

Глазунова О. В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/3-3/23.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. С. 53-56. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/3-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Самоконтроль относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека. Он выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности.

Под самоконтролем предлагается понимать сознательный контроль, осуществляемый человеком над своим поведением, мыслями и чувствами, регулирование и планирование деятельности.

Самое общее определение самоконтроля может быть дано с позиции функционального подхода к нему. Его функция носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения между эталоном и контролируемой составляющей. Управлять собой - это прежде всего уметь самому формировать мотивы собственного поведения, ставить перед собой конкретные цели. К числу общих принципов классификации видов самоконтроля можно отнести:

- 1 временной
- 2 пространственный
- 3 структурный
- 4 принцип произвольности самоконтроля.

В деятельности пересекаются все психические явления и наиболее полно обнаруживает свое присутствие в них самоконтроль. В каждом виде деятельности на различных этапах развития человека самоконтроль предстает как предмет специального обучения. Принципиальная роль в этом процессе принадлежит обучающему (преподавателю), в роли которого сначала главным образом выступают родители, а затем эти функции начинают выполнять воспитатели, учителя и учебные коллективы.

Обучающий обеспечивает показ эталонов, с помощью которых обучающийся начинает овладевать первоначальными формами самоконтроля. Обучающий не только показывает, но и раскрывает содержание усваиваемых обучающимся эталонов, объясняет им значение самоконтроля в различных видах деятельности, учит правильно им пользоваться и первое время побуждает к его реализации. Таким образом, под контролем обучающего протекает очень важный процесс воспитания у обучающегося умения и потребности контролировать себя.

Самоконтроль органическим образом связан с целым рядом черт характера. Например, за такими чертами, как безалаберность, бездумность, небрежность, опрометчивость, паникерство, разболтанность, халатность, нетрудно увидеть дефицит самоконтроля. Можно далее выделить совокупность черт характера, объединяющей основой которых является самоконтроль. К ним прежде всего относятся долг, ответственность и дисциплинированность. И если обучающему, а говоря применительно к нашей аудитории, преподавателю принадлежит принципиальная роль - обеспечить показ эталонов, с помощью которых слушатель начинает овладевать первоначальными формами самоконтроля, то такими чертами как долг, ответственность и дисциплинированность должен обладать сам преподаватель.

Заметное влияние на особенности проявления самоконтроля оказывает фактор уверенности - неуверенности. Уверенность или неуверенность определяется прежде всего, насколько человек овладел своим делом. Люди начинают чувствовать себя более уверенно и более эффективно работать, учиться когда они знают, к чему стремятся, когда перед ними стоят четко сформулированные цели.

Пониженная уверенность в себе ведет в дополнительной активизации самоконтроля с целью проверки правильности выполняемых действий. Люди, отличающиеся излишней самоуверенностью, минимизируют самоконтроль.

Формирование навыка самоконтроля в учебной деятельности начинается с организационного момента. Под руководством преподавателя слушатель овладевает самоконтролем «учебного поведения». Преподавателю необходимо четко изложить требования, предъявляемые к слушателю в рамках данного учебного заведения, и свои требования к организации работы слушателя в аудиторное и внеаудиторное время. И неукоснительно следить за соблюдением этих требований. Постоянный контроль со стороны преподавателя за соблюдением этих требований является одним из факторов формирования навыка самоконтроля у слушателей.

В задачу преподавателя входит постепенное расширение сферы самоконтроля у слушателей, формирование у них разнообразных приемов его осуществления. Одним из методических приемов в этом плане является предоставление слушателям возможности проверять работы своих товарищей. Многие преподаватели I курса используют этот прием при проверке квизов в аудиторное время и при работе с карточками (предложения для перевода с русского языка на английский, разделенные на части для постепенного усвоения). Слушателям дается конкретное задание - прослушать и записать ошибки партнера по парной работе, дать оценку его знаниям. Впоследствии преподаватель анализирует проделанную самостоятельную работу и помогает скорректировать оценку, поставленную слушателем.

В качестве обязательного условия самоконтроля выступает наличие у обучаемых необходимого запаса знаний и умений пользоваться ими. Самоконтроль формируется медленнее, чем приобретаются знания. Задача преподавателя дать прочный запас знаний и научить пользоваться им.

Выделяются 3 этапа формирования самоконтроля. В начале он реализуется по конкретному образцу, затем по представлению о нем и на завершающем этапе - на основании обобщенного представления образцов.

Самоконтроль превращается в обобщенное и сокращенное умственное действие, а мыслительные операции, необходимые для самоконтроля, выступают в свернутой форме. Самоконтроль становится более осознанным и развернутым, если обучаемый встречается в процессе учебной деятельности с определенными трудностями и начинает переживать в связи с этим чувство неуверенности в правильности выполняемого задания. Преподаватели нашего коллектива используют метод индивидуального планирования для «сильных» слушателей. Слушатели работают по программе и плану, составленному для них преподавателем в соответствии с уровнем их знаний и способностями. Это имеет место, когда «сильный» слушатель (слушатели) попадает в «слабую» группу.

Как показывают исследования, недостаточное развитие самоконтроля объясняется не возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося, а отсутствием со стороны обучающего (преподавателя) систематической и последовательной требовательности к осуществлению обучающимися самоконтроля.

Более подробно хочется остановиться на роли самоконтроля в речевой деятельности и уровнях его становления.

С психической точки зрения всякое речевое действие - это реализация определенной языковой программы мозга, заданной ситуацией общения.

Исправление допущенной в речевом высказывании ошибки самим говорящим наступает в результате сличения данной речевой реализации с программой. Сличение это может осуществляться как в процессе произнесения (текущее сличение), так и после произнесения (отсроченное сличение).

Факт исправления ошибки свидетельствует о наличии в процессе речевого высказывания по меньшей мере 3 компонентов:

- 1 программы действия
- 2 реализации действия
- 3 процесса сличения.

Самоконтроль выражается в предотвращении ошибок, и если таковые допускаются, в их исправлении. Таким образом, исправление ошибки является лишь одной, хотя и самой очевидной формой проявления самоконтроля.

Раскрывая понятие самоконтроля в процессе обучения, следует отметить, что самоисправление ошибочных действий предполагает наличие образца, с которым сравнивается производимое действие. Этот образец может быть вне системы самого производящего действие, например написанные буквы для орфографического упражнения или произнесенные звуки для имитации. В этих случаях мы имеем дело с внешним образцом, значение которого огромно для создания внутренней модели действия, или его внутренней программы. В процессе обучения речи на иностранном языке формирование внутренней программы, схемы речевого действия является одной из основных задач обучения.

Так, когда на уроке иностранного языка преподаватель произносит звук, слово или фразу и при этом просит учащихся повторять за ним, он тем самым заставляет «подраивать» их произнесение под внешний образец.

Аналогичным образом учитель может зрительно предъявить образец, написать его на доске или указать в книге. Это может быть законченный образец (слово, грамматическая конструкция, фраза и т.д.), или образец, наполняемый новыми элементами (подстановочные таблицы, модели и т.д.).

Но наступает такой период в обучении, когда преподавателю уже не нужно каждый раз восстанавливать внешний образец - учащиеся сами могут воспроизвести требуемое действие. Это свидетельствует о том, что у учащихся сформирована внутренняя программа, по которой они выполняют действие.

Следует отметить две особенности в процессе формирования внутренней программы. Первая состоит в том, что сам факт предъявления внешнего образца еще не означает формирование программы. Между осознанием структуры внешнего образца и переводением его во внутреннее поле, т.е. в план внутренней программы, лежит большой и методически ответственный период тренировочной работы. И вторая особенность заключается в том, что формирование собственной программы действия должно осуществляться при постоянном внешнем контроле (со стороны преподавателя).

Как раз этот этап - этап целенаправленного формирования самоконтроля, этап регулирования собственной речевой деятельности, зачастую выпадает из общего круга методических проблем, решаемых преподавателем. В результате недостаточной отработанности навыка самоконтроля учащиеся привыкают к тому, что их речь исправляется преподавателем, и, адресуя ее внешнему контролю они снимают с себя ответственность за реализацию собственной программы.

Сам процесс становления речевого навыка представляется как четырехуровневая система.

Первый уровень формирования речевого навыка и, соответственно, первый уровень самоконтроля, с точки зрения исправления ошибки, характеризуются следующими чертами.

- 1 учащийся, допустивший ошибку, сам ее не слышит, самостоятельно не реагирует;
- 2 преподаватель исправляет ошибку путем объяснения всей программы действия или демонстрацией образца;
- 3 исправление ошибки говорящим носит медленный, аналитический характер;

4 самоконтроль как механизм сличения отсутствует. Поэтому основное значение имеет тщательный, корректирующий и своевременный контроль со стороны учителя, подкрепляющий программу действия и реализацию ее говорящим.

Второй уровень определяется тем, что:

1 учащийся, допустивший ошибку, самостоятельно ее не исправляет, но при указании учителя делает это достаточно быстро;

2 преподаватель исправляет ошибку указанием ее зоны; внешний контроль и Указание ошибки служат как бы запуском самоконтроля;

3 исправление ошибки учащимся носит быстрый, целостный характер;

4 самоконтроль полностью не сформирован, хотя все компоненты, необходимые для его формирования, отработаны.

На третьем уровне внешний контроль уступает место самоконтролю, что на практике происходит крайне редко. На этом уровне:

1 учащийся уже самостоятельно реагирует на допущенную ошибку, но с некоторым опозданием. Пауза сокращается при моторном (постукивании) или мимическом вмешательстве преподавателя;

2 преподаватель фиксирует только неисправленные в результате самоконтроля ошибки;

3 исправление ошибки учащимся происходит без внешнего воздействия, самостоятельно, но с некоторым временным отставанием, так как ошибка осознается только в контексте целого звучания;

4 самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован.

Роль преподавателя на этом этапе состоит в создании наилучших условий для функционирования самоконтроля. Очень большое значение на этом этапе имеют инструкции - установки типа: «Будь внимателен во время ответа», «Обрати особое внимание на артикли», «Помни о согласовании времен», «Помни, что ты рассказываешь в третьем лице» и т.д.

Четвертый уровень характеризуется следующими признаками:

1 учащийся исправляет ошибку в момент ее возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочное действие, т.е. происходит текущее сличение;

2 преподаватель фиксирует только те ошибки, которые не могли быть исправлены самим учащимся в силу незнания данного языкового материала;

3 исправление ошибки говорящим - самостоятельное, текущее, мгновенное (ошибки часто носят характер оговорок);

4 самоконтроль сформирован, и действие его автоматизировано.

На материале экспериментальных данных представляется возможным говорить, что под самоисправление попадают главным образом ошибки

а) на согласование времен;

б) на согласование подлежащего и сказуемого;

в) на неправильные формы глаголов;

г) на неправильное употребление временных форм.

С другой стороны, почти не подлежат самоисправлению ошибки на:

а) артикли;

б) неправильное употребление слов и идиом;

в) неправильное употребление предлогов;

г) неправильное употребление временных категорий;

д) исчисляемые и неисчисляемые существительные и, соответственно, местоимения.

Роль коррекции со стороны преподавателя (внешний контроль) при обучении правильной речи на иностранном языке огромна, но важно так организовать контроль за речью учащихся, чтобы он не подменял собой самоконтроля, а создавал все условия для формирования последнего. От развернутого внешнего контроля следует постепенно переходить к контролю свернутому, носящему пусковой характер, т.е. приводящему в действие самоконтроль учащихся. Удельный вес внешнего контроля должен уменьшаться при переходе учащихся на более высокий уровень самоконтроля и в итоге должен уступить место последнему, оставляя за собой право исправлять лишь те ошибки, которые лежат вне компетенции учащихся, и фиксировать случаи нарушения самоконтроля.

Таким образом формирование внутренней программы правильного речевого действия на иностранном языке и правильно организованный внешний контроль являются основными предпосылками формирования у учащихся умения самостоятельно регулировать свою иноязычную речь.

В заключении необходимо заметить, что формирование самоконтроля должно предполагать точный адрес воспитательных воздействий, поскольку один и тот же человек может обнаруживать неодинаковую меру сформированности самоконтроля и владения им.

Список использованной литературы

1. **Непомнящий А. В., Захаревич В. Г.** Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе. Таганрог, 1989.

2. **Никифоров Г. С.** Самоконтроль человека. ЛГУ, 1989.

3. **Мичурина К. А.** Функциональная роль слухового контроля речи. Москва. 1973.

4. Никифоров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля. Психологический журнал № 5. Т. 6. 1985.
5. Эль Ходари С. Зависимость эффективности усвоения знаний от характера контроля. Москва. 1973.
6. Мичурина К. А. Слуховой контроль и саморегуляция процесса чтения. Иностранные языки в высшей школе, Вып. 7. Москва. 1972.
7. Зимняя Ц. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. Иностранные языки в школе. 1970.
8. Архипов В. В. Проявление умственной самостоятельности студентов разного когнитивного стиля. Санкт-Петербург. 1999.

К ВОПРОСУ О ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ РОЛИ МЕТАФОРЫ В ДРАМЕ «НОВОЙ ВОЛНЫ»
 КОНЦА 1980-Х - НАЧАЛА 1990-Х ГОДОВ
 (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А. ГАЛИНА «ЗВЁЗДЫ НА УТРЕННЕМ НЕБЕ»)

Голованёва М. А.
 Астраханский государственный университет

Особый художественный мир драмы «новой волны» создан рядом специфических неязыковых и языковых средств. Среди языковых важнейшее место принадлежит метафоре в широком понимании слова. «Новаторское исследование жизни человеческого духа» [Исаев 1995: 59] в момент социально-исторического и культурного «взрыва» [Исаев 1995: 4] в пьесах Л.Петрушевской, В. Арро, А.Соколова, Л.Разумовской, С. Золотникова, Н. Садур и др. не могло не вовлечь в область языкового действия метафору «как механизм мышления и образования концептуальной системы» [Кронгауз 2005: 265]. По меткому замечанию М.М.Бахтина, «человека можно раскрыть - точнее, заставить его самого раскрыться - лишь путём общения с ним, диалогически» [Бахтин 1963: 338]. Именно драма предоставляет для этого наилучшие возможности. Этноменталитет, который отражается в драме как нигде более полно, требует такой объективации концептуальных понятий, когда именно «метафора оказывается важнейшим познавательным механизмом, позволяющим познавать сложное через простое, абстрактное через конкретное, неизвестное через известное» [Кронгауз 2005: 265]. Метафора - спасительное средство выражения при том, что «в русской речевой культуре «о главном» говорят трудно и негладко» [Дементьев 2006: 47].

Пьеса А.Галина «Звёзды на утреннем небе», содержащая 112 прецедентов метафорических конструкций, - источник выявления многочисленных коннотаций. Ю.Д.Апресян писал, что «метафоризация, словопроизводство, фразеологизация, ...семантическое взаимодействие слов - вот те языковые процессы, ... в которых коннотации себя обнаруживают» [Апресян 1995: 169]. Коммуникативно-когнитивная структура текста драмы «новой волны» выявляет особую текстообразующую роль метафоры, взявшей на себя, помимо других задач, и задачу создания многочисленных смыслов, а также задачу быть их «швами и скрепами».

Пласт метафорических образований относительно общего объёма текста анализируемой драмы довольно велик, что привлекло к ней наше пристальное внимание. Изначальное отделение выросших из метафоры идиом (устойчивых языковых выражений, значение которых не совпадает со значением составляющих их слов [Булыко 2004: 267]) выявило их минимальное количество - 3: **попала я в переплёт; на свою голову; на зуб попробовать**. Из общего числа случаев вычлняется гораздо большее количество фразеологизмов (сочетаний, характеризующихся постоянным лексическим составом, устойчивым грамматическим строением и известным для носителей данного языка значением, в большинстве случаев переносно-образным [Булыко 2004: 759]): Валентина: **Татарская кровь, думаю, в нём заговорила. Отцовское в Кольке заговорило; Вдруг так... закричит... вверх по-волчьи. Меня, как косой, срезало.** Анна: **Большой грех на тебе; Девчонка из головы не выходит; ...не уезжай из дома, из гнезда не вылетай; Заткнись!; Работала в санэпидемстанции - гонялась за ними... Зайду в дом - тараканы меня завидят - скажут, как бешеные, пощадь не было; Какая птица к нам залетела!** Мария: (Анна: Она ведь с него пылинки сдувать будет.) **И ноги мыть; я тебе несчастье принесу...; Пусть она чулок развязывает - давно я о Чёрном море мечтаю.**

Примыкают к охарактеризованному массиву и отдельные единицы, заимствованные драматургом из паремийного фонда: Анна: **Ягодку травой не укроешь. Такую и с ребёнком возьмут.**

Диффузность речи коммуникантов, впитавшей в себя устоявшиеся языковые сочетания, подчинена авторской интенции создания «этнотекста», в котором определяется не только принадлежность к данной языковой культуре, но и угадывается нестабильное состояние социума.

Оставшиеся 94% метафор (за вычетом 16 примеров) - образования, ещё не получившие статуса устойчивых. Следуя типологии, предложенной В.П.Москвиным [Москвин 2006: 136], в анализируемом языковом материале можно выявить только образные метафоры (мёртвые метафоры отсутствуют), что свидетельствует о богатстве языка пьесы. Образные окказиональные метафоры: Лора: **Папу звали Флориан. Валентина: Лоран и Флориан! Так ты цвeток душистых прерий... Значит, украшаешь землю? Озеленяешь?** Лора: **Слушай, ты же шанс! Я думаю, почему мне так интересно с ним разговаривать?! А он шанс!** Анна: **Спички-то хоть дай... Света нет - стучишь костями о койки; Нас народ зовёт олимпийками... Я олимпийка** (в значении 'женщина, принадлежащая к маргинальному слою общества, высланная из Москвы на время проведения Олимпиады-80'); **Глокает кислород... кульками; Пустая она (бутылка), сама же выпила всё! Послушай - за пупком плещется...; И ты, сучка, слушаешь его, раскрыв поддувало!...; Детей лишили...**