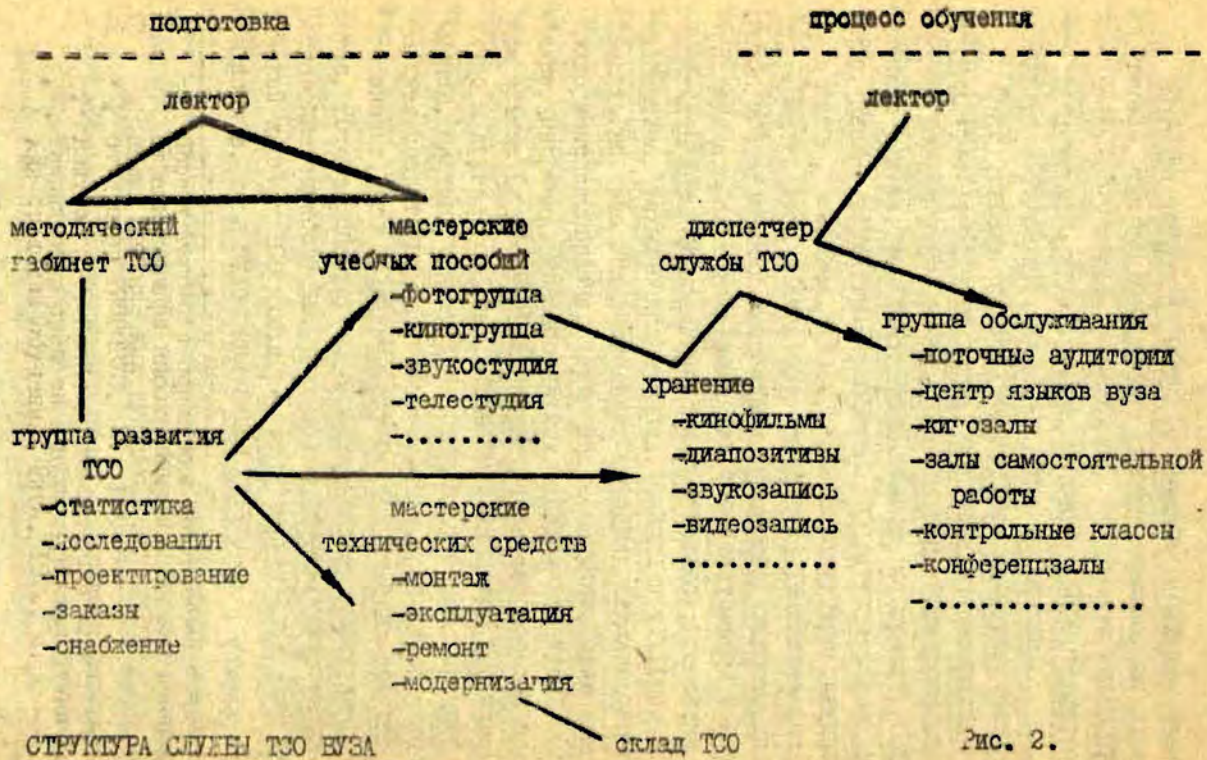
Кафедры языков не могут заниматься созданием центра языков, так как эта работа слишком трудоемкая, слишком сложная и слишком техническая. По проекту ГИПРОВУЗа для технического вуза средней величины (5000 студентов) требуется оборудовать не менее семи кабинетов. I

Центр языков, который базируется на службе технических средств обучения вуза, по своим учебно-методическим возможностям более полная и более универсальная единица в вузе, чем лаборатория языков по проекту ГИПРОВУЗа. Анализ структуры применения ТСО в техническом вузе в целом ² показал, что в стройной структуре технических средств вуза должен быть целый ряд функциональных узлов общевузовского характера, например: звукостудия, телестудия, фильмотека, залы для самостоятельной работы с использованием аудио-визуальных материалов, ремонтная мастерская технических средств, склады и т.д. (рис. 2). Создать все это при нескольких кафедрах отдельно совершенно нецелесообразно, также как и поручить одной кафедре, например, кафедре языков, создать все это в полном объеме (и обслуживать наряду со своей работой частично и другие кафедры). Единственный выход, по нашему мнению, систему технических средств учебного процесса следует создать не на уровне кафедры, а на уровне вуза. Это значит, что создается служба технических средств вуза, которая оборудует, а в дальнейшем и обслуживает вузовские звукостудию, телестудию, фильмотеку, методический кабинет ТСО и т.д. и, если вернуться к идее центра языков, то и вузовский центр языков.

1. Проект типового оснащения техническими средствами кафедры иностранных языков для неязыковых технических вузов с контингентом 5000 студентов ГИПРОВУЗ, М., 1969.

2. Байтмаа Я.Р. Проблемы комплексного применения технических средств в вузе. - В кн.: Технические средства обучения. Рига, 1972, с. 26-36.

В Таллинском политехническом институте создана подобная Служба ТСО и успешно функционирует (рис.2 и приложение I). Во многих технических вузах нашей страны оснащение языковых лабораторий и соответствующие учебные материалы носят еще экспериментальный, а местами даже случайный характер, отсутствуют обоснованные рекомендации по комплексному использованию ТСО в преподавании языков. Поэтому думается, что большая часть работы по упорядочению преподавания языков еще впереди. Первая задача - определить цели, что и зачем создавать и строить. Кроме того, создание учебных аудио-визуальных материалов и освоение новых методических приемов является более трудоемким процессом, чем приобретение и установка соответствующей техники. Проблему учебных материалов и технического оборудования учебных помещений следует решать комплексно. Из-за ограниченности количества часов иностранных языков в технических вузах необходимо проектировать и оборудовать языковые лаборатории такими, чтобы в течение каждого конкретного занятия было бы возможно применять самые разнообразные методические приемы - от обычной классной работы до комплексного использования ТСО. При этом следует учитывать и особенности студенческого контингента, т.к. студенты, изучающие технические специальности, ведут себя на занятиях по иностранным языкам более пассивно, чем студенты языковых вузов и факультетов. Интересны те приемы, которые могут облегчить преподавателю активизировать студентов. Здесь наряду с традиционными языковыми кабинетами можно экспериментировать с так называемым открытым расположением полукабин, при котором до 20 полукабин расположены в форме латинской "у" по трем сторонам помещения. Центральная и передняя части помещения остаются свободными, чтобы все студенты могли видеть преподавателя и то, что он демонстрирует. Такое расположение обеспечивает: 1) достаточно хорошую видимость преподавателя, доски и экрана; 2) живой контакт с преподавателем; 3) свободный доступ преподавателя к каждому студенту.



СТРУКТУРА СЛУЖБЫ ТСО ВУЗА

Рис. 2.

ДЕНЬ НЕДЕЛЯ: П В С Ч П С В
 " ".....197 г.
 ЗАДАНИЕ НАЧИНАЕТСЯ В и КОНЧАЕТСЯ В
 ГРУППА
 КОЛИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ.....

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ
 ИСХОДЯЩИЙ ЯЗЫК: английский
 французский
 немецкий
 русский

С ПОМОЩЬЮ ЛАБОРАНТА: БЕЗ ПОМОЩИ ЛАБОРАНТА:

В ЛАБОРАТОРИИ "А":	В ЛАБОРАТОРИИ "А":
В ЛАБОРАТОРИИ "Б":	В ЛАБОРАТОРИИ "Б":
В ЛАБОРАТОРИИ "С":	
(ИЛИ ЛАБОРАТОРИИ):	
ЛАБОРАНТ:	СОГЛАСОВАН:

МАКЕТ
 ПЕРФОКАРТЫ - ЗАЯВКИ
 (формат К-5)
 лицевая сторона

Рис. 3 Макет карты-заявки (лицевая сторона).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	П В С Ч П С В	студенты	замечания и предложения студенты аспиранты преподаватели профессора кафедра кафедра прочие	заявлено не осуществлено	1. Составчик	кол-во студентов I -10 II-15 III-20 IV-25 V-26
месяц / дни недели		аспиранты		предоставлено	2. Исполнитель	
МАКЕТ ПЕРФОКАРТЫ - ЗАЯВКИ (формат К-5) обратная сторона						кол-во студентов VI-10 VII-15 VIII-20 IX-25
замечания и предложения ТАБЛИЦА КОЛИЧЕСТВ ЗАЯВКИ		факультет энергетический электротехнический механический химический строительный биологический медицинский ветеринарный физико-математический географический		количество заявок количество заявок количество заявок количество заявок количество заявок		
с помощью лаборанта без помощи		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15		лаборатория А В С Д Е		кол-во студентов XIV-10 XV-15 XVI-20 XVII-25

Рис. 4 Макет карты-заявки (обратная сторона)

т.е. к каждому рабочему месту. Несмотря на то, что такое размещение требует затраты довольно большой площади, думается, что именно такое расположение открывает новые методические возможности¹.

Важным является также обеспечить студентам технического вуза возможность самостоятельно работать, причем характер этой работы значительно изменится при использовании технических средств. По всей видимости, создание и развитие технических возможностей самостоятельной работы также должно входить в круг обязанностей Службы ТСО. Учитывая все эти аспекты, в Таллинском политехническом институте приступили к созданию языкового центра. Первым звеном явилось создание экспериментальной лаборатории языков Службы ТСО и организация ее работы в сотрудничестве с кафедрой языков ТПИ. Наша лаборатория носит экспериментальный характер: весь опыт, приобретенный в процессе работы, мы собираемся использовать при расширении лаборатории до масштабов языкового центра института.

Организация работы лаборатории языков Службы ТСО и ее взаимосвязь с кафедрой языков осуществляется на документальной основе, т.е. при помощи карт-заявок и графиков нагрузки. Последние планируют возможную нагрузку, между тем как заявки отражают фактическую нагрузку, в том числе и неиспользованные заявки. Во избежание "наскоков" учебных групп, кафедра языков составляет график нагрузки в трех экземплярах: первый - для преподавателей кафедры, второй - для лаборанта кафедры, где отмечаются полученные заявки, и третий - для лаборатории языков Службы ТСО.

Система предварительных заявок позволяет оптимально распределить работу персонала. В зависимости от наличия чар на каждый конкретный день или неделю происходит перераспределение персонала, который, кроме своих обязан-

¹ George H.V. Small Language Laboratory Design. "English Language Teaching" 2/1970, pp. 133-139.

Botsman P.B. Collective Speaking with Older Learners. "English Language Teaching" 1/1971, pp.38-43

ностей в лаборатории по обеспечению занятий, выполняет еще ряд задач в масштабах всей службы ТСО, причем некоторые из этих задач имеют регулярный характер.

Роль карты-заявки играет перфокарта формата К-5, лицевая сторона которой заполняется преподавателем, желающим использовать те или иные технические средства или получить учебные материалы (рис.3). Карта разделена на две половины: в левой фиксируется вид работы, требующий помощи лаборанта, т.е. демонстрация учебных фильмов, диапозитивов, воспроизведение звукоматериалов по линейным программам. В правой же отмечается работа, не требующая вмешательства лаборанта, т.е. практически выдача учебных материалов. В нижней части карты фиксируется выдача технических средств и учебных материалов для работы с ними вне помещений лаборатории. Обратная сторона карты обрабатывается в лаборатории в начале каждого месяца, когда подводятся итоги предыдущего месяца (рис.4). После обработки перфокарт мы имеем возможность быстро и просто при помощи селектора получить итоговые данные по всем разделам карты. Можно определить, например, среднюю нагрузку лаборатории на каждый конкретный час, день, месяц или семестр. Это позволяет правильно распределять обслуживающий персонал, знать и прогнозировать необходимое количество учебных материалов и технических средств, назначать периодичность профилактических осмотров и ремонтов оборудования, получить частоту использования тех или иных материалов или средств и т.п.

Следует подчеркнуть в заключение еще раз, что создание и обслуживание центра языков на базе современных технических средств и методов организации обучения действительно для кафедр языков и поэтому должно быть поручено вузовской службе технических средств обучения.

Приложение I

ПЕРЕЧЕНЬ ОБЯЗАННОСТЕЙ СЛУЖБЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
ОБУЧЕНИЯ ТАЛЛИНСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
(СЛУЖБА ТСО)

1. Составление годовых и перспективных планов развития технических средств учебного процесса института. Заказ и приобретение учебных материалов и оборудования.
2. Классификация фонда аудиторий на категории в соответствии со степенью их оснащения техническими средствами учебного процесса.
3. Составление проектов оборудования аудиторий.
4. Монтаж, ремонт и контроль технических средств учебного процесса. Хранение учебных материалов и оборудования.
5. Содержание в порядке и обслуживание помещений и аппаратуры, находящихся в ведении Службы технических средств для проведения учебной и воспитательной работы и других целей.
6. Оперативная организация пользования технической средствами и помещениями, оборудованными техническими средствами Службы.
7. Фиксирование различных мероприятий (киносъемка, фотографирование, звукозапись).
8. Приобретение учебных фильмов, фрагментов фильмов и диафильмов.
9. Изготовление учебных фильмов, их хранение и организация пользования ими.
10. Ознакомление преподавателей и учебно-вспомогательного персонала с техническими средствами учебного процесса.
11. Учет и анализ недостающих и требующих ремонта технических средств учебного процесса.
12. Учет и подведение итогов реального использования технических средств учебного процесса.

Л.к.

Г. В. ВИЦИНСКИЙ

Латвийский госуниверситет
имени П. Стучки

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СУТТЕСТИВНОГО ФАКТОРА
ВИДЕОФОНОГРАММЫ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Учебное телевидение /УТВ/, являясь средством массовой коммуникации, практически реализует принцип наглядности в учебном процессе. УТВ осуществляет передачу и прием учебной информации на основе зрительно-слуховых ощущений и восприятий, служащих начальным и основным путем формирования нужных образов в сознании обучаемых. УТВ обогащает учебный процесс новыми изобразительными аудиовизуальными средствами, помогающими более многосторонне и глубже раскрывать сущность передаваемого учебного материала, придавая ему недостижимую при традиционном обучении наглядность.

Являясь новым комплексным средством аудиовизуальной учебной информации, УТВ требует серьезного и вдумчивого внимания к учебному материалу, который должен тщательно отбираться с учетом специфики его подачи средствами телевидения. Это положение приобретает особо-важное значение исходя из возможности вариационного изменения сочетания образа со словом в учебной телепередаче. Зрительная и слуховая наглядность видеофонограммы выступает также комплексно, но лишь при определенном соотношении этих компонентов, которое зависит от конкретных учебных условий и подчинено детерминированным учебным целям телепередачи. ¹

Видеофонограмма, повышая интерес к учебному предмету, в то же время создает определенную эмоциональную насыщенность в учебной работе. Возникающий при этом "эффект присутствия" и "эффект соучастия" создает определенную влия-

¹ Вицинский Г. В. "О соотношении зрительного и слухового каналов видеозаписи при обучении иностранным языкам по телевидению." Материалы межвузовского совещания по применению ТСО для интенсификации обучения иностранным языкам. вып. 1. Рига, 1971.

вид непосредственного индивидуального обращения диктора к аудитории, в чем и проявляется суггестивное воздействие телепередачи на личность обучаемого.

Овладение иноязычным произношением рассматривается психологией как процесс овладения системой определенных действий, проходящих в единстве языка и языкового поведения, т.е. мышления. Выполнение учебного действия при этом основывается на аудиовизуальном восприятии некоего внешнего образца; осознанное подражание этому образцу определяется как "действие в целях познания, осуществляемое не посредством понятия, а посредством образа".¹

Психологами отмечается и особая ценность² чувственно-наглядного восприятия учебного материала, которое мобилизует психическую активность обучаемых, что выражается в повышении интереса к учебному занятию и его продуктивности, переводу произвольного внимания в сферу непроизвольного, расширению объема воспринимаемого и усваиваемого материала и снятию утомляемости в процессе обучения.

Одной из важных проблем учебного телевидения является установление закономерностей поведения и учебной реакции телесобучающегося, находящегося под непосредственным воздействием УТВ, которое соответствует определенным, внушаемым ему, установкам и мотивам. Психологическая оправданность нашего подхода к использованию видеофонограммы УТВ и состоит именно в оказании на обучаемого заранее обусловленного, более глубокого суггестивного воздействия, побуждающего к определенной учебной деятельности в большей степени, чем это имеет место при традиционных методах обучения, не связанных с комплексным использованием аудиовизуальной наглядности. Под суггестией нами понимается полное доверие

1 Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969, с. 158.

2 Харкевич А.А. О ценности информации. - "Проблемы кибернетики", вып. 4. М., 1960, с. 53.

и расположение со стороны реципиента - обучаемого к передаваемому, в какой-то мере внушаемому содержанию видеофонограммы, а также к наблюдаемым им действиям коммуникатора - теледиктора. Это обстоятельство или этот фактор становится особо значимым при необходимости в подражании воспринимаемых действий и доведения их до степени автоматизма, но при сохранении максимальной аппроксимации с образцом.

Практическое овладение иностранным языком в условиях специфического факультета при подготовке будущих преподавателей иностранного языка требует максимальной аппроксимации как в отношении артикуляции, так и в отношении звуковой стороны языка. Артикуляционная база не является врожденной, а развивается в результате соответствующих тренировок. Ее развитие происходит во время работы над вводным фонетическим коррективным курсом.

Основные учебные задачи фонетической видеофонограммы УТВ представляются нам в вовлечении обучаемых в активный процесс имитации артикуляции при максимальной аппроксимации иноязычного произношения, в процесс аудирования при ее просмотре и в процесс говорения при воспроизведении ее теоретических положений. Для реализации этих задач Лабораторией звуко-светонаглядности факультета иностранных языков ЛГУ совместно с кафедрой английского языка были подготовлены и записаны на видеомagneтoфoне 5 видеотелепрограмм, составивших завершённый цикл учебных телепередач, которые ставят перед собой цель корректирования английского произношения в группах латвийского потока.

При работе с видеофонограммой большое значение приобретает возможность эмоционального воздействия диктора - коммуникатора на обучаемого - реципиента, возможность определенного внушения, побуждающего обучаемого к сознательным, добровольно совершаемым и с интересом выполняемым действиям. Внешний зрительный образец, находящийся вне системы обучаемого, производящего учебные действия, приобретает при этом большое значение для создания внутреннего образца, внутренней модели действия, находящейся внутри системы обучаемого.

Опора на зрительный образец при выполнении учебной деятельности значительно облегчает также и процесс самоисправления обучаемым совершенных им ошибочных действий.

Немаловажную роль приобретает как внешний вид диктора, располагающий к восприятию материала, так и его речь, которая должна наполняться суггестивными послылками, побуждающими аудиторию к самостоятельным действиям. Коммуникатор-диктор должен, наконец, обладать непререкаемым авторитетом для реципиента - обучаемого. Этот авторитет должен основываться на глубокой научности преподносимого учебного материала, на широте, глубине языковых и культурных познаний диктора, на мастерстве его владения различными приемами подачи телевизионной учебной информации и, наконец, на его общей артистичности. Длительное выполнение однообразных упражнений может уменьшать интерес и вызывать снижение успешности выполнения учебного действия обучаемым. Чтобы не дать возможности развиться этим контрсуггестивным тенденциям в ходе телепередачи имело место чередование активных и пассивных видов учебной деятельности. Однако даже во время пассивного восприятия /т.е. при наблюдении и прослушивании материала видеофонограммы/ суггестивность телепередачи поддерживалась наличием в ней мотивирующих указаний, подготавливающих аудиторию к следующей активной фазе телезанятия.

Вышеупомянутый мотивационный фактор, распределенный в ходе телепередачи, по этапам оказывает положительное воздействие на поддержание рабочей активности обучаемых во время всей учебной телепередачи.

Реализация продуктивного учебного приема видеофонограммы УТВ зависит от сочетания и взаимонаполняемости работы телевизионного преподавателя-диктора и преподавателя, находящегося при этом в телепросмотровой аудитории. Все положительные стороны учебной видеофонограммы не смогут до конца проявить свою эффективность, если работу по практической реализации учебного приема телепередачи пустить на самотек, при самоустранении преподавателя, находящегося в телепросмотровой аудитории, от определенной организаторской

1 Лозанов Г. Об авторитете как суггестивном средстве. Суггестология в учебном процессе (магнитофонная запись ВГБИЛ).

учебной и коррекционной работы. Несмотря на то, что учебная телепередача должна органически входить в структуру учебного процесса, без целенаправленного использования ее содержания со стороны преподавателя в аудитории ее суггестивность и продуктивность могут значительно снижаться. Это особенно проявляется во время первых телезанятий, когда весь процесс подачи учебного материала нов и необычен для обучаемых.

Аудиовизуальная наглядность видеофонограммы УТВ, будучи определенной формой целенаправленной организации и преподнесения учебной информации, оказывает более ярко выраженное суггестивное воздействие при групповой форме работы с ней.

При выборе видеофонограммы как средства обучения иноязычному произношению мы руководствовались методическими требованиями целесообразности и рациональности его использования, соответствия специфики обучаемой деятельности и технической подготовленности этого ТСО¹.

Факт присутствия в видеофонограмме определенного суггестивного воздействия на учебную аудиторию подтверждает проведенное экспериментальное телеобучение английскому произношению. Это особенно полно проявляется при правильной организации приема телепередачи. Хотя полученные нами результаты и являются первым и довольно глубоким приближением к действительной оценке учебной роли видеофонограмм, многократность учебного воспроизведения телепередач, анализ их результативности и проведенное анкетирование позволяют нам положительно оценить продуктивность циклов проделанной работы и надеяться, что в будущем мы сможем еще полнее раскрыть и эффективнее использовать положительные стороны учебной видеофонограммы УТВ.

¹ Матиллов С.Ф. Методические требования, предъявляемые к ТСО при обучении устной иноязычной речи. Материалы межвузовского совещания по применению ТСО для интенсификации обучения иностранным языкам. Вып. I. Рига, 1971, с. 24-26.

Г. В. ВИДИНСКИЙ
Латвийский госуниверситет
им. П. Стучки

ОБ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ ТЕЛЕВИЗИОННОГО
ФОНЕТИЧЕСКОГО КОРРЕКТИВНОГО КУРСА

Перед высшей школой стоят задачи качественного улучшения дела подготовки высококвалифицированных молодых специалистов. Это требует от преподавателей вузов поисков новых форм учебной работы с привлечением технических средств, что совершенствует учебный процесс, способствуя повышению его эффективности и интенсификации.

Практика обучения иностранным языкам в вузе и наш многолетний опыт организации этого обучения с помощью разнообразных ТСО в Латвийском государственном университете имени П. Стучки показывают, что наиболее плодотворным является их комплексное и научно обоснованное использование. ТСО может разрешить практические задачи управления учебной деятельностью студентов, повышения интенсивности учебной работы как по линии увеличения объема передаваемой и усваиваемой учебной информации, так и по линии некоторого сокращения сроков выработки у учащихся умений и навыков практического использования полученных знаний. Телевидение, интегрировавшее все положительные стороны аудиовизуальных ТСО, является новым комплексным средством обучения.

Начиная с 1959 года^I, Лаборатория звукоцветонаглядности проводит исследовательскую работу в области применения учебного телевидения в реальных условиях

I Видинский Г. В. Использование промышленной телевизионной установки "ПТУ-ОМ" при обучении иностранным языкам. — Применение технических средств и программированного обучения в средней и высшей школах. т. I. М., 1963.

учебного процесса на факультете иностранных языков для развития навыков правильного иноязычного произношения,¹ для развития навыков понимания устной речи на слух, для развития навыков продуцирования устной речи.² В настоящей статье мы ограничиваемся рассмотрением вопроса использования учебной замкнутой телевизионной системы /УЗТС/ в учебных целях практического обучения произношению английского языка на первом курсе языкового вуза.

Одной из важнейших задач обучения студентов иностранному языку на первом курсе является овладение практической фонетикой данного языка, т.е. овладение теми особенностями активных движений речедвигательного аппарата, которые составляют артикуляционную базу языка. Ее развитие происходит во время работы студентов над коррективным фонетическим курсом.

В 1971-72 учебном году была снята наша первая видеотелепрограмма "Трифонги английского языка". В 1972-73 учебном году был снят небольшой цикл фонетических телепередач, состоящий из пяти видеотелепрограмм. Анализ проделанной работы, положительные результаты ее учебного применения, заинтересованность и активность студентов телевизионной формой обучения, их доброжелательная оценка содержания и качества этих телепередач подтвердили актуальность выбранного нами направления

1 Вишинский Г., Вецзола М., Панезе И., Осоль О. "Об эксперименте использования видеозаписи при обучении иностранным языкам". Тезисы докладов Третьей научно-методической конференции преподавателей вузов республики Прибалтики, Белорусской ССР и Калининградской области по программному обучению и применению технических средств обучения в учебном процессе, Рига, 1972.

2 Vicinskij, G.V. Die Bedeutung und Wechselbeziehung des visuellen und auditiven Kanals der Lehrinformation im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe des Fernsehens. Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 1967. (DDR.)

использования УЗТС в учебной работе. Это явилось стимулом для продолжения нашей работы над совершенствованием учебного материала для учебного телевидения, вылившейся в разработку целого телевизионного фонетического коррективного курса.

Непосредственному практическому применению телевизионного фонетического коррективного курса в учебной работе предшествовал продолжительный подготовительный период, во время которого проводилась работа по отбору и систематизации учебного языкового материала, писались тематические и сценарные планы телепередач, проходили тренировочные и трактовые репетиции дикторов в условиях телестудии. Подготовительный период завершился записью аудиовизуального материала учебных телепередач на видеоманитофоне и аудиативного материала для самостоятельных занятий на магнитофоне.

Телевизионный фонетический коррективный курс /ТВФК/ состоит из 43 учебных телевизионных передач /УТВП/, из которых 12 УТВП "А" предназначены для демонстрации во время аудиторных учебных занятий с преподавателем, а 28 УТВП "С", 3 УТВП "СУМ" и 28 серий имитационно-тренировочных упражнений - СИТУ - используются при самостоятельной лабораторной работе студентов /см. схему № I/.

Реализация ТВФК имела место во время I-го семестра, с I октября по 22 декабря 1973 года, когда было проведено экспериментальное обучение фонетике английского языка студентов I курса.

Аудиторные и самостоятельные занятия проходили в течение 12 недель и проводились согласно тематическому плану и четкому графику времени и места данных занятий.

Успешность и продуктивность телеобучения зависит от того, насколько целенаправленно и мотивированно содержание как отдельной УТВП, так и всего ТВФК, т.е. от того, насколько обоснованно разработана структура ТВФК. Под структурой ТВФК нами понимаются составляющие его элементы, взятые в их взаимосвязи и движении.

Общая структура ТВФК

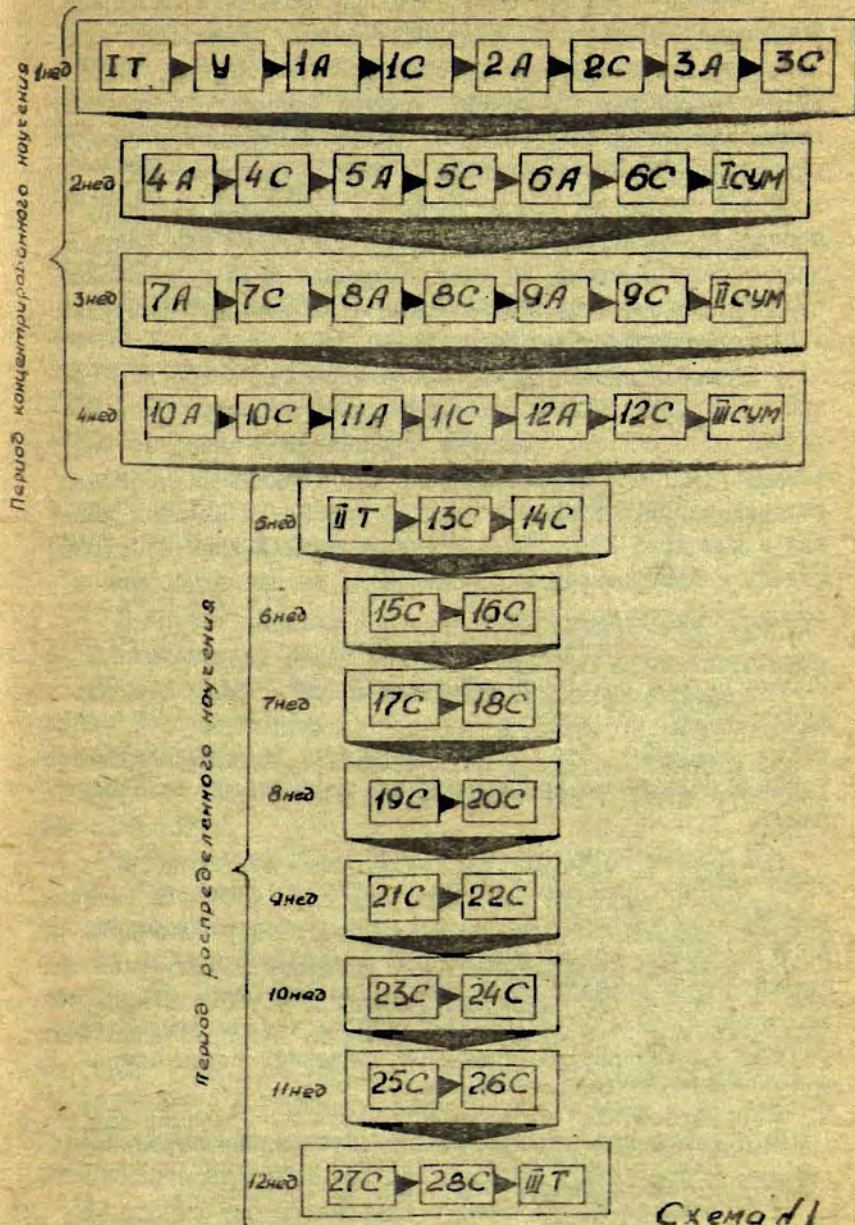


Схема А1

Несмотря на тот факт, что при овладении иностранным языком, в отличие от других учебных предметов, ставится цель приобретения не столько суммы знаний, сколько системы навыков и умений, знание языкового материала является необходимым условием успешной выработки навыков владения этим материалом.¹ При предшествовании процессу сообщения знаний процессу выработки навыков, последний сам становится хорошим средством для закрепления знаний. Исходя из этих положений ТВФК подразделяется на два периода: период концентрированного научения и период распределенного научения.²

В период концентрированного научения используются три типа УТВП: УТВП "А", используемые на аудиторных занятиях и сообщения учащимся определенные языковые значения; УТВП "С", используемые при проведении самостоятельной работы студентов с целью выработки речевых умений и навыков; УТВП "СУМ", передаваемых в конце учебной недели и построенных на пройденном, но преподносимом в новом варианте материале.

Период концентрированного научения охватывает 4 первые недели начальной стадии обучения иноязычному произношению, за которые обучаемые осваивают такой же объем материала, что обычно проходит за 6 недель, которые отводятся на коррективный курс согласно учебному плану.

В период распределенного научения используются УТВП "С", которые имеют целью цикличное повторение вариативно измененного материала периода концентрированного научения, используемого для дальнейшей работы по формированию навыков правильного произношения, проходящей преимущественно в виде тренировки именно этого вида речевой деятельности. Период распределенного научения

1 Карпов, К., Лашдус Б., Лурье А. О применении принципов программирования в обучении иностранному языку. — Материал к Всесоюзной конференции по программированному обучению. М., 1966, с. 1.

2 Ховланд К. Научение и сохранение заученного человеком. — В кн.: Экспериментальная психология, т. II. М., 1963, с. 155-156.

охватывает 8 недель, начинается тестом, определяющим объем и уровень речевых навыков, приобретенных после первого периода обучения. На основании полученных данных вносятся соответствующие коррективы в целевую направленность и объем тренировочной работы УТВП второго периода.

В заключение ТВФК проводится результативный итоговый тест.

В начале данного периода проводится тест, определяющий уровень речевых умений, полученных учащимися после окончания средней школы. Перед началом работы с ТВФК дается телеустановка, знакомящая учащихся с особенностями телевизионной работы.

Аудиторное занятие с преподавателем по ТВФК, проводимое в период концентрированного научения, имеет следующую структуру /см. схему № 2/.

В начале занятия преподаватель информирует учащихся о теме и цели телепередачи, т.е. дает соответствующую установку - "УП". После этого производится передача УТВП "А", записанной на видеомagneтoфoнe. В заключительной части занятия преподавателем проводится работа по первичному закреплению материала - "ПЗМ". Время УТВП "А" 15 - 20 минут.

Лабораторное самостоятельное занятие по ТВФК, проводимое в период концентрированного научения строится по следующей структуре /см. схему № 3/. В начале занятия повторяется передача УТВП "А", а потом следует демонстрация УТВП "С", тематически тесно связанной с предыдущей передачей, ее время 15 - 20 минут. Далее следует "СИТУ", во время которой учащиеся работают в течение 15 - 20 минут в условиях лингафонного класса с индивидуальными магнитофонами над имитативным воспроизведением образцов произношения при наличии зрительной печатной

Структура аудиторного занятия по ТВФК периода концентрированного наугения



Схема №2

Структура лабораторного самостоятельного занятия по ТВФК периода концентрированного наугения

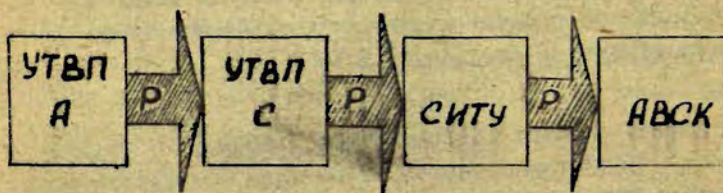


Схема №3

Структура лабораторного самостоятельного занятия по ТВФК периода распределенного наугения



Схема №4

опоры материала данных упражнений. Заканчивается занятие аудиовизуальным самоконтролем - "АВСК", при котором производится видеозапись и ее последующий просмотр артикуляции и произношения студентов. В конце каждого элемента этого занятия имеется небольшая 2-минутная релаксационная пауза - "Р", во время которой на телеэкране появляется заставка и передается музыка.

Лабораторное самостоятельное занятие по ТВК, проводимое в период распределенного научения, имеет следующую структуру / см. схему № 4/. В начале занятия используется УТВП "СТ", т.е. телепередача для самостоятельной работы, имеющая целью напоминание некоторых теоретических положений, вариативно отличающихся от аналогичных УТВП первого периода, но в целом повторяющих их материал. Время УТВП "СТ" 10-15 минут. После следует 20-минутная работа над "СИТУ" также при зрительной опоре. В заключение занятия проводится снова работа с аудиовизуальной наглядностью в виде УТВП "СП", т.е. самостоятельной практической телепередачи, имеющей целью доведение воспроизведения образца до степени высокой автоматизации.

Нам представляется, что как сама структура ТВК, так и его содержание, время и место его реализации отвечают общеметодическим принципам, сформулированным С.Ф.Шатиловым¹.

1. Методическая целесообразность ТВК обуславливается его специфическими "телевизионными" возможностями комплексного использования аудиовизуальной наглядности, не достижимыми с помощью других ТСО.

2. Работа с ТВК органически сочетается с традиционной аудиторной работой преподавателя, не умаляя ведущей роли последнего.

3. Использование ТВК вполне соответствует специфике обучаемой деятельности - обучению произношению

¹ Шатилов С.Ф. Методические требования, предъявляемые к ТСО при обучении устной иностранной речи. - Материалы межвузовского совещания по применению ТСО для интенсификации обучения иностранным языкам. Рига, 1971, с. 24-32.

английского языка, давая обучаемому возможность получения комплекса смыслового, речемоторного, речеслухового и речезрительного восприятий.

4. Реализация ТВФК происходит через учебную замкнутую телевизионную систему, использующую все преимущества видеозаписи УТН, позволяющей обеспечивать наилучшее использование УТН в нужное время и в должном виде.

В настоящее время проводится полная обработка результатов экспериментального обучения с помощью ТВФК, однако полученные предварительные данные показали, что ТВФК способствует лучшему по качеству и большему по количеству усвоению учебного материала и лучшему и более правильному развитию специфической для данного этапа обучения речевой деятельности. С помощью ТВФК достигается повышение эффективности овладения умениями и навыками при определенной интенсификации учебного процесса как по линии увеличения объема усваиваемой учебной информации, так и по линии уплотнения времени начального периода обучения. УТФК обеспечивает сочетание концентрированного сообщения знаний и первичного научения во время телезанятий в аудитории с распределенной во времени тренировочной самостоятельной работой для закрепления и активизации необходимых производственных навыков, с доведением их до степени автоматизации.

Лк

А.О.КАЦ

Латвийский госуниверситет
им. П.Стучки

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЗТС И ВИДЕОЗАПИСИ
В РАБОТЕ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА

Эффективность использования различных ТОО в учебном процессе является общепризнанной. В последнее время большой интерес проявляется к комплексному использованию аудиовизуальных средств, что повышает качество и уплотняет объем поступающей к обучающемуся иностранному языку информации¹. Наиболее рационально решить эту проблему можно с помощью учебного телевидения, которое уже вышло за рамки средства наглядности и стало активным средством обучения с большими потенциальными возможностями. Для успешного обучения языку в искусственных условиях необходим комплекс методов непосредственного психического воздействия и соответствующая ему педагогическая теория. Использование учебной замкнутой телевизионной системы /УЗТС/ в учебном процессе дает хорошие результаты как при аудиторной, так и самостоятельной работе студентов:

- а/ для развития навыков правильного произношения /физиологическая фонетика/;
- б/ для развития навыков понимания разговорной устной речи;
- в/ для развития навыков ее продуцирования.

Слабой стороной УЗТС считается консервация аудиовизуального материала учебных передач, т.к. в случае их

¹ Видинский Г.В. Роль видеозаписи в замкнутой телевизионной системе в учебном процессе обучения иностранным языкам. - "Материалы научно-методической конференции". Рига 1969.

повторения необходимо заново проводить всю организационную и техническую работу. Но на практике этот недостаток УЗТС можно полностью устранить с помощью видеозаписи, УЗТС открыла большие перспективы не только для учебного процесса, но и для привлечения студентов к научной работе, открывая перед ними широкие возможности практической работы с новейшей техникой, а следовательно, позволила им решать определенные методические задачи. Учитывая определенную специфику телевидения, требующую значительного подготовительного времени, мы имели вполне обоснованные опасения, что трудности отпугнут студентов, но этого не произошло, даже наоборот, не считаясь с временем, они активно включились в работу телекружка. С первых же дней работы студенты были поставлены в непривычные условия. Им пришлось самостоятельно вести многостадийную и кропотливую работу, потребовалось хорошее знание языка. В какой-то степени им была дана установка: самокритика и самокоррекция, именно благодаря этому, у студентов развилось чувство ответственности и коллективизма. Вся работа от начала до конца велась самими студентами на всех ее стадиях:

1/ нахождение нужного материала /подборка/,

2/ редактирование - шлифовка и корректура языкового материала. В тексты вводились не отдельные новые лексические единицы, а целые структурные сочетания,

3/ заучивание /шло на базе уже подготовленных и разобранных текстов, где были проставлены все интонационные группы и транскрипция незнакомых слов,

4/ драматизация - многократные репетиции с помощью видеомэгнитофона,

5/ окончательная запись на видеомэгнитофон или прямая передача,

6/ разбор и анализ передачи.

Выполняя различные операции с опорой на действие, студенты приобретают одновременно необходимые навыки и умения использовать изучаемый материал в продуктивной

речи. Такая организация языковой деятельности ведет их более коротким путем к коммуникативной деятельности.

С самого начала работа телекружка строилась в соответствии с дидактическими принципами доступности и постепенного нарастания трудностей. Мы шли по пути от простого к сложному, т.е. все время усложняя нашу работу. Поэтому нам пришлось начать с простых "Show", которые несмотря на развлекательный характер, преследовали определенные учебные цели: студенты освоились с непривычной и трудной работой, научились обращаться со сложной аппаратурой, получили необходимую теоретическую базу. Работа над "Show" принесла большую пользу как для членов кружка, так и для всего учебного процесса:

1/ способствовала развитию навыков владения ситуативной речью, т.е. самой трудной для овладения в искусственных условиях обучения иностранному языку;

2/ способствовала семантизации, т.е. введению речевых единиц в память. Ситуации носят конкретный характер и могут быть поняты только однозначно;

3/ создала определенный динамический настрой, вызвали на какие-то эмоции - создали определенное настроение.

Настроением личности /равно как и общности/ свойственны три основные функции:

а/ функция регулятора и тонизатора психической активности людей;

б/ функция установки восприятия любой информации;

в/ функция ценностной ориентации или направленности внимания и деятельности.

Эти функции настроения носят ценностно-установочный характер. Настроение выражает общее "самочувствие", общее отношение данного человека ко всей окружающей действительности. Благодаря тому факту, что настроение — это динамический настрой всех проявлений психической деятельности, в котором аккумулируются результаты всей психической деятельности человека, все, кто смотрел наши "Show", получали определенный эмоциональный заряд, который оказывал благотворное влияние на весь учебный день. Кроме того, "Show" имели еще одну положительную

сторону, когда бы они не передавались: во время лекций или в перерыве между ними - они способствовали релаксации деятельности студентов.

При чередовании упражнения и отдыха для мышцы создаются благоприятные условия, при концентрированных же упражнениях мышца не может достигать максимального напряжения. Длительные упражнения легко могут снизить мотивацию, вызывая вместе с этим и снижение успешности учебного процесса. Таким образом в процессе нашей работы выяснилось, что "Show" полезны не только как начальный и самый трудный этап в деятельности телекружка. Они полезны вообще и необходимо над ними продолжить работу, модифицировать их, усложнить, сделать более интересными. Работая в системе УЗТС, мы пробовали свои силы как в системе прямой передачи, так и в системе видеозаписи. Эта работа показала все преимущества видеозаписи перед прямой передачей. Видеозапись не требует длительного нервного напряжения, ни многочисленного обслуживания. Видеомагнитофон сравнительно прост в обращении, позволяет медленный, четкий и обдуманый монтаж передачи с исправлением всех ошибок. Во-вторых, мы легко могли консервировать материал, что выгодно как для учебного процесса, так и для самого телекружка. Мы могли заново просматривать свои передачи, находя в них различные погрешности, совершенствовать свою деятельность. С помощью видеомагнитофона студенты могут взглянуть на себя со стороны, со стороны оценить свои поступки, свою деятельность, и что самое главное - через некоторый промежуток времени, когда впечатление становится более четким и осмысленным, а самооценка - более критической.

Наш небольшой опыт по организации и проведению работы в телекружке раскрывает возможности УЗТС и видеозаписи со стороны нигде не освещенной. Он показывает, что возможности эти еще не полностью раскрыты и до конца не использованы.

Л. Ю. КУЛИШ

Киевский госуниверситет
им. Т. Г. Шевченко

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

В подготовке выпускников языковых вузов по устной речи наблюдается явный разрыв между уровнем владения навыками экспрессивной устной речи и восприятием речи на слух. Это объясняется в первую очередь тем, что еще недостаточно разработана сама методика обучения аудированию, в частности для языковых вузов. Ощущается острая потребность в разработке на базе психолингвистики четкой и рациональной методической системы поэтапного обучения аудированию в языковом вузе. Во многих вузах серьезное внимание аудированию уделяют лишь на среднем и старшем этапах обучения. В языковом вузе, по нашему мнению, нельзя медлить с обучением аудированию, которое в школе сводилось преимущественно к восприятию речи учителя. Мы считаем целесообразным с первых дней занятий параллельно с коррективным фонетическим курсом проводить вводный пассивный курс по аудированию. С одной стороны, интенсивное слушание образцовых фонозаписей будет способствовать усовершенствованию фонетических навыков. С другой стороны, обучение аудированию будет начато безотлагательно. Кроме того, студенты во время коррективного фонетического курса наименее загружены заданиями по языку. Введение такого курса позволит ликвидировать в какой-то мере пробел в развитии того навыка, которому в средней школе уделялось наименьшее внимание, и поможет привести студентов к более-менее одинаковому начальному уровню восприятия на слух, к определенному порогу понимания.

Результаты проведенного разведывательного эксперимента в Киевском госуниверситете 1971-72 уч. г. свидетельствуют о большом приросте в формировании навыка аудирования текстов на знакомом лексико-грамматическом

материале за время пассивного вводного курса по аудированию.

В методике существуют термины "техника чтения", "техника письма". Нам представляется вполне правомерным говорить и о технике аудирования.¹ Тот, кто не был достаточно тренирован, у кого еще не выработалась соответствующая техника аудирования, слушая, например, радиопередачу на иностранном языке, в которой понятно каждое отдельное слово, не удерживает в слуховом анализаторе услышанное, не воспринимает информации в целом.

Техника аудирования, как и техника письма и чтения развивается, само собой разумеется, тем лучше и быстрее, чем больше человек тренируется. Однако прогресс в обучении аудированию обуславливается не только количеством того материала, на котором тренируются, а также приемами обучения.

За последние несколько лет появился ряд статей², в которых сопоставляется психология восприятия при чтении и аудировании. Если продолжить это сопоставление в прикладном плане, то представляется вполне оправданным частичное использование опыта методики обучения технике чтения при усовершенствовании техники аудирования.

Мы считаем, что все фономатериалы следует разделить на две большие группы: фонограммы для аналитического и для синтетического аудирования.

1. Под техникой, или механизмом аудирования мы понимаем умение быстро и адекватно соотносить звуковые знаки /образы/ с их смысловым значением.

2. Гез Н.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. - ИЯШ, 1969, № 2;

Ильина В.И. К вопросу о сравнительном изучении чтения и аудирования. - "Ученые записки ИСПИЯ им. М.Тореза", 1970, т. 53.

Фономатериалы для аналитического аудирования, как и материалы для соответствующего вида чтения должны быть небольшими по объему и сопровождаться заданиями для детальной проверки восприятия.

Прослушиванию фонограмм по аналитическому аудированию предшествует ознакомление с комментарием. Комментарий рассчитан на снятие трудностей, связанных с наличием в фонотексте неизвестных реалий, а также незнакомых слов и фразеологизмов, без знания которых может оказаться восприятие, и о значении которых нельзя догадаться из звучащего контекста.

Аналитическое аудирование имеет целью обучить студентов полностью воспринимать фоноинформации на базе знакомого лексико-грамматического материала, озвученные разными дикторами в нормальном темпе.

Материалы по синтетическому аудированию значительно больше по объему. Их следует прослушивать отдельными порциями. При этом каждая преддущая порция должна заканчиваться так, чтобы вызвать интерес и желание продолжать слушать в следующий раз, как многосерийный фильм. Контроль восприятия этих материалов можно осуществлять раз в две-три недели, подобно контролю книг для индивидуального чтения. Фонотексты по синтетическому аудированию должны сопровождаться целевыми заданиями, большая часть которых, как и при аналитическом аудировании, предшествует их прослушиванию. Основная цель синтетического аудирования - привить студентам умение вычленять в информации главное, развивать языковую догадку и прогнозирование.

Материалы по аналитическому аудированию для всех студентов соответствующего курса одинаковы, по синтетическому - могут быть разными в соответствии с подготовкой и вкусами студентов. Подбор фономатериалов для аудирования, градуированных по степени и трудности и распределенных по годам обучения, подготовка комментария и системы заданий - большой и ответственный труд. Для того, чтобы обучение аудированию было поднято на надлежащий

уровень, целесообразно создать межузобские пособия по аудированию, которые состояли бы из двух частей. В I часть включить комментарий и задания для студентов, во II часть - печатные тексты фономатериалов и методические рекомендации для преподавателей. Подбор фонограмм - такой же сложный и важный вопрос, как и подбор текстов для основного учебника. Здесь много общих принципов отбора, но есть и свои особенности. Фономатериалы должны быть разнообразными и включать в первую очередь такие образцы, какие в своей совокупности создали бы опыт продолжительного слушания в атмосфере реального языкового общения. При отборе и препарировании учебного материала для аудирования на среднем и старшем этапах обучения, а также при определении методики и формы его предъявления следует исходить, по нашему мнению, из учета трудностей, возникающих у будущих специалистов-переводчиков при восприятии иноязычной речи в условиях реальной коммуникации.

Проведенное нами анкетирование студентов романо-германского и переводческого отделов факультета романо-германской филологии КГУ после прохождения ими производственной практики позволило сделать выводы о трудностях восприятия речи на слух. Основную трудность в аудировании для подавляющего большинства анкетированных представляли территориальные варианты языка и диалекты. Некоторые трудности восприятия были обусловлены специфическими особенностями речи разных возрастных групп. Определенный отпечаток на речь накладывает социальное положение. По-разному аудировается речь представителей разных прослоек населения.

В определенной мере восприятие затрудняли индивидуальные особенности речи носителей языка /манера говорить, дефекты речи/. Многие студенты отмечают неизбежность периода адаптации в начале общения, лишь после которого наступает полное или значительно улучшенное понимание. Причем, наблюдается разная по длительности адаптация. Если имеет место привыкание к индивидуаль-

ным особенностям говорящего, то этот период непродолжителен /от 5-10 минут у имевших определенный опыт общения на языке до 30-40 минут у начинающих переводчиков/. Если же имеет место привыкание к варианту или диалекту английского языка; то адаптация была довольно продолжительной /в среднем неделя/.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что монологическая речь воспринимается легче реплик диалогической речи. Довольно часто вопросительная реплика студентами переспрашивалась.

Если беседы на общественно-политические темы не вызывали никакого затруднения ни в смысле рецепции, ни продуцирования, то беседы на темы повседневной жизни и профессиональные темы вызывали у ряда студентов некоторые трудности, что сами практиканты объясняют недостаточным знанием обиходной бытовой лексики разговорного стиля языка и профессиональной терминологии. Хотя многие студенты отмечали, что о значении незнакомых слов они догадывались из контекста беседы, все же некоторые лексемы оставались непонятными. К ним, помимо отмеченных сугубо разговорных слов и терминологической лексики анketируемые относят диалектизмы, сокращенные формы значимых слов, сленг, особенно сленговые слова и выражения, присущие представителям молодого поколения. Затрудняло восприятие незнание значительного числа реалий. Одной из важнейших причин, усложнявших восприятие, является слишком быстрый темп предъявления информации. Интересно наблюдение практикантов в отношении влияния тембра голоса на восприятие. Легче аудировается речь, продуцируемая мужским и женским голосами среднего регистра. Наиболее трудно воспринимать высокий женский голос. Перечисленные трудности при аудировании в условиях реальной коммуникации позволяют сделать вывод о подборе материала по аудированию и способах его предъявления на среднем и старшем этапах обучения в языковом вузе. Такие фономатериалы, по нашему мнению, должны включать следующее:

1. Образцы, отражающие не только нормы произношения литературного английского языка, но и образцы звучания территориальных вариантов и основных диалектов языка.

2. Образцы не только монологической, но и в достаточной мере диалогической речи.

3. Образцы разных жанров, включающие не только общественно-политические тексты и отрывки из художественной литературы, но и научно-популярные тексты разных областей знаний, а также образцы разговорного стиля языка.

4. Озвученные тезаурусы, включающие как незнакомые реалии, так и списки наиболее часто встречающихся сокращенных форм значимых слов и широко употребляемых слов и выражений сленга, особенно не зарегистрированного еще словарями сленга молодого поколения. Составление таких тезаурусов вполне осуществимо путем опроса информаторов студентами во время работы в "Интуристе".

Прослушиванию образцов территориальных вариантов и основных диалектов английского языка должно предшествовать предварительное знакомство с их отличительными особенностями в курсе теоретической фонетики. Целесообразно, чтобы знакомство со звучащими образцами происходило в сопоставительном плане на одних и тех же текстах.

При обучении аудированию монологической и диалогической речи очень важно, чтобы учебные фономатериалы включали не только речь, начитанную с листа, но и неподготовленную или частично подготовленную речь бесед на отобранную тематику, специально подготовленные обращения к слушателю монологи, живые групповые беседы, зафиксированные спонтанные выступления и ответы на вопросы после них, фонограммы пьес в исполнении актеров.

Трудность аудирования диалогической речи, как известно, объясняется самой ее природой, предполагающей почти одновременное восприятие речевых реплик собеседника и обдумывание речевой реакции на нее. Кроме того, если в монологической речи прогнозирование происходит легче из-за

более планового и последовательного развития мысли, то прогнозировать встречную реплику диалога намного труднее. Поэтому для развития прогнозирования диалогической речи очень полезна работа с паузированной фонограммой. Студенту предлагается вставлять реплики второго собеседника. Развитие диалога в определенном направлении можно регулировать либо заранее предложенным студенту планом, либо предварительным монологическим изложением его содержания, либо следующей после каждой паузы репликой-ключом. При отборе градуированных по степени трудности текстов разных жанров необходимо учитывать не только их информативную насыщенность, но и их композиционное построение. При обучении аудированию на любом материале следует развивать умение улавливать основное содержание предложения даже при наличии незнакомой лексики, поэтому очень важно развивать языковую догадку. Однако следует отметить, что сфера действия языковой догадки при аудировании намного уже, чем при чтении. При слуховом восприятии для языковой догадки меньше опор и само восприятие ограничено во времени. При предъявлении учебного материала для аудирования следует учитывать тембр, степень выразительности, качество звучания фонограммы. Темп предъявления звучащей речи не должен быть замедленным, т.к. искажается ее интонационное оформление.

В заключение следует отметить, что хотя в психодидacticком плане в области аудирования интенсивно ведутся исследования, в методике обучения аудированию еще много нерешенных вопросов. Нужны многочисленные экспериментальные исследования для создания оптимально рациональной системы обучения аудированию.

И. Л. ЛИТВИНОВ

Казанский ветеринарный
институт

О ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО УСТНОГО КУРСА
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ /ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ/

В настоящее время основным направлением методики преподавания иностранных языков является оптимизация процесса обучения. Однако, если говорить о более отдаленной перспективе, то не менее важной следует признать задачу частичной, а затем и полной автоматизации обучения. Это положение отражает все шире распространяющуюся в последнее время тенденцию-передать машине значительную часть умственной деятельности человека. Очевидно, что обучение, которое с точки зрения кибернетики есть разновидность управления, в принципе может быть формализовано, смоделировано и передано машине. Правда, сегодня, в силу крайней сложности этого процесса, речь может идти об автоматизации лишь отдельных его элементов или, в лучшем случае, этапов. Однако по мере развития технических наук, по мере совершенствования и распространения электронной техники, по мере разработки методики преподавания иностранного языка объем таких автоматизированных курсов будет возрастать.

Поскольку основой обучения иностранному языку является в большинстве случаев устная речь, наиболее важным представляется создание автоматизированных устных курсов. Технической основой таких курсов являются достижения в области акустики речи, в первую очередь - в автоматическом распознавании речевых образов /АРРО/. За последние 25 лет здесь достигнуты существенные успехи, однако проблема в целом далека от полного разрешения. В настоящее время при помощи весьма сложных устройств удается автоматически распознавать лишь часть звуков, причем,

как правило, с недостаточно высокой степенью надежности. В этом плане применение АРРО к преподаванию иностранных языков является весьма перспективным, поскольку допускает значительное упрощение задачи. Это связано с тем обстоятельством, что в преподавании иностранных языков правильная речь учащихся известна в ряде случаев заранее с абсолютной точностью /некоторые вопросы-ответные упражнения, перевод и др./ и может быть запрограммирована. В этом случае нет необходимости в полном объеме распознавать речь учащегося, необходимо лишь выявить соответствие сказанного - запланированному. Таким образом, незачем устанавливать фонемную принадлежность каждого произнесенного звука /каждого сигнала, поступившего в машину/, достаточно лишь определить факт его совпадения или несовпадения со звуком /сигналом/, предусмотренным программой. Это существенно упрощает АРРО и облегчает его реализацию. Следует также добавить, что в учебном курсе можно широко варьировать изучаемый материал, изменяя подбор лексики, речевых образцов, объем и задачу курса и т.д., что позволяет избежать случаев, трудных для АРРО. К тому же возможна подстройка под речь конкретного учащегося.

Из сказанного вытекает, что разработка автоматизированного курса иностранного языка складывается из трех последовательных этапов. Первым шагом является разработка программы на лингвистическом /фонетическом, грамматическом и т.д./ уровне. В качестве второго шага, на этой базе должна быть разработана акустическая программа, которая выразит соответствующие лингвистические категории на языке машины. И, наконец, в плане методическом, создание автоматизированных устных курсов требует формализации процесса обучения, т.е. представления его в виде определенной последовательности операций, процедура осуществления которых известна с абсолютной точностью. Иными словами, необходимо построить алгоритм обучения. Хотя последний задача представ-

ляет значительные трудности, однако она все же может быть решена, по крайней мере применительно к той части учебного процесса, где деятельность учащегося носит менее творческий характер - выработка навыков и простейших умений, элементарный комплексный курс и т.д. Это связано с тем, что во многих случаях реакции учащегося на обучающие действия преподавателя носят закономерный характер и могут быть предвидимы заранее.

Соответственно, для разработки алгоритма усвоения определенного материала необходимо: а/ наметить исходное конкретное обучающее действие преподавателя /т.е. предусмотреть предлагаемый материал и характер его подачи/, б/ учесть все возможные ответные реакции учащегося /в том числе и ошибочные/, в/ наметить следующее конкретное обучающее действие преподавателя в каждом из этих случаев, г/ снова предусмотреть все возможные реакции учащегося и т.д. - до достижения желаемого результата.

Таким образом, методическая разработка автоматизированных курсов должна вестись по двум основным направлениям: а/ выявление конкретного оптимального действия преподавателя в ответ на каждую возможную реакцию учащегося, б/ выявление всех возможных реакций учащегося в ответ на каждое конкретное действие преподавателя. Важно подчеркнуть, что речь идет именно о конкретном, разском, однократном действии преподавателя и такой же реакции учащегося.

Построение обучающих алгоритмов имеет значительную ценность и для традиционных методов преподавания, т.к. позволяет в большой степени рационализировать работу преподавателя.

На описанной основе возможна разработка четырех основных типов автоматизированного курса: а/ фонетического, б/ по обучению технике чтения, в/ по обучению элементам устной речи, г/ по контролю усвоения лексики. Возможно также разнообразное сочетание этих курсов.

Строго говоря, логика построения учебного процесса

требует создания в первую очередь автоматизированного фонетического курса, поскольку при любом устном курсе необходимо одновременно осуществлять контроль и коррекцию также и на фонетическом уровне. Однако оказалось, что с акустической точки зрения наиболее перспективным является в настоящее время создание автоматического устно-речевого тренажера /АУРТ/. Такое устройство может быть создано уже сегодня, причем для этого не потребуется проложить особенно трудоемких и обширных акустических изысканий, хотя сам тренажер, по всей вероятности, будет вначале весьма сложным устройством.

Создание действующего АУРТ весьма желательно. Оно имело бы прежде всего большое теоретическое значение: позволило бы выявить проблематику рассматриваемого направления, решить ряд акустических вопросов применительно к преподаванию иностранных языков, отработать методику создания устных автоматических обучающих устройств, уточнить пути формализации учебного процесса и т.д. Помимо того, стремительное развитие электронной техники и рост технического оснащения сделают возможным уже в ближайшем будущем практическое применение АУРТ в преподавании иностранных языков.

АУРТ сможет выполнять следующие основные действия: а/ по определенной программе устно предъявлять учащемуся предложения и иллюстрировать их содержание на экране, б/ подобным же образом предлагать учащемуся задание на говорение /задавать вопросы, давать предложения на перевод и т.д./, в/ оценивать правильность речи учащегося и информировать его об этом, г/ давать учащемуся указания по коррекции допущенной ошибки, предлагать дополнительное задание и контролировать его выполнение.

При достаточно полной программе АУРТ может функционировать как элементарный курс устной речи.

Ввиду крайней сложности и полной неразработанности рассматриваемой проблемы, представляется необходимым на первом этапе существенно ограничить объем исследования по трем направлениям:

а/ Из программы распознавания исключаются все аспекты, связанные с постановкой и коррекцией произношения /исправление фонетических ошибок, обучение интонации, контроль за ритмом речи и т.д./. Задача ограничивается в основном распознаванием лексико-грамматического состава предложения.

б/ Объем программы должен быть ограничен небольшим числом элементарных речевых образцов и лексических единиц.

в/ Следует отказаться от диагностирования ошибки и ограничиться установлением самого факта ее совершения.

Таким образом, программа распознавания в АУРТ должна представлять заранее определенную последовательность предложений. Каждое предложение включается в программу не только в норме, но и в виде нескольких ошибочных вариантов. Последние отбираются на основе методических исследований, с учетом частности встречающихся ошибок. Задача АУРТ сводится к отличению правильного варианта очередного предложения от любого ошибочного варианта этого же предложения.

Предлагается следующая процедура распознавания. Каждое правильное предложение делится на шаги. Под шагом понимается всякое слово или морфема, которые могут быть заменены, опущены или добавлены в результате ошибки. Подобным же образом на шаги делятся и ошибочные варианты этого предложения. Таким образом, всякое предложение, содержащееся в программе, изображается как последовательность шагов: I шаг предложения включает I шаг его правильного варианта и I шаги всех его ошибочных вариантов; также обстоит дело со II и последующими шагами. Путем последовательного анализа шагов тренажер определяет наличие ошибки в предложении. Следовательно, на этом уровне задача сводится к тому, чтобы найти объективные акустические различители, позволяющие внутри каждого шага данного предложения отграничить правильный вариант от всех ошибочных.

Наиболее перспективным представляется следующий путь.

В настоящее время для ряда звуков удалось добиться распознавания с надежностью, близкой к 100%. Поэтому, если бы оказалось возможным подобрать речевые образцы и содержащуюся в них лексику таким образом, чтобы каждый правильный вариант каждого шага содержал звук, который надежно отличается от какого-либо звука в каждом из неправильных вариантов этого же шага - можно было бы построить надежную и достаточно простую программу АУРТ.

С целью исследования этой возможности был отобран ряд элементарных речевых образцов и вычленимая в них лексика /на материале английского языка/ и учтены основные ошибки при их употреблении. На основе матрицы надежности опознавания звуков были разработаны алгоритмы распознавания для составленных предложений.

В результате выполненной работы выяснилось, что в большинстве исследованных случаев удается построить программу, вполне удовлетворительную как с акустической, так и с методической точек зрения.

ЗК.

З.Я.МАРГЕВИЧ, С.Е.ЦИСЕРЕ,
И.Г.ЭЛМАНЕ

Латвийский госуниверситет
им. П.Стучки

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ
КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТСО И ПО

Кафедра английского языка Латвийского государственного университета имени П.Стучки второй год работает над проблемой комплексного использования ТСО и ПО для интенсификации учебного процесса на младших курсах, где ТСО применяются не только при самостоятельной работе студентов, но и систематически на аудиторных занятиях. Основу любого комплекса ТСО образуют программизированное обучение или его элементы, являющиеся содержанием этого комплекса, в то время, как ТСО образуют его форму. Поэтому основным звеном в организации и проведении аудиторных и самостоятельных работ студентов в условиях лаборатории звукоосветонаглядности является учебная программа.

При составлении учебной программы нами учитываются следующие факторы:

I. Назначение программы /курс, этап обучения, учет предыдущих знаний, умений и навыков, отбор учебного материала для программы и его обоснованность/.

Для первого курса нами разработаны программы по практической фонетике, разговорной речи и грамматике. Для установления уровня произносительных навыков вновь поступивших студентов в начале учебного года производится контрольная звукозапись. Анализ этой записи выявляет типичные трудности в области произношения абитуриентов, что учитывается при отборе материала для фонетической программы.

Программы по практической грамматике для второ-

го курса включают наиболее трудные для усвоения студентами темы - "артикли", "времена", "сослагательное наклонение". В этих программах использован языковой материал по аналитическому и частично синтетическому чтению, что снимает трудность его понимания, оставляя лишь одну учебную трудность работы над грамматикой.

Кафедрой разработаны программы и для развития письменной речи. Тексты диктантов и изложений основаны на пройденном лексическом и грамматическом материале. Некоторые программы состоят из нескольких самостоятельных частей, подготавливающих учащихся к заключительному заданию. Так, например, программа "Театр" состоит из 4-х аудиовизуальных частей, а заключением является диктант.

2. При составлении программы учитывается форма ее использования:

а/ работа под непосредственным руководством преподавателя, что обуславливается следующими причинами: начальный этап обучения, во время которого студенты овладевают умением работать с программой; важность непосредственного наблюдения за процессом работы студентов с фиксацией трудностей и, при необходимости, оказанием им помощи; кратковременная аудиторная работа по активизации учебной деятельности всей группы и каждого студента в отдельности, что достигается использованием системы лингафонного кабинета с магнитофонными индивидуальными местами и пультом управления преподавателя;

б/ самостоятельная работа студентов, основанная на уже пройденном в аудитории учебном материале и служащая для закрепления последнего или являющаяся базой для последующей активизации материала в аудитории. Эта работа завершается программным тестом "УТКУС";^I

в/ смешанная программа /сочетание учебной деятельности, управляемой преподавателем, с самостоятельной работой студента/. Последовательность подачи материала

I Цисере С. Инструкция к учету текущего контроля успеваемости студента /УТКУС/ по ин. языку, Рига, 1970.

при этом имеет широкие возможности для вариации. Так программа "Соослагательное наклонение" построена в следующей последовательности: 1/ работа под руководством преподавателя при визуальном предъявлении учебного материала /используются два аппарата ЛЭТИ, реализующие учебную демонстрацию наглядного материала по принципу полмакрана; 2/ работа под руководством преподавателя, использующего систему контроля и управления учебной деятельностью через пульт лингафонного класса; 3/ самостоятельная лабораторная работа студентов с использованием аудиовизуального учебного материала; 4/ работа под руководством преподавателя, использующего систему контроля и управления учебной деятельностью через пульт лингафонного класса для устной проверки усвоения учебного материала студентами; 5/ письменный программированный тест "УТКУС".

3. Важным условием оставления программы является ее целенаправленность и завершенность каждого ее шага, при соблюдении между ними взаимосвязи, обеспечивающей плавность поэтапного перехода одного шага к другому. Это в значительной степени обеспечивается фоноинструкцией, которая не только вводит студента в порядок работы с программой и о ТОО, ставя практическую задачу и мотивируя учебную деятельность, но и осуществляет управление этой деятельностью в течение выполнения **в с е й** программы. Фоноинструкция поэтому включает предложения, стимулирующие положительное отношение к развитию работы над программой, различного рода указания для предупреждения возможных ошибок, указания, подтверждающие правильность ответа с определенными разъяснениями, цель которых - предотвращение случайного, неосознанного, хотя и верного, выполнения задания.

Практика показывает, что при аудиовизуальном предъявлении материала программы рекомендуется давать предельно краткую визуальную инструкцию и более подробную фоноинструкцию. Это способствует более внимательному восприятию последней, т.е. восприятию того **н о в о**

го, что стимулирует развитие непроизвольного внимания.

4. Для обеспечения успешного выполнения работы по программе необходима психологическая, лингвистическая и методическая подготовка студента, предвещающая выполнение программы по этапам и в целом. Так, снятие психологического барьера боязни не справиться с заданием, не расслышать, не понять, не успеть за темпом работы, должно предшествовать самому процессу аудирования учебного материала программы. Не менее важным фактором успешности работы над программой является и н т е р е с к ней, что обеспечивается обоснованием ее необходимости, практической пользы, предсказанием положительного ожидаемого результата, привлечением студента к активному участию в достижении учебной цели. Успех выполнения работы над программой обеспечивается определенной лингвистической подготовкой студента, что обеспечивает преодоление студентом в работе лишь одной учебной трудности, давая ему чувство удовлетворенности при завершении выполнения задания. Методическая подготовка студента к работе над программой выражается в ознакомлении его с ее структурой, четко сформулированными требованиями и заданиями.

5. Учебная программа должна обеспечивать студента н е м е д л е н н о й обратной связью с однозначным или аппроксимированным вариантом ответа. При этом ключевой элемент программы может вносить некоторое количество новой информации в виде расширения языкового материала ожидаемого ответа.

6. Наиболее эффективным является объединение отдельных лабораторных работ в целенаправленные циклы упражнений, завершающихся выходом в естественную спонтанную речь. Так материал учебной программы "Знакомство" используется при прохождении темы "Покупки", "Прогулка по городу", "Мой день" и в бытовых диалогах. Содержание текста диктантов и письменных изложений используется для работы по развитию устной речи во время аудиторных занятий. В грамматических упражнениях приме-

няется не только знакомый лексический материал, но и связный текст, который используется при разговорной практике. Это требует необходимости тщательного отбора материала для диктантов, изложений, циклов грамматических упражнений и др. Использование учебной замкнутой системы дает оптимальные возможности соединения поэтапных операций любой комплексной программы в единое целое. Так, учебная программа к кинофильму "Мистер Всезнайка", по рассказу Сомерсета Моэма, является аудиовизуальным синтезом фрагментов кинофильма видеотелепрограмм с непосредственным обращением диктора к студенту, микродиалогами, программированными заданиями в виде диалогов, передаваемых по системе УЗТС, печатных материалов.

Предварительные данные об эффективности использования каждой программы вместе с анализом достигнутых результатов подтверждают выдвинутую гипотезу о положительном влиянии рационального сочетания звукотехнических средств со статическими и динамическими средствами для достижения уровня владения восприятием иностранной речи и практического пользования ею в учебных ситуациях, близких к естественным условиям иноязычия.

Е.С. МИХАЛКОВА

Московский инженерно-
физический институт

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗВУКОЗАПИСИ НА
ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

За последние годы применение технических аудиовизуальных средств стало повседневной практикой многих кафедр иностранных языков технических вузов страны. Однако в опубликованных исследованиях недостаточно внимания уделяется вопросам использования звукозаписи на продвинутом этапе обучения в неязыковом вузе при работе с научно-техническим текстом.

Известно, что основным условием успешного использования звукозаписей в учебном процессе является их органическая связь с прорабатываемыми материалами и систематичность их применения на протяжении всего периода обучения. Для эффективного использования звукозаписи необходимо, чтобы студенты I-2 курсов самостоятельно работали в звукотехнической лаборатории не реже одного раза в неделю и путем интенсивной тренировки приобрели прочные навыки автоматического употребления в устной речи и опознавания при чтении несложных грамматических форм и структур, а также определенные навыки аудирования и озвучивания текстов общего характера.

Практика показывает, что при достаточной тренировке в звукотехнической лаборатории на начальном этапе обучения использование звукозаписи на последующей ступени может обеспечить выработку навыков семантизации и вычленения в составе предложения и более сложных грамматических структур, не имеющих аналогии в родном языке, а также отработку специальной лексики, выработку навыков аудирования и озвучивания текстов на более сложном научно-техническом материале.

В Московском инженерно-физическом институте работа над техническим текстом начинается на III семестре в группах студентов продолжающих изучение иностранного языка в вузе, и на IV семестре в группах начинающих. На этом этапе обучения с 1968 года успешно используется пособие, созданное преподавателями кафедры на основе английских оригинальных текстов по общей физике, представляющее собой сборник фонетических, лексических и грамматических упражнений, рассчитанных на выполнение с магнитофоном как при проведении аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе студентов в звукотехнической лаборатории.

При разработке упражнений с использованием звукозаписи на материале научно-технической литературы мы столкнулись с большими трудностями, связанными со сложностью научно-технического стиля речи и, в первую очередь, с трудностями, обусловленными длиной предложения, которая, как установлено статистическими методами подсчета¹, варьируется в диапазоне от 17 до 45 слов.

На основании ряда экспериментально-психологических данных и, в частности, данных относительно объема оперативной памяти на родном и иностранных языках доказано, что самыми трудными для усвоения со слуха считаются многокомпонентные единицы, а более легкими — единицы, число компонентов которых не превышает 7 ± 2 ².

— По мнению А.С.Дурье³ длина предложений, входящих в состав упражнений в звукозаписи, должна составлять 8-10 слов /от 20 до 25 слогов/.

¹ Mary Lois Marckworth and Laura M. Bell. Sentence-length Distribution in the Corpus. "Computational Analysis of Present-Day American English". New-York, 1965.

² Аблам С.Б., Хозяев М.А. Поэтапное формирование умений и навыков иноязычной устной речи. — В кн.: Технические средства и программирование при обучении иноязычной речи в вузе". Минск, 1971. Лушихина И.М. Использование гипотезы Йинге о структуре фразы при изучении восприятия. — "Вопросы психолингвистики", 1962, № 2.

³ Дурье А.С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике. Канд. дис. М., 1968.

Исходя из этого мы пытались разработать серии тренировочных упражнений, направленных на развитие навыка опознавания отдельных фрагментов фразы, в которых представлены грамматические структуры, вызывающие особые трудности при чтении научно-технического текста. С помощью таких фрагментов фразы или, как их можно назвать иначе, "усеченных" предложений оказалось возможным отработать навыки автоматического опознавания различных грамматических конструкций, не создавая смысловой перегруженности фразы и концентрируя внимание непосредственно на наиболее трудных компонентах речевого образца.

Подобные тренировочные упражнения выполняются студентами после первичного объяснения материала преподавателем, а также включаются в домашние лабораторные работы, выполняемые студентами самостоятельно в звукотехнической лаборатории. Каждое упражнение состоит из 8-10 предложений и дается, как и все последующие приводимые в статье упражнения, в четырехтактной записи с ключом: диктор /стимул/ - пауза выполнения - ключ /эталон/ - пауза самокоррекции.

Наличие четких инструкций диктора, моделей выполнения и ключа обеспечивают правильную тренировку изучаемого грамматического явления как при групповых занятиях, так и при индивидуальной работе студента в звукотехнической лаборатории. В целях достижения речевого зрительно-слухового синтеза большая часть упражнений выполняется с опорой на текст.

При выработке первичного навыка вычленения и семантизации грамматических структур широко используются упражнения, состоящие из "усеченных" предложений на перевод с английского языка на русский и с русского языка на английский. Например: Translate into Russian:

The theory discussed was ...

The experiment made yesterday showed ...

The new element discovered has ...

etc.

или: Translate into Russian.

Follow the model.

Model: Следовало бы начать.....

Следовало бы получить
применить....
объяснить ...
нагреть
измерить.....
увеличить....

Приведенные упражнения дадут обильный материал для контрольно-тренировочного перевода и высвобождают время для работы над техническим текстом и выполнения различных видов упражнений более творческого характера. "Усеченные" предложения широко используются и в упражнениях, направленных на выработку навыков дифференцирования явлений, сходных по форме, но различных по значению. Примером может служить упражнение на перевод инфинитива в начале предложения. Дается задание: Translate into Russian. Pay attention to the difference in translating Infinitives depending upon their function in the sentence. Follow the model.

Model: подлежащее /что?/

To obtain these results is very important.
Получить эти результаты очень важно.

обстоятельство /для чего?/

To obtain these results we had to ...
Чтобы получить эти результаты, мы были должны...

За упражнениями на распознавание следуют упражнения на трансформацию той или иной грамматической формы или замену ее грамматическим синонимом, выполнение которых способствует выработке у учащихся представлений о языке как о совокупности взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимозаменяемых элементов и создает хорошую базу для выработки навыков мгновенного смыслового восприятия любой из этих структур как в устной, так и письменной речи.

Так при работе над темой "Герундий" на основе

только что проработанной темы "Причастие" студенты выполняют упражнения типа: Replace Participles by Gerund with either the preposition "on" or "in". Follow the models.

Models: Having the cathode to high temperature we ...

In heating the cathode to a high temperature we ...

Having passed the grid the electrons flow ...

On passing the grid the electrons flow ...

Выполнение такого упражнения не только помогает студенту понять смысловое различие предлогов "in" и "on", но и позволяет противопоставить новую грамматическую структуру ранее усвоенной и демонстрирует взаимозаменяемость этих двух структур. Таким образом, подобные упражнения позволяют систематически повторять ранее пройденный грамматический материал и создают прочную базу для успешного продвижения вперед.

С помощью "усеченных" предложений можно отработать навык интуитивного восприятия любой грамматической модели: обобщенно-личные предложения, личные формы страдательного залога, косвенные наклонения, инфинитивные, причастные и герундиальные конструкции, включая предложения, усложненные "независимой причастной конструкцией", которые в полной форме слишком громоздки и трудновоспринимаемы при работе с записью на магнитофонной ленте. Например, для перевода на русский язык даются предложения с независимым причастным оборотом типа:

Almost all nations using the metric system, we can say...

With the period of rotating being constant, the speed ...

Использование подобных "усеченных" предложений в упражнениях в звукозаписи безусловно исключает и широкое использование в описываемой системе упражнений полных, законченных по смыслу предложений, в случаях, где длина фразы не превышает 8-10 слов.

Например: Make up simple sentences using Participle I.

Follow the model.

Model: If we know mass and volume we can find density.

или: Knowing mass and volume we can find density.

Change the sentences with the Complex Object into sentences with the Complex Subject. Follow the model.

Model: We expect such a definition to simplify the calculations. - Such a definition is expected to simplify the calculation.

При разработке системы упражнений, имеющих целью обучение свободному осмысленному чтению технического текста, авторы стремились использовать широкие возможности работы со звукозаписью и для выработки навыков устной речи, включая упражнения, стимулирующие высказывания на языке и тем самым обеспечивающие активное владение лексическими и грамматическими образцами речи /выразите согласие или несогласие, радость или сожаление, сомнение или удивление по поводу услышанного, ответьте на вопросы, спросите вашего товарища и т.д./.

Например: Add another sentence expressing regret,
Follow the model.

Model: Why haven't you made use of this paper?

You should have made use of this paper.

В домашние лабораторные работы включаются также упражнения на обучение аудированию: прослушайте текст и оставьте план пересказа, /или: будьте готовы ответить на следующие вопросы/; прослушайте описание прибора и будьте готовы, пользуясь схемой, описать его в аудитории и т.д. Большое внимание уделяется вопросам обучения осмысленному чтению технического текста, делению текста на логико-семантические отрезки и их соответствующему интонационному оформлению, отработке произношения трудных слов и развитию скорости чтения. Для упражнений, направленных на развитие скорости чтения, используются минитексты или небольшие отрывки из перерабатываемого текста в многократном /до 6 раз/ предъявлении.

Аналогичная система упражнений разработана для студентов следующего этапа обучения /для IV семестра групп, продолжающих изучение английского языка в вузе, и V семестра групп, начинающих изучение языка в вузе/, но уже на базе оригинальных текстов по основным профилям МИИИ.

На данном этапе обучения основной упор делается на отработку лексических трудностей перевода научно-технической литературы и работу с терминологией по специальности /со следующего семестра студенты переходят к работе исключительно над статьями из журналов по специальности/. На этом этапе ТС используются только при самостоятельной работе студентов в звукотехнической лаборатории. Цель упражнений, выполняемых студентами с магнитофоном, — совершенствовать навыки осмысленного чтения технического текста, развивать навыки аудирования и скорость чтения, а также систематизировать грамматический материал, показать грамматическую синонимию отдельных форм, полную или почти полную идентичность их перевода на русский язык и обеспечить дальнейшую активизацию изученного материала.

Звукозапись может быть использована и при организации факультативной работы студентов: грамматический материал по разделам, незнание или недостаточное владение которыми наиболее часто приводит к неправильному пониманию технического текста, записывается на магнитную пленку в виде консультаций, за которыми следуют тренировочные упражнения в звукозаписи на семантизацию и перевод данного явления. Если при приеме внеаудиторного чтения возникает необходимость повторения того или иного грамматического раздела, преподаватель рекомендует студенту самостоятельно проработать соответствующий материал в звукотехнической лаборатории и позднее проверяет его усвоение. При помощи звукозаписи студенты 4-го курса самостоятельно повторяют устные темы, включаемые в материал экзамена.

Результаты работы студентов над научно-техническим текстом в звукотехнической лаборатории позволяют говорить о целесообразности описанных приемов тренировки с использованием звукозаписи и на продвинутом этапе обучения.

К. Л. РАСКИН

Казанский медицинский институт
им. С. В. Курашова

К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАБОТЫ В ФОНООПТИЧЕСКИХ
ПРОГРАММИРОВАННЫХ КАБИНЕТАХ КАФЕДРЫ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МЕДВУЗА

На кафедре иностранных языков Казанского мединститута разработана и внедрена кабинетная система учебных занятий. Учебные комнаты представляют собой фонооптические кабинеты программированного обучения с центральной системой коммутации из трансляционной аппаратной. Оснащение рабочих мест техническими средствами обучения требует адекватного методического уровня.

В качестве принципов отбора учебного материала были приняты: языковая репрезентативность, научная достоверность и актуальность, идиоматичность, языковая наглядность, доступность на данной стадии обучения, концентричность, соответствие психо-физиологическим особенностям обучающихся, соответствие техническим возможностям автоматизированных устройств. Достоверность и репрезентативность проверялась на текстах объемом: общественно-политическая тематика - 600 статей; общемедицинская тематика - 1200 статей; стоматологическая тематика - 1400 статей. Апробация научной актуальности и достоверности проводилась в содружестве со специалистами соответствующих профильных кафедр и клиник. В целях сохранения идиоматичности языка адаптация заключалась в устранении несущественных для учебного процесса языковых реалий, цифрового материала и т.п. Весь материал учитывает концентричность при прохождении языковых явлений в связи с оптимальным показателем повторяемости /6-8/.

Психофизиологические особенности обучающихся - время реакции, восприятие, память, забываемость, утомляемость и др. - учитывались при определении количественной и качест-

венной стороны отбираемых лексических единиц, в том числе терминов, новых конструкций, а также их степень трудности. Для отбора была принята система графической /теория графов/ разработки логической структуры курса /ЛСК/. Отбираемый материал вносится в логическую сеть или граф курса, который наглядно отображает взаимосвязи языковых явлений внутри курса и межпредметные связи с темами других курсов.

В логической структуре курса графически представлены частотные характеристики изучаемых лексических и грамматических явлений, а также разделы, темы и подтемы предмета. Каждая тема /подтема/ разбивается на порции /дозы/, наименьшие структурные единицы курса. Для каждой порции определяются связи с предшествующими знаниями обучающихся /"истоки"/ и последующими знаниями /"стоки"/.

Граф состоит из точек-вершин, соединенных прямолинейными отрезками-ребрами с указанием направления каждого его ребра. В таком ориентированном графе представлены логические связи порций и количественные показатели связей, на основании которых производится отбор языкового материала по количеству связей, доминантности связей, направленности связей, стабильности связей для каждого этапа учебного процесса, так для темы "А" порции 18, 19, 20 и 21 /"истоки"/ проходятся до изучения порций 1, 2, 3, 4 /"стоки"/ темы "В". Порции 1, 2, 3, 4 /"истоки"/ темы "В", в свою очередь, целесообразно проходить до порций 5, 7, 12, 13 /"стоки"/ темы "Д". Это позволяет избежать дублирования и включения в учебный план материала без необходимой теоретической и практической базы. Так, тема "Формы инфинитива в английском языке" на основании прослеженных стоков по данной теме и истоков тем "Сложное подлежащее" и "Сложное дополнение" целесообразно проходить до темы "Сложное дополнение" и "Сложное подлежащее". Времена гр. Perfect Continucus были исключены из учебного плана, как не имеющие истоков и имеющие нулевой показатель внутрипредметных связей. Отбор терминологической лексики характеризуется межпредметными связями /с профильными дисциплинами/. Так анатомическая терминология включается в учебный план I семестра по всем дисциплинам I курса /анатомия, латинский язык и иностранный язык/. Клиническая

терминология характеризуется стоками на третьем этапе изучения и включается в учебный план 3-4 курсов. В графосхеме общественно-политической терминологии наибольшее количество межпредметных связей установлено для интернациональной лексики /стоки в цикле общественно-политических дисциплин/. Изложенная выше система допускает пересмотр рекомендаций ныне действующей программы с целью включения общественно-политической тематики в учебный план на всех этапах изучения языка студентами, т.к. по нашим наблюдениям до 40% общественно-политической лексики имеют связи по стокам с общенаучной лексикой. Заданный уровень владения языковыми формами и речевыми навыками определяет приемы методической организации учебного материала. Основные времена глагола соответствуют наивысшей степени владения на уровне умений и навыков, а для темы "Условное предложение" был задан уровень навыка степени узнавания и перевода с иностранного языка на русский. Соответственно был произведен и отбор языковых форм для работы с ТСО /наличие и количество заданий для перевода с русского языка на иностранный, конструирование искомым форм и др./. Полученные на графосхемах данные вносятся в нормативные карты тем, разделов и курсов, в которых отражены содержание порций, прогнозируемый уровень, способ изучения /практическое занятие, лабораторная работа, домашняя работа/, контроль /самоконтроль/ усвоения и способы его реализации; истоки и стоки. В отдельную графу вносятся методы восстановления знаний, умений и навыков, не соответствующих прогнозируемому уровню с учетом забывания знаний и разрушения навыков. Для каждой порции дается перечень необходимых средств аудиовизуальной наглядности и программированного обучения.

В основу нового типа учебных планов с использованием средств аудиовизуальной наглядности и программированного обучения легла методика системного планирования:

I. В типовом сквозном плане, соответствующем количеству иностранных языков, предусмотрено распределение аудиовизуальных средств наглядности по курсам /с вариантами для начинающих изучение языка в вузе и продолжающих его изучение/, начиная с I курса и кончая аспирантурой и специалитетом.

2. Семестровый учебный план составляется на основе типового учебного плана и содержит название конкретного средства наглядности и кадров на семестр и на каждое занятие и включает в себя варианты задания по каждой теме.

3. Рабочий план к занятию.

4. Кадроплан содержит описание каждого кадра и последовательность их расположения в серии диапозитивов, диафильме, кинофильме и методические материалы к нему.

5. Фоноплан составляется для фонозаписей и содержит текстовую часть записи, параметрические данные записи и ее вариантов.

К каждому диафильму и кинофильму составляется монтажный лист. Диафильмы могут содержать элементы программирования и в таком случае кадр содержит задания и ответы по методу выбора. Правильное решение может быть дано в последующем кадре, при наличии программированного кабинета решение вводится в программированную магниту.

Программированные упражнения могут выполняться в форме лабораторных работ, как например:

Laboratory Work 16.

Lesson 47. Mrs. White at the dentist's

525

- A. Where is Mrs. White?
 B. She is at the dentist's.
 A. Is she in the waiting-room?
 B. No, she isn't. She's in the surgery.

526

- A. Where is Mrs. White sitting now?
 B. She is sitting in the dental chair.
 A. Why? B. The dentist is filling one of her teeth.

Программирование учебных материалов на всех этапах обучения обеспечивает внешнюю и внутреннюю обратную связь. Внешняя обратная связь в автоматизированных кабинетах фиксируется на пульте преподавателя, на настенном табло и на пульте учащегося. Программированные задания в форме системы лабораторных работ представляют собой: I) лексико-грам-

матические упражнения, содержащие законченные по смыслу предложения, отобранные из оригинальной научной медицинской, стоматологической и общественно-политической литературы;

2) упражнения для развития навыков аудирования и устной речи.

Задания предназначены для выполнения по выборочному методу ответов с алгоритмом логического выполнения операций:

1. Выделите искомое явление
2. Определите его
3. Укажите его основные признаки
4. Переведите слово /группу слов/ на русский язык
5. Переведите слово /группу слов/ на английский язык
6. Переведите конструкцию /предложение/ на русский язык
7. Переведите конструкцию /предложение/ на английский язык.

Упражнения для развития навыков разговорной речи включают в себя речевые образцы и модели, диалоги и вопросно-ответные упражнения к текстам и сопровождаются программированными заданиями для самоконтроля, самокоррекции и тренировки. Учебные материалы выполняются в виде аудиовизуальных нетекстовых материалов /озвученные диафильмы, серия диапозитивов и кинофильмов/, текстовых материалов /индивидуальные карты-задания, тематические лабораторные работы, сборник упражнений и т.д./.

Система лабораторных работ состоит из 5 циклов:

1. Слушайте и повторяйте
2. Отвечайте на вопросы диктора
3. Разучите следующие микродиалоги
4. Прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту.

Упражнения первого цикла содержат элементы диалога, их лексическое наполнение - лексический минимум первого года обучения, общемедицинская терминология, грамматическое - явления, свойственные разговорной речи, в пределах программы для неязыковых вузов.

Упражнения второго цикла, предназначенные для обучения аудированию и выработке навыков ответа на вопросы диктора, фиксируются при помощи звукозаписи и корректируются учащи-

мися после выполнения упражнения задания. Лексическое наполнение упражнений второго цикла увеличивается за счет общенаучной и общемедицинской лексики и терминологии, грамматическое — моделями по разделам: морфология и синтаксис предложений, конструкции и обороты, свойственные разговорной речи. Упражнения третьего цикла содержат упражнения первого и второго циклов с включением микродиалогов, содержащих не более шести строк вопросно-ответного характера. Их лексико-грамматический состав не выходит за пределы упражнений первого и второго циклов.

Упражнения четвертого цикла представляют собой неадаптированные диалоги на медицинские темы. Лексический и грамматический материал диалогов с общемедицинской тематикой соответствует продвинутой стадии обучения.

Упражнения пятого цикла предназначены для обучения аудирования иностранного текста средней трудности и соответствуют языковым трудностям I-3 циклов. Вопросы к тексту представлены общими и специальными вопросами.

Упражнения для самоконтроля представляют собой программированные задания с вариантами правильного ответа для выбора / от 3 до 5/ и выполняются машинным и безмашинным способами.

Фономатериал к профильным текстам и упражнениям предназначен для самостоятельной работы во внеаудиторное время и входит в поурочные задания учебного плана, фономатериал к общественно-политическим текстам и упражнениям — для работы в продвинутых группах, группах факультета общественных профессий, группах аспирантов и ординаторов. Фонограммы к диапозитивам, диафильмам и кинофильмам содержат описание кадров диафильмов и диапозитивов, сопроводительный текст к кинофильмам, систему упражнений для активизации языкового материала. Программированные фонограммы выполняются по методу комбинированного / непрерывного и дозированного/ звучания.

М.М. СЕГАЛЬ

Ленинградский госпединститут
им. А.И. Герцена

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТСС НА АУДИТОР-
НЫХ ЗАНЯТИЯХ В ЭЛЕКТРОННО-АКУСТИЧЕСКОМ КЛАССЕ /ЭК/

ЭК представляет большие возможности для интенсификации процесса обучения устной иноязычной речи на аудиторных занятиях. Электронный класс позволяет преподавателю: передавать одну или несколько программ одновременно любому количеству студентов в любой комбинации, вести двусторонний разговор с одним или несколькими студентами /активный контроль/, осуществлять избирательный контроль учебной работы студентов без их ведома /пассивный контроль/, записывать текст с микрофона, звукооптиката, приемника, радиотрансляционной линии и телевизора на магнитофон пульта управления с одновременной или последующей трансляцией на все или несколько рабочих мест или через громкоговоритель, записывать текст, речь, диалог студентов с их микрофонов или магнитофонов с последующим воспроизведением записи через головные телефоны учащихся или громкоговоритель, соединять для парной работы студентов в любой комбинации с одновременным пассивным или активным контролем со стороны преподавателя, показывать диа- и кинофильмы с одновременным подключением звуковой дорожки фильма ко всем полубанкам или к громкоговорителю, производить озвучивание диа- и кинофильмов. Кроме того, пульт управления позволяет осуществлять дистанционное управление работой учащихся в режимах "запись", "воспроизведение", "стоп" и "возврат".

Рабочие места студентов дают им возможность проводить следующие виды работ: принимать с пульта преподавателя любую из транслируемых программ с одновременной записью дикторского текста и своей речи по двум раздел-

ним каналам, прослушивать нестираемый дикторский текст со своего магнитофона и записывать свою речь по свободному каналу, вести синхронный перевод текста и др.

Указанные технические возможности ЭК позволяют преподавателю вести занятия в нескольких обучающих режимах в зависимости от (а) источника звуковой учебной информации /диктор, преподаватель, студент/ и (б) количества студентов, участвующих в учебном действии /группа, часть группы, 2 студента, 1 студент/:

1. "Диктор (магнитофонная запись, грампластинка, радио- или телепрограмма, звуковая дорожка кинофильма) - группа (студент)"; Индивидуально-групповая работа
2. "Преподаватель - группа (студент)";
3. "Студент - студент" - парная работа. I

ЭК должен отвечать определенным методическим требованиям, предъявляемым теорией и практикой преподавания иностранных языков. Назовем лишь наиболее важные из них:

- а/ использование ЭК должно преследовать прежде всего практические цели обучения студентов основным видам устной коммуникации - аудированию и говорению;
- б/ при использовании ЭК должны учитываться особенности речевой деятельности, этапы овладения соответствующими навыками и умениями и методические особенности ТСО, представленные в ЭК;
- в/ эффективное использование ЭК возможно лишь при сочетании с традиционными "техническими" средствами в тех случаях, когда равный или более эффективный результат достигается на занятиях традиционного типа, а также при сочетании аудиторных занятий с ТСО с самостоятельными занятиями студентов в ЛУРе;

I Ср. классификацию режимов работы в условиях лингвистического класса В.М.Глускина. - ИЯШ, 1970, № 1;
А.Ю.Горячева. - ИЯШ, 1973, № 2.

г/ упражнения должны выполняться в ЭК в такой последовательности и в таком количестве, которые являются оптимальными для овладения данным видом коммуникативной деятельности /аудированием и говорением/;

д/ техническое состояние и качество оборудования ЭК должно обеспечивать наиболее эффективное его использование в учебном процессе.

В ЭК возможны следующие виды упражнений:

1. Программированные тренировочные грамматические и лексические упражнения, направленные на создание языковых и речевых грамматических и лексических навыков; предварительно выполненные самостоятельно студентами в лаборатории, используются на занятиях в ЭК в качестве контрольных или контрольно-тренировочных.

2. "Управляемые" речевые упражнения, обеспечивающие переход от тренировочных к речевым /творческим/ упражнениям.

3. Творческие и полутворческие упражнения диалогического и монологического характера: диалогизация прослушанного текста, озвучивание немых диафильмов или кинофильмов по ходу их демонстрации, воспроизведение выступлений и интервью, устный последовательный перевод предложений связанного текста на пройденные грамматические и лексические темы, синхронный перевод, пересказ текста с его грамматической трансформацией, пересказ с сокращением, пересказ с расширением, устные упражнения на лексическую трансформацию, беседа студентов друг с другом на заданную тему по содержанию диа- и кинофильмов с опорой на список слов и словосочетаний, подготавливающих активизации, и многие другие.

В современной методической литературе в большинстве случаев высказывается мнение, что использование ТС при обучении устной иноязычной речи может быть эффективным лишь в сфере самостоятельной внеаудиторной работы студентов. С этим мнением никак нельзя согласиться. Дидактическая ценность ЭК не снижается при индивидуально-групповых занятиях. Методическая емкость ЭК и опти-

1. Головкова Н.М. Иностранные языки в высшей школе, вып. IV. 1968, с. 17.

мальное использование его технических возможностей отвечают одному из важнейших требований методики преподавания - интенсификации учебного процесса. Применение ТСО на аудиторных занятиях увеличивает время активного говорения студентов, стимулирует их речевую активность, позволяет широко использовать парные и групповые формы работы, дает возможность максимально приблизить учебный процесс к естественным условиям речевого общения. Отказ от использования ТСО на аудиторных занятиях может нанести преподаванию иностранных языков ощутимый ущерб.

Конкретные учебные действия, содержание и структура некоторых видов упражнений, выполняемых в ЭК, должны отражать специфику вуза и цели обучения.

Н.Н. ТИСОВСКАЯ, Л.И. ЯКИМОВА

Ленинградский
политехнический институт
им. М.И. Калинина

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИ-
МЕНТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ
ЗАНЯТИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблемы интенсификации учебного процесса при обучении иностранному языку в вузе становятся все более актуальными и требуют тщательного изучения.

Телеурок обладает рядом специфических черт, которые определяют его преимущество по сравнению с традиционными занятиями.

Боякое слово, а в нашем конкретном случае - ино - странное слово, с экрана действует на аудиторию сильнее и становится более впечатляющим, а основными преимуществами этой новой формы ведения урока являются широкие возможности наглядной презентации сообщаемой лингвистической и экстралингвистической информации, а также осуществление органической связи аудитории с видеорядом.

Однако, эффективность телевизионных занятий может быть доказана лишь в результате постановки широкого научного эксперимента.

С этой целью в 1971 году кафедра иностранных языков ЛПИ им. М.И.Калинина разработала план проведения научно-методического эксперимента по проверке эффективности телевизионных занятий по семантизации технической лексики. Задачей первого этапа является выявление данных и анализ результатов запоминания технической лексики при телевизионной форме урока и их сравнение с результатами, полученными на традиционных занятиях. Второй этап эксперимента имеет целью сравнение эффективности различных телевизионных приемов, используемых для семантизации иностранных слов. Эксперимент рассчитан на 5 лет и предусматривает

определение количественных параметров усвоения технической лексики по 10 темам / с обязательным двукратным повторением каждой из тем/. За истекшие два года завершен первый этап эксперимента по следующим темам:

- 1/ двигатели внутреннего сгорания
- 2/ электронные лампы
- 3/ кристаллическая решетка металлов и неметаллов
- 4/ гидротехнические сооружения.

По теме "Двигатели внутреннего сгорания" были проведены 3 телеурока, где каждый урок предусматривал обязательное повторение лексического материала, введенного на предыдущем уроке.

В эксперименте по каждой теме участвовало 8-10 студенческих групп. Они составляли две подгруппы: 1/ экспериментальную и 2/ контрольную. Всего в эксперименте по указанным четырем темам участвовало 363 студента /экспериментальная группа - 185 человек, контрольная группа - 178 человек/.

Для достижения большей чистоты эксперимента в обеих группах до проведения телеуроков был выполнен диагностический тест, чтобы выявить исходные /начальные/ знания студентов по лексике данных тем. Тест состоял из перевода слов и словосочетаний с английского языка на русский. Результаты диагностической проверки показали, что знание студентами тестируемой лексики находилось в пределах от 0 до 15%.

После завершения работы над соответствующей темой во всех группах были проведены итоговые тесты, которые в основном были построены по принципу множественного выбора /Multiple Choice / или представляли перевод отдельных слов и словосочетаний с английского языка на русский.

Экспериментальные группы показали более высокий процент усвоения лексики по сравнению с контрольными группами. Это различие в результатах в пользу экспериментальных групп составило от 0,7% до 27%. Более высокие показатели были достигнуты после передач, характеризую-

щихся большей "телевизионностью" приемов, используемых для семантизации лексики и ее закрепления.

При повторном проведении тестов через месяц после завершения работы над темой в экспериментальных группах в среднем результаты были на 38% лучше, чем в контрольных группах.

Следует остановиться на некоторых "телевизионных" способах семантизации лексики, которые являются гораздо более производительными по сравнению с традиционными методами работы в аудитории.

Телепередачи по технической тематике, которые могут стать основным направлением учебного телевидения в техническом вузе, предполагают введение и закрепление новой технической лексики, а также сообщение экстралингвистической информации по специальностям факультетов /развитие навыка аудирования/. Хотя телеуроки этого направления приближаются по своему типу к жанру телелекций с номинацией, авторы сценариев стремятся избежать пассивно-информационной подачи материала, что достигается использованием проблемных ситуаций языкового и неязыкового характера, интенсификацией обратной связи /внутренней и внешней/ и др. Введение лексики лишь путем объяснения значения менее эффективно.

Одним из используемых нами приемов семантизации лексики является языковая догадка. Этот прием осуществляется средствами предметного видеоряда. Так, при введении слова "transparent" диктор использует противопоставление ряда прозрачных и непрозрачных предметов /например: стекло и бумага/, демонстрация которых сопровождается текстом на английском языке /аудиоряд - за кадром/, и студенты сами раскрывают значение вводимого слова. Затем на экране дается графическое изображение и студентам предлагается записать слово в тетрадь с переводом на русский язык.

Слово "uniform" /равномерный, одинаковый/ ввелося в одной из передач путем демонстрации на экране равномерного распределения воды в трубах с исполь-

зованием движущейся заставки. В других передачах это делалось путем постановки проблемы и раскрытия значения слова самими студентами. В последнем случае отправным моментом была демонстрация заставки с изображением людей в одинаковой форме.

При введении слова "vehicle" обобщение строилось на показе ряда транспортных средств. Прием языковой догадки связан с богатыми возможностями наглядной презентации предметов и действий, представленных рисунками, схемами, моделями, диапозитивами, а также демонстрацией реальных деталей и устройств / например: радиоламп, наушников и т. п. /.

Интересным приемом семантизации лексики является диалог между ведущим и его ассистентом. Так, сценарий телеурока по теме "Гидротехнические сооружения" построен следующим образом: на экране чертежи и рисунки чередуются с графическим изображением соответствующих им английских слов; одновременно студенты слушают диалог ведущего и ассистента. Опора на видеоряд помогает слушающим раскрыть значение слов. После раскрытия значения слов диктор переходит к их первичному закреплению и предлагает студентам: повторить слово, назвать демонстрируемую деталь или действие, описать характеристику и т.п.

Другим приемом, широко используемым при закреплении лексики, является вопросно-ответная форма работы. Так, демонстрируя 4 хода поршня двигателя, диктор предлагает учащимся дать его английский эквивалент и назвать действие, которое совершает поршень. При этом внимание слушателей обращено на экран, а голос диктора - за кадром, т.е. происходит одновременное воздействие на зрительные и слуховые анализаторы.

Важным моментом любой передачи является контроль; текущий и итоговый контроль за усвоением материала осуществляется с помощью тестов, которые дают возможность определить эффективность того или иного приема при работе над лексикой, и определить степень и проч-

ность ее усвоения. Из всех видов тестов, используемых на практике, наиболее "телевизионным" является подбор термина к дефинициям, где термин представлен на экране в наглядной презентации /рисунки детали, схема и т.д./. Проблема контроля требует надежных тестов, обладающих достаточной "телевизионностью".

Еще мало разработана методика замера эффективности телеуроков и целый ряд вопросов требует тщательной проверки. Однако данные эксперимента явно говорят в пользу телевизионной формы ведения урока. Несомненные преимущества телевизионных приемов способствуют получению более высоких результатов в работе над технической лексикой, что является одним из наиболее важных моментов обучения иностранному языку в техническом вузе.

Г. П. ТРОИЦКАЯ

Ленинградское Высшее Военно-политическое училище

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ЭЛЕМЕНТОВ
ПРОГРАММИРОВАНИЯ В КОНТРОЛЕ УСТНОЙ РЕЧИ

Тренировка в устной речи требует значительно больших затрат времени, чем тренировка в любом другом аспекте языка, однако количество часов, отводимое учебным планом неязыковых курсов на иностранный язык, не обеспечивает необходимой длительной систематической тренировки. Поэтому в обучении устной речи с особой настоятельностью встает задача поисков путей увеличения времени тренировки обучаемого. В таких условиях наиболее верный путь к интенсификации учебного процесса лежит через рациональное использование технических средств обучения.

Технические средства, как известно, могут использоваться как в целях обучения, так и в целях контроля. Вопрос об использовании ТС в целях контроля является одним из наиболее актуальных и наименее разработанных вопросов частной методики: ни в отечественной, ни в зарубежной методике до сих пор не существует апробированных систем контроля и оценки устной речи. Определены, однако, два подхода в оценке и контроле устной речи: 1/ традиционный подход, при котором устная речь оценивается по общему, внешнему впечатлению и 2/ дифференцированный /расчлененный/ подход - через элементы языка, при котором каждый компонент устной речи оценивается отдельно, а затем дается сводная оценка.

Исходным моментом при втором подходе является положение, что устная речь представляет собой сложную деятельность, требующую одновременного использования целого ряда умений в ходе порождения высказывания, которые могут иметь разную степень сформированности и,

следовательно, выполняться в разном темпе. Разные авторы выделяют неодинаковое число компонентов устной речи. Так, Р.Ладо называет три основных компонента: произношение, грамматику, словарь. Д.Хэррис называет также понимание речи на слух.

В контроле и оценке устной речи учитывается произношение, темп речи, оценивается грамматика, словарь и понимание речи на слух.

Расчлененный подход обладает несомненными преимуществами перед традиционным, т.к., во-первых, создается достаточно конкретная картина относительно того, какой компонент устной речи нуждается в доработке и выясняется, какая конкретная языковая трудность требует внимания, во-вторых, снижается роль субъективных факторов. Известно, что при устном ответе большую роль играют индивидуальные особенности отвечающего. Тот, кто обладает такими психологическими особенностями, как общительность, словоохотливость, отсутствие стеснительности при прочих равных условиях, а иногда и при худшем знании языка, может произвести на экзаменатора более благоприятное впечатление, чем тот, кто стеснителен и молчалив.

Основная задача преподавателя при подготовке к контролирующей части занятия заключается в составлении перечня языковых трудностей.

При составлении вопросов или заданий для контроля должны быть учтены все компоненты устной речи. Например, если в связи с данной разговорной темой берется Present Perfect, то часть вопросов должна быть составлена в этом времени. Другие вопросы должны отражать выделенную для активного усвоения лексику и фонетические трудности, связанные с этой лексикой. Контроль должен охватывать все компоненты устной речи: произношение, лексику, грамматику, темп речи и понимание ее на слух. Устная речь, таким образом, должна проявляться в умении правильно пользоваться звуковой, грамматической и лексической

системами английского языка при нормальном речевом темпе в конкретных жизненных ситуациях. Однако такой подход через элементы языка значительно увеличивает распределение внимания, поэтому он нуждается в самом широком использовании технических средств.

Кафедрой иностранных языков ЛВНУ используется методическое лингафонное пособие. Оно охватывает ряд разговорных тем, таких как "Моя семья и биография", "Мой рабочий день", "Наша страна", "Страна изучаемого языка" и другие.

Для проверки темпа речи вопросы по теме записываются на пленку с паузами, предусматривающими естественную реакцию при ответе.

Языковые трудности, подлежащие контролю, выделяются по следующим принципам: 1/ употребительность данного языкового явления, 2/ достаточная насыщенность этим явлением учебного текста, 3/ возможность опереться на правило, 4/ затруднения со стороны обучаемых.

Большинство упражнений грамматического, лексического и фонетического разделов построены на выборочном принципе и позволяют вводить в работу элементы программирования. Контроль осуществляется с помощью устройства "Наука-5", иногда используются перфокарты. При контроле с использованием технических средств удается опросить в 5-6 раз больше обучаемых, чем без использования их. Технические средства позволяют сделать контроль систематическим, они повышают эффективность как текущего, так и итогового контроля, что требует большой подготовительной работы в плане приучения обучаемых такому виду контроля: в течение целого семестра курсанты тренируются в выработке нормального темпа речи. Для этого вопросы начитываются на пленку с паузами. При первичном знакомстве преподаватель включает магнитофон, чтобы определить, понятен ли вопрос, и дать возможность ответить на него, затем да-

ет установку: "Слушайте вопросы и отвечайте на них. Укладывайтесь с ответом в паузу. Магнитофон выключаться не будет". Те, кто не справляются с такой задачей, получают дополнительное задание на самостоятельную работу в лингафонном кабинете. Темп речи должен являться объектом как текущего, так и итогового контроля.

Составление методического пособия предполагает четкое распределение учебного материала по этапам обучения. В обучении устной речи возможно выделить несколько этапов. Так, немецкий методист Г.Мюллер выделяет этап повседневного общения и элементарную ступень как основу для перехода к повседневному общению. Выделение элементарной ступени основывается на том факте, что при свободном говорении возможно обойтись весьма малыми словарными средствами. По мнению некоторых зарубежных методистов, объем разговорной речи составляет 1700-1800 слов, а на элементарной ступени около 150 слов. Словарь элементарной ступени выделяется на основе частотности. Не только словарь, но и грамматика допускают сокращения, которые не препятствуют изучению языка.

Представляется целесообразным выделение трех этапов в обучении устной речи: элементарной ступени, ступени повседневного общения и продвинутой ступени. В условиях неязыкового вуза элементарная ступень охватывает почти весь I-й семестр.

Выделение минимума учебного материала по этапам обучения необходимо для разработки обоснованных критериев оценок и составления хорошо продуманной шкалы оценок, что является необходимым условием объективного контроля на зачетах и экзаменах. Представляется более реальным ориентироваться поначалу не на высший, а на проходной балл, т.е. на тот минимум знаний по данному предмету, с которым можно выпустить специалиста. Более же высокий качественный уровень определять по дополнительным показателям.

С.Ф. ШАТИЛОВ

Ленинградский госпединститут
им. А.И. Герцена

НЕКОТОРЫЕ ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТСО¹

Проблема создания системы упражнений для обучения иностранному языку относится к наиболее актуальным и все еще не решенным проблемам методики. В данной статье предпринимается попытка сформулировать некоторые принципиальные положения, которые необходимо учитывать при определении структуры комплекса упражнений для обучения каждому из четырех видов речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению и письму. Специфика каждого из упомянутых выше видов речевой деятельности проявляется в особенностях навыков и умений, которые лежат в основе деятельности.

Из психологии известно, что навыки и умения формируются преимущественно в упражнениях, адекватных обучаемой деятельности.

Из этого общеизвестного положения психологии для методики следует тот вывод, что при определении типов упражнений для обучения тому или иному виду деятельности необходимо учитывать прежде всего специфику этой деятельности, иными словами, особенности навыков и умений, составляющих ее основу. Поэтому обучать говорению необходимо прежде всего в упражнениях на говорение, чтению — путем упражнений в чтении, аудированию — через аудирование. Учет специфики видов речевой деятельности при создании комплекса упражнений поэтому имеет первостепенное значение. Этот принцип является, по нашему мнению, определяющим также при использовании ТСО.

¹ Конкретные виды упражнений с использованием ТСО рассматриваются в докладе М.М. Сегали, помещенном в этом сборнике

Вторым не менее существенным положением, дополняющим первое, является положение об учете взаимодействия и взаимовлияния различных видов речевой деятельности.

Данные психологии позволяют утверждать, что говорение есть базальный компонент для всех видов речевой деятельности, в том числе чтения и письма.¹ Этим объясняется, в частности, положительное влияние устной речи при овладении письменной /чтением, письмом/, на которое указывают большинство методистов. Активное владение языковым материалом, которое возможно только благодаря говорению, т.е. наличию у человека индивидуально-речевого опыта, создает благоприятное условие для непосредственного пользования письменной речью как естественным средством общения.

В свою очередь, чтение и письмо положительно воздействуют на устную речь, улучшая ее лексическую и грамматическую правильность, обогащая ее новым лексическим материалом, стилистически правильными литературными оборотами. На качество говорения положительно влияет не только чтение, но и аудирование, т.е. слушание фонетически, грамматически и лексически правильной речи. Существует также взаимно-положительное воздействие письма на чтение и чтения на письмо. Схематически это взаимодействие различных видов речевой деятельности можно представить в следующем виде:

Схема взаимовлияния разных видов речевой деятельности друг на друга



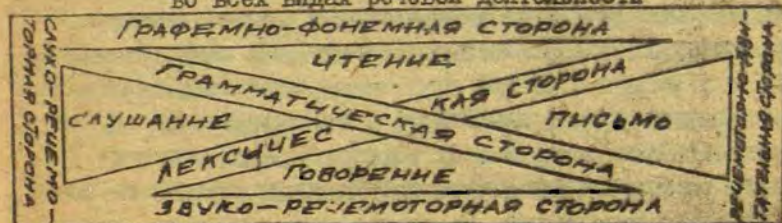
1. См. работы Н.И.Жинкина, Б.Г.Ананьева и др.

Из объективного факта положительного взаимовлияния различных видов речевой деятельности следует, что при создании системы упражнений важно учитывать не только специфику каждого вида речевой деятельности, но и положительное влияние их друг на друга. Поэтому в комплексе упражнений, направленных, например, на обучение говорению, должны быть представлены не только устно-речевые упражнения, но и упражнения в чтении, письме и восприятии речи на слух. Таким образом, вторым принципом можно считать принцип учета особенностей взаимодействия разных видов речевой деятельности.

Третьим принципом, который должен приниматься во внимание при создании системы упражнений, является принцип учета особенностей каждого аспекта речи /лексического, грамматического, произносительного или графемно-фонемного/, т.к. эти аспекты имеются во всех видах речевой деятельности, т.е. говорении, аудировании, чтении и письме. Выступая всегда в единстве друг с другом, эти аспекты сохраняют, однако, свои специфические особенности, причем, в каждом виде речевой деятельности они реализуются по-разному, в соответствии с особенностями того или иного вида деятельности.

Поэтому можно говорить о грамматическом, лексическом и фонемном аспектах говорения, аудирования, чтения и письма, которые обеспечиваются речевыми навыками и умениями. Иными словами, в каждом виде речевой деятельности необходимо различать грамматические, лексические и произносительные речевые навыки и умения. Все стороны /аспекты/ речевой деятельности сложно взаимодействуют друг с другом, образуя диалектическое единство /см. схему/

Схема связи и различия трех аспектов языка во всех видах речевой деятельности



Из этой схемы видно, что каждый из четырех видов речевой деятельности — говорение, слушание, чтение и письмо, представленные на схеме в виде треугольников, имеют три обязательные стороны — звуковую /графемно-фонетическую/, грамматическую и лексическую. Первая является "внешней", две последние составляют "внутреннюю", "содержательную" сторону речевой деятельности. В первой "материализуется" содержательная или коммуникативная функция каждого вида речевой деятельности. В этом проявляется единство "материального" и "идеального" в языке.

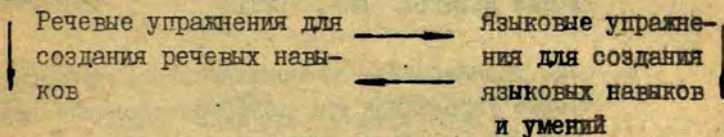
Из изложенного следует, что 1) комплексное овладение языковым материалом отвечает синтетическому характеру использования его во всех видах речевой деятельности, 2) овладение речевым материалом в комплексе не исключает, напротив, обязательно предполагает учет специфики каждого аспекта в каждом виде речевой деятельности, наконец, 3) для овладения каждым из аспектов во всех видах речевой деятельности необходимы специальные аспектно-направленные /грамматически, — лексически-направленные/ речевые и условно-речевые упражнения соответствующих речевых навыков и умений.

Четвертым принципиальным положением, имеющим существенное значение при создании системы упражнений, является положение о различии речевых и языковых навыков и умений.

Различия между этими навыками и умениями определяются прежде всего характером владения языком: речевые навыки и умения составляют психо-физиологическую основу активного, языковые — пассивного владения языком. Данные психологии речи свидетельствуют о сложном взаимодействии этих навыков и умений в процессе овладения иностранным языком, их взаимосвязь и положительное и отрицательное взаимовлияние. Поэтому так важно отличать эти навыки и умения друг от друга, находить линии положительного сотрудничества, а также выявлять случаи отрицательного влияния друг на друга. Если исходить из положения о том, что активная речевая деятельность основывается на речевых автоматизмах — речевой динамичес-

кой стереотипии, — а пассивное пользование языком на дискурсивно-логических операциях, то отличие речевых навыков и умений станет особенно очевидным. Из этого положения следует, что речевые навыки и умения должны создаваться в упражнениях, адекватных речевой деятельности, в первую очередь, в речевых упражнениях, в то время как языковые навыки и умения — в языковых.

Это положение можно наглядно изобразить в следующей схеме:



Из этой схемы видно, что 1) речевые умения формируются на основе прежде всего речевых /а не языковых/ навыков, 2) что речевые и языковые навыки и умения и соответственно речевые и языковые упражнения сложно взаимодействуют при ведущей роли тех упражнений, которые адекватны формируемому навыку.

Пятым, принципиально важным для создания комплекса упражнения, положением является положение о соответствии типа упражнения этапу овладения соответствующими навыками и умениями.

В психологической литературе известны три основных этапа овладения деятельностью: 1) этап создания ориентировочной основы и первичного выполнения действия, 2) этап автоматизации и создания навыков, и 3) этап формирования умений на основе и в процессе создания соответствующих навыков.

Исходя из этой схемы формирования навыков и умений, можно наметить следующую типологию упражнений, разумеется, в самом общем виде:

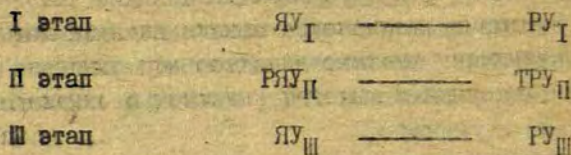
1. Тип упражнений — упражнения на ориентировку в новом материале и первичное выполнение языкового или речевого действия /по образцу и правилу, либо только по образцу или правилу/.

т.е. языковые или речевые упражнения первого уровня ЯУ_I - РУ_I

II. Тип упражнений - а) тренировочные речевые и условно речевые, аспектно-направленные /грамматические и лексические/ упражнения для создания речевых грамматических и лексических навыков, б) тренировочные языковые грамматические и лексические упражнения для создания языковых навыков ТРУ_{II} - ТЯУ_{II}

III. Тип упражнений - а) комплексные творческие речевые упражнения для совершенствования речевых навыков и формирования на их основе речевых умений, т.е. РУ_{III}, б) языковые усложненные грамматические и лексические упражнения, т.е. ЯУ_{III}

Схематично эту систему упражнений можно представить в следующем виде:



О Г Л А В Л Е Н И Е

Л. В. БАНСЕВИЧ, М. М. СЕГАЛЬ	Некоторые вопросы организации учебного курса по телевидению	3
Г. А. БЕНЕДИКТОВ, С. Б. БЕНЕДИКТОВ	Психологическая характеристика наглядности и видов речи	9
Б. А. БЕНЕДИКТОВ, И. П. СИВАКОВА	Сравнительные темморальные характеристики чтения и называния	15
Я. Р. ВАЙТМАА, Э. Э. ВЬРК, В. С. МГА	Служба технических средств обучения и проблема языковых лабораторий технического вуза	23
Г. В. ВИДИНСКИЙ	Об использовании суггестивного фактора видеофонограммы в учебных целях	31
Г. В. ВИДИНСКИЙ	Об общей структуре телевизионного фонетического коррективного курса	36
А. С. КАЦ	Опыт использования УЗТС и видеозаписи в работе студенческого научного кружка	45
Л. Ю. КУЛИШ	Некоторые вопросы рационализации обучения аудированию	49
И. Л. ЛИТВИНОВ	О возможности создания автоматизированного устного курса по иностранному языку /опыт разработки программы/	56
З. Я. МАРГЕВИЧ, С. Е. ЦИСЕРЕ, И. Г. ЭЛМАНЕ	К вопросу о составлении учебных программ для комплексного использования ТСО и ПО	62
Е. С. МИХАЛКОВА	К вопросу использования звукозаписи на продвинутом этапе обучения в неязыковом вузе	67
К. Л. РАСКИН	К вопросу об отборе и организации языкового материала для работы в фонооптических программированных кабинетах кафедры иностранных языков медресы	74

М.М.СЕГАЛЬ	Некоторые вопросы использования ТСО на аудиторных занятиях в электронно-акустическом классе /ЭК/.....	80
Н.Н.ТИСОВСКАЯ, Л.И.ЯКИМОВА,	Из опыта проведения научно-методического эксперимента по проверке эффективности телевизионных занятий на уроках иностранного языка	84
Г.П.ТРОИЦКАЯ	Использование технических средств и элементов программирования в контроле устной речи	89
С.Ф.ШАТИЛОВ	Некоторые основные принципы создания комплекса упражнений для обучения речевой деятельности с использованием ТСО	93

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
(в неязыковых вузах)

Сборник научно-методических статей

Редактор Г.Вицинский
Технический редактор М.Зубова
Корректор М.Зубова

Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. Петра Стучки
Рига 1973

Подписано к печати 27.12.1973. ЯТ 04703. Зак. № 2.
Ф/б 60x84/16. Бумага №1. Физ.п.л. 6,5. Уч.-п.л. 4,9
Тираж 600 экз. Цена 50 к.

Отпечатано на ротанпринте, Рига-50, ул.Вейденбаума,5
Латвийский государственный университет им. П.Стучки