

Меметов И.А.

УДК 81'512.161

РОЛЬ И ВИДЫ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

Постановка проблемы. Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей студента, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И. А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности.

Проблема мотивации в учении возникает по каждому предмету. В соответствующих методиках и учебных пособиях разработаны способы ее развития и стимулирования с учетом специфики предмета. Однако особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков в вузе. Исследователи вопроса мотивации приводят данные о снижении ее от курса к курсу. При этом примечательно, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у студентов, как правило, высокая мотивация. Им хочется изъясняться на иностранном языке со сверстниками; заманчивой представляется возможность декламировать стихотворения и петь песни на иностранном языке; читать, узнавать о других странах. Многие ребята усматривают в изучении иностранного языка что-то «приключенческое», проникновение в новый незнакомый мир; привлекательной представляется возможность перевоплощаться: «Я – говорящий на родном языке», «Я – говорящий на иностранном языке». Словом, почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться непосредственно, через книгу и переписку. Но вот начинается процесс овладения иностранным языком и отношение обучающихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию и т. д. А впоследствии, уже сожалеют по поводу упущенного, возникает недовольство не только собой, но, главным образом, постановкой обучения иностранному языку. Такова широко наблюдаемая картина, связанная с изучением иностранного языка в вузе.

Возникает вопрос: не является ли спад мотивации со всеми вытекающими отсюда последствиями объективным процессом, которому невозможно противостоять? Попытаемся рассмотреть эту возможность сохранения и развития мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира студента, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у студентов возникает личная заинтересованность в работе.

У преподавателя это тем лучше получится, чем в большей мере ему удастся встать на место студента, перевоплотиться в него. В этом случае он сможет не только узнавать мотивы деятельности студента, но и изнутри вызывать, развивать и корректировать их. Обязательным условием такого мысленного перевоплощения является хорошее знание своих студентов. Преподаватель должен также представлять себе весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации и их резервы. Тогда можно будет точно соотнести содержание учебного процесса на всем его протяжении с соответствующими типами мотивации, т. е. создать стойкую сопутствующую мотивацию, гарантирующую прогресс в овладении иностранным языком.

Охарактеризуем объективно существующие виды мотивации, обеспечивающие заинтересованное учение.

1. Виды мотивации изучения иностранного языка

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека, ее сложную структуру. Во-первых, на нее могут оказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества, в совокупности они составляют внешнюю мотивацию, которая существует в двух разновидностях: как широкая социальная мотивация и как узколичная. Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это так называемая внутренняя мотивация; ее подвидом является мотивация успешности. Как внешняя, так и внутренняя мотивации могут носить положительный и отрицательный характер.

Точную характеристику широкой социальной мотивации (разновидность внешней) дает П. М. Якобсон: «Такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлением об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, как средстве, позволяющем в более разумной форме сделать людям доброе и полезное, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни». Так, для студентов основанием для овладения турецким языком может стать перспектива работать в соседней стране в посольстве или консульстве.

Вторая разновидность внешней мотивации – узколичная мотивация – определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Здесь возможен довольно широкий диапазон морального плана: от гражданских мотивов до узкоэгоистических. Например: «Хочу быть переводчиком: это престижно и «Это полезная деятельность, способствующая установлению взаимопонимания», «Хочу быть преподавателем турецкого языка, чувствую, что это мое призвание, смогу принести пользу», Здесь возможна и отрицательная мотивация: «Мне не нравится турецкий язык, но родные считают, что он мне пригодится; они сами сожалеют, что слабо им овладели, и не хотели бы, чтобы я повторил их ошибку».

Внешняя мотивация, как правило, бывает дистантной, далекой мотивацией, рассчитанной на достижение конечного результата учения. Тем не менее ее стимулирующее воздействие на процесс учения может быть достаточно сильным. Она в самом начале, а иногда еще до изучения турецкого языка нацеливает учащихся на «сверхзадачу». Важно только строить процесс учения таким образом, чтобы студенты в каждой его точке ощущали восхождение к поставленной цели. Полезные рекомендации на этот счет приводятся Н. Е. Кузовлевой, полагающей, что для усиления влияния широкой социальной мотивации следует создавать специальные собственно методические средства наглядной презентации, показывающие значение знания иностранных языков для самых различных специальностей: можно использовать кинофильмы, отрывки из художественных произведений и социально-политической литературы¹. Все это сможет «приблизить» и сделать осязаемой дальнюю цель, создав готовность к затратам времени и сил. Впрочем, здесь внешняя мотивация смыкается с внутренней и подкрепляется ею. При этом если внешняя мотивация выполняет в известном смысле «стратегическую роль», задавая извне движение на весь период учения, то внутренняя мотивация – «тактическую», так как она «подогревается» самим процессом овладения иностранным языком (ее часто поэтому называют процессуальной мотивацией). Эта мотивация является близкой и актуальной; ведь учебный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы студенты на каждом уроке испытывали радость от удовлетворения потребностей, специфичных для предмета турецкий язык. Каковы же конкретно эти потребности и соответствующие им разновидности внутренней мотивации?

Вслед за психологом С. Т. Григоряном, специально занимавшимся проблемой внутренней мотивации при овладении иноязычной лексикой, мы рассмотрим ее следующие основные разновидности: коммуникативную, лингвопознавательную и инструментальную.

2. Основные разновидности внутренней мотивации

Рассмотрим **коммуникативную** разновидность внутренней мотивации как основную, так как коммуникативность – это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык. Независимо от возраста и социального статуса большинство студентов формулируют свои потребности как чисто коммуникативные, а именно: говорить на турецком друг с другом, коллегой, читать для расширения кругозора, с профессиональной целью и для удовольствия, писать иностранному другу, коллеге.

Однако несмотря на столь явно выраженное стремление к общению со стороны студентов, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении иностранным языком в атмосфере родного языка иностранный язык предстает как искусственное средство общения. Он никак не может конкурировать с родным языком, совершенным и всеобъемлющим средством общения. (Показательно, что даже выпускники языковых вузов, овладевшие иностранным языком, не используют его при общении друг с другом.) И так называемые «естественные ситуации», используемые при обучении, носят в сущности искусственный характер. Важно, следовательно, отдавать себе отчет в том, что коммуникация на турецком языке на занятиях носит в основном условный характер, и это сближает ее со сценической коммуникацией. Отсюда обращение к воображению студентов, к фантазии, к игре является органичным компонентом эффективного обучения на иностранном языке. Обучающей стороне (преподавателю) следует постоянно побуждать учащихся к перевоплощению в «типичные характеры», проводя их через разнообразные «типичные обстоятельства».

В соответствии с требованиями современной дидактики преподаватель должен ставить учащихся в известность о задачах урока, ибо «активность возникает лишь тогда, когда задача ... «принимается» учеником ...»¹. Принятие задачи студентами – это отправной момент для возникновения мотивации и, следовательно, успешного осуществления задачи. Поэтому важно, как они сообщаются учащимся. Прежде всего должны быть названы задачи, связанные с овладением речевыми видами деятельности: аудированием, говорением, чтением. Преподаватель при этом должен быть способен встать на точку зрения студентов данного курса, тогда ему удастся «перевести» формулировку задачи с методического языка на язык учащихся и «пригласить» их к учению-общению.

Решение речевых задач обязательно предполагает овладение соответствующим языковым материалом, в частности речевым образцом, выражающим указание на принадлежность, структурной группой, модельными фразами. На занятиях работе над ним будет отведено специальное место, но ставить во главу угла усвоение определенного языкового материала не следует: такая задача вряд ли будет «принята» студентами, так как она не соотносится непосредственно с коммуникативными потребностями. Сама формулировка задач урока должна импонировать студентам, открывать перед ними ясную речевую перспективу. Понятно, что формулировка задачи зависит от ступени обучения, от возрастных и психологических особенностей обучающихся.

Содержание урока, как и его задачи, тоже должно быть принято студентами. Любопытные данные на этот счет приведены А. И. Яцкевичусом. В своих опытах он доказал, что интересный и личностно значимый текст сам по себе, т. е. без дополнительной тренировки, способствует запоминанию примерно

четверти содержащегося в нем языкового иноязычного материала, так как он вызывает большую встречную активность учащихся.

Фактически почти любую тему можно сделать лично значимой. Для этого преподаватель должен хорошо представлять себе, чем живут его студенты, каковы их хобби, вкусы, ценностные ориентации. В. П. Кузовлевым разработан способ составления методической характеристики класса (МХК), который позволяет оперативно и полно выявить все стороны личности каждого отдельного ученика. Результаты такой предварительной ориентировки следует затем использовать на уроке, превратив их в предмет речи.

Личностная ориентация предполагает однако адресованность не только непосредственно к самому ученику и его «я», но и к более широкой среде, причастность к которой он ощущает (моя семья, моя улица, мой город, мое село, моя страна, страна изучаемого языка). В орбиту личностных интересов естественным образом втягивается и вторичное «я» роли, которую играет студент в воображаемой ситуации. Личностное содержание включает, наконец, и рассказы преподавателя иностранного языка о себе, своих делах и интересах. При этом он не должен скрывать своих пристрастий, а наоборот всячески проявлять их, ибо это «согревает», материал.

События актуальной действительности также могут обогатить содержание урока, показав студентам, что они учатся не для вуза, а для жизни, и это несомненно поддержит коммуникативную мотивацию. Они могут придать свежесть любой теме, на любом этапе. Например, накопив материал по теме «Автобиография (биография)», студенты смогут обсуждать биографии интересных для них личностей.

Наконец, большой резерв коммуникативной мотивации имеется в материале познавательного характера научной, социально-политической и культурной областей. Здесь уместно вспомнить слова Г. В. Колшанского о «содержательной коммуникации», предполагающей с самого начала обучения иностранному языку стремление к преодолению противоречия между ограниченной языковой базой, поступающей в распоряжение студентов, и их всевозрастающими от курса к курсу познавательными потребностями.

Видоизменяя познавательный материал для занятий, нужно соблюдать равновесие между новой и известной информацией. Этого можно достигнуть: во-первых, путем сообщения нового об известном.

Во-вторых, путем актуализации межпредметных связей. В этом случае факты и события, усвоенные на других уроках по другим областям знаний, предстают перед студентами на уроках иностранного языка как бы в новой языковой оболочке. Узнавание их, внезапно испытываемое озарение доставляют студентам радость познания; одновременно студенты на деле убеждаются, что иностранному языку, как и родному, свойственна органичная вплетенность во внешний многомерный мир. Например, с жизнью и деятельностью выдающихся турецких политиков, имена которых студенты узнали на уроках истории, они знакомятся дополнительно по книгам для чтения на турецком языке.

Подобный эффект проявляется также при использовании на уроках турецкого языка актуального познавательного материала, который широко обсуждается в печати, по радио, в институте и дома, что создает широкий контекст для восприятия и усвоения нового. Например, в связи с темой «Достижения науки и техники» на III курсе целесообразно побуждать учащихся к аудированию и чтению статей, связанных со значительными открытиями в области компьютерной техники. Разумеется, этот материал должен быть соответствующим образом адаптирован.

При усилении познавательных потенций учебного материала может быть затронута «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский); в этом тезисе заключено доверие к интеллектуальным возможностям студентов, что также усиливает удовлетворение от учения.

Рассмотрим теперь, какой должна быть организация урока, способствующая вызову и сохранению коммуникативной мотивации.

Хотя в настоящее время исследователи еще не пришли к однозначному решению вопросов, связанных с типологией уроков, они едины в том, что на каждом уроке преимущественное место должно отводиться решению речевых задач. Даже моменты урока, посвященные усвоению нового языкового материала, направлены «на формирование умений оперировать средствами иностранного языка в пределах небольших речевых ситуаций». Идея речевого приоритета должна найти отражение в организации урока. Весь ход урока должен представлять собой последовательное восхождение к решению речевой задачи, являющейся кульминацией урока, его коммуникативной вершиной. При этом важно сделать кульминацию заметной для студентов, создав вокруг нее особую атмосферу. Например, преподаватель говорит: «Вот теперь, ребята, мы уже можем посмотреть этот диафильм и обсудить некоторые его эпизоды». Вся предшествующая работа на уроке лишь обеспечивает относительно беспрепятственное осуществление кульминации, повышающей тонус дальнейшего учения.

Еще один момент организации, способствующий сохранению коммуникативной мотивации, – это адекватное использование коллективных форм работы на уроке.

Как известно, инициаторами в использовании коллективных форм работы на занятиях иностранным языком являются авторы интенсивных методов обучения. Однако коллективные формы вполне применимы и в вузе, так как они, с одной стороны, соответствуют условиям обучения турецкому языку в классе (группе), т. е. в коллективе, с другой – отвечают сути языка как средства общения, предполагающего наличие партнеров. Важно только точно сочетать их с конкретными задачами учения, общения.

У. М. Риверс пишет по этому поводу: «Разумеется, нельзя просто разбить учащихся на пары или группы и приказывать им общаться на иностранном языке: необходимо создать мотивы для этого общения.

По воле случая, под влиянием какой-то неожиданности или причудливого сочетания характеров в группе желание общаться может вспыхнуть само собой, но по большей части его приходится разжигать специально, предложив интересное для всех задание, и тогда разговор, сопровождающий это задание, будет автономным, подлинно человеческим общением, а не очередным вариантом псевдокоммуникации».

Это значит, что, используя разные режимы работы, распределяя студентов на «двойки», «тройки», «четверки» и т. д., учитель должен руководствоваться нуждами ситуации, доминирующим же моментом является содержание. Например, «врач», «медсестра», «пациент» образуют «тройку», «семья, т. е. родители и трое детей» – «пятерку» и т. д. При этом они все поставлены в остро конфликтную ситуацию: в первом случае, в частности, они выясняют, что за странная болезнь у пациента и как ее лечить, или разоблачают симулянта, во втором – родители реагируют на рассказанное студентам о вузе или решают, как провести очередной выходной день, каникулы, как отреагировать на плохую отметку одного из детей. Из таких ситуаций возникает стимул для общения в этих малых группах.

Образовавшейся ячейке следует предоставить время на подготовку, своего рода репетицию, представляющую собой важнейший организационный этап на пути общения. Именно во время репетиции студенты смогут привести в соответствие «мысль, ищущую своего выражения» (Л. В. Щерба) и возникающее коммуникативное намерение со своими языковыми возможностями. Во время репетиции мобилизуется также взаимоконтроль и взаимопомощь как в содержательном, так и в языковом отношении. Чтобы иметь возможность изнутри помочь студентам, не нарушая коммуникативного процесса, преподаватель может включиться в образовавшуюся ячейку в роли, которая позволит это сделать почти естественно, а именно «автора», «режиссера», «суфлера».

Итак, предпосылки для возникновения коммуникативной мотивации могут быть созданы при постановке задач урока, соответствующем содержании и соответствующих организационных формах урока. Все это опосредуется преподавателем и полностью зависит от его стиля работы. Остановимся кратко на этом вопросе.

Наращение профессионального опыта преподавателя турецкого языка заключается прежде всего в его овладении приемами, стимулирующими общение. С их помощью он может любой материал программы повернуть в коммуникативное русло. Преподаватель вырабатывает в себе способность превращать живые впечатления действительности в предмет общения на уроке. Еще только переступив порог класса, он превращается в партнера общения, «первого среди равных» и одновременно организатора, предлагая соответствующие ситуации и втягивая в них студентов. Он стремится при этом, чтобы каждый студент нашел свою форму проявления в беседе, показал свои возможности. Уже «речевая зарядка» начала урока – это фактически коммуникативный пролог урока. От ее характера зависит наличие или отсутствие соответствующей атмосферы. Даже «дежурный» разговор о погоде сможет вызвать студентов на общение, если его построить нестандартно. Например, преподаватель (глядя в окно): «Дождь. Все идут в плащах с зонтиками. А я люблю дождь, люблю гулять под дождем. Воздух такой свежий! Главное – одеться по погоде. Как говорят англичане: «Нет плохой погоды, только одежда бывает плохой». У меня хороший зонтик. У меня есть плащ... А как ты относишься к такой погоде? А ты? У тебя есть зонтик? Плащ?...» На всех дальнейших этапах работы преподаватель должен поддерживать атмосферу общения, все глубже вовлекая в нее студентов. При этом ему надо приглушить в себе все откровенно дидактическое, не прерывать, в частности, общение резкой констатацией ошибок, а просто подсказывать правильный вариант и побуждать к его повторению.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является **лингвопознавательная**, которая заключается в положительном отношении студентов к самой языковой материи, к изучению основных свойств языковых знаков. Представляется, что возможны два пути ее формирования: опосредованный, т. е. через коммуникативную мотивацию, непосредственный, путем стимулирования поисковой деятельности студентов в языковом материале.

По поводу первого пути приведем весьма авторитетное мнение: «Нелингвисты от природы, которые, увы! составляют абсолютное большинство населения мира, не могут наслаждаться парадигмами, любоваться вариантами окончаний и читать словарь вместо приключенческого романа. Только коммуникативность обучения способна заставить их преодолеть нелюбовь к лингвистике ради тех перспектив, которые перед ними открывает владение русским языком, ради той пользы, которую оно принесет их профессиональной трудовой деятельности, их духовному росту...».

Чтобы заронить интерес учащихся к языковому «строительному материалу», нужно, во-первых, свести к минимуму временной разрыв в работе над языковым материалом и его применением в речи, т. е. выстроить работу над языковым материалом таким образом, чтобы студенты видели речевую перспективу его применения. Например: усваивается словарный материал по теме «Урок иностранного языка»; желательно на этом же уроке или в крайнем случае на следующем побудить учащихся к его использованию в условных ситуациях: «Расскажи своему другу (имеется в виду друг из страны изучаемого языка), что вы делаете на уроках иностранного языка, и спроси, как они изучают иностранный язык».

Во-вторых, надо придавать установке, касающейся работы над языковым материалом, целенаправленный речевой характер: «Сейчас мы усвоим такой-то словарный материал; он понадобится нам для беседы о ..., для разыгрывания пьески, при чтении рассказа ...» И в этом случае создается речевая перспектива.

В-третьих, языковой материал, подлежащий усвоению на уроке, нужно ориентировать на одну тематическую область, даже если он включает и внетематический материал, типа разговорных клише, модально-оценочной лексики и грамматических явлений. В этом случае весь путь по усвоению языкового

материала через тренировку к применению будет построен на одной содержательной основе, что в конечном итоге существенно для решения коммуникативных задач. «Разнотемье» же лишает урок цельности, вносит сумбур в ситуации, что отрицательно сказывается на речи. И действительно, трудно представить себе, как можно соединить на одном уроке в коммуникативном акте лексику на тему «Одежда» и «Фрукты и овощи» или «Урок турецкого языка» и «Подготовка к поездке».

Итак, студенты должны ощущать необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей. Целесообразно поэтому время от времени прибегать к приему, обнажающему эту связь. Преподаватель говорит: «Сегодня мы будем говорить о... Какие слова и выражения нам могут для этого понадобиться?» Таким образом создается потребность в новых словах. Студенты называют на родном языке нужные им слова и всеми своими помыслами «выходят на встречу» с их иноязычными эквивалентами, сообщаемыми преподавателем. Мотивация при этом возрастает; замечено также, что и запечатление в памяти тоже усиливается.

Однако не только осязаемый коммуникативный «вес» языкового материала (хотя он прежде всего) может вызвать лингвопознавательную мотивацию. В учебном процессе по турецкому языку важно стимулировать непосредственный интерес к языку как таковому.

Преподавателю нужно суметь воплотить богатые общеобразовательные возможности турецкого языка, а это значит – сконцентрировать внимание студентов на самом языке, на его способности давать имена вещам, идеям, процессам, на идиоматике, на лингвострановедческом слове, на этимологии, разумеется, если эти явления могут быть объяснены на материале вузовского минимума. С этой целью следует придать работе над языком характер поисковой, в результате которой у учащихся разовьется филологическая зоркость, умение видеть за бесстрастным языковым знаком значение и смысл.

Большую роль в этом отношении играет развитие языковой догадки. Внезапное «озарение» по поводу того или иного значения слова, выражения и грамматической формы доставляют студентам большое удовольствие и мотивируют дальнейший лингвистический поиск. Упражнения в языковой догадке могут быть столь же увлекательными, как и решение кроссворда. Поэтому следует постоянно побуждать студентов к языковой догадке, нацеливая внимание учащихся на «подсказки» и опоры в самом материале. Упражнения в языковой догадке должны сопровождать процесс обучения, начиная с младших курсов.

Важно также побудить студентов к накоплению языкового материала. Для этого рекомендуется применять различные языковые игры, органично включая их в урок. Атмосфера азарта, дух соревнования, радость победы активизируют восприятие и запоминание. Игры-соревнования, связанные с группировкой языковых явлений на основе какого-либо признака, способствуют перебору слов, грамматических форм, графем и т. д. в момент наиболее напряженной работы мозга, и это гарантирует запоминание. Здесь имеются в виду игры типа: «Какой ряд вспомнит больше слов на тему «...». Какой ряд быстрее сделает ...» и т. д. С помощью игры могут быть усвоены все необходимые стороны языкового знака, преодолены особые трудности функционального и формального свойства. Преподавателю нужно только ясно представлять себе методический потенциал каждой отдельной игры, ее методический «выигрыш».

Важным видом внутренней мотивации является также **инструментальная** мотивация, т. е. мотивация, вытекающая из положительного отношения студентов к определенным видам работы.

Известно, что педагогический эффект может быть достигнут в большей мере в результате собственной активности студентов. В форме нейтрально-пассивного восприятия его получить нельзя. Отсюда лозунг: «Учить учиться», т. е. «... включить студента в самостоятельную учебную деятельность, поставить его в позицию субъекта этой деятельности, направить и организовать эту деятельность таким образом, чтобы студент приходил к открытию тех или иных фактов и законов, вырабатывал убеждения, овладевал методами решения задач, которые ему предлагаются при изучении того или иного учебного материала». В нашем случае это означает, что необходимо вооружить учащихся определенными приемами овладения турецким языком, рациональный смысл которых был бы очевиден и импонировал им. Студентов следует в большей мере ставить перед необходимостью самостоятельного знакомства с новым языковым материалом, показав им оптимальный путь к этому.

Часто преподаватель берет на себя знакомство студентов с языковым материалом, хотя учащиеся вполне могут самостоятельно справиться с этим, ведь приложение к учебнику, содержащее словарь, грамматический и лингвострановедческий справочники, рассчитано на студентов. Дело преподавателя – управлять самостоятельной деятельностью студентов. Для этого нужно, во-первых, обозначить конкретную цель, к которой они должны прийти, ознакомившись с тем или иным языковым фактом; во-вторых, специальными приемами способствовать концентрации внимания студентов на существенных признаках языкового материала.

Одним из приемов, с которым следует познакомить учащихся при работе над расширением лексического запаса, является создание картотеки по тематическому принципу. Такую картотеку они смогут пополнять от курса к курсу. При этом важно убедить учащихся в пользе картотеки. В основе обучения речи лежит концентрический принцип, предполагающий планомерное расширение тематики, поэтому представляется удобным иметь под рукой тематически упорядоченный материал: его можно легко «проинвентаризировать» перед дальнейшим пополнением по данной теме.

Подобный смысл имеет составление собственных грамматических справочников («грамматических тетрадей»), которые также пополняются от курса к курсу. Грамматические явления в них следует представлять в таблицах и схемах, выделив цветом формальные признаки. В этом случае обобщенный характер грамматики проявится особенно наглядно. Такие грамматические справочники, составленные

самими студентами, являются эффективным средством систематизации грамматического материала и, следовательно, важнейшей вехой укрепления грамматической базы.

Рациональные приемы работы над языком могут быть сделаны достоянием студентов. Так, учащимся следует рассказать о способах составления программы высказывания и ее преимуществах. Составление программы высказывания, предполагающее перебор смысловой информации в единстве с языковыми средствами выражения, является активным мыслительным процессом, который значительно способствует обогащению речевых возможностей студентов. Готовясь к высказыванию, студент составляет план в виде тезисов или вопросов и к каждому пункту плана подбирает нужные опоры: это могут быть слова, словоформы, словосочетания и предложения. Качество высказывания находится в прямой зависимости от составленной программы; при этом студент ощущает себя истинным хозяином положения, управляющим семантикой своего высказывания.

Рациональные приемы учения должны применяться студентами и при овладении иноязычным чтением. Читая текст, студенты должны руководствоваться, в частности, следующим правилом: охватить целое, которое поможет уяснить детали, уменьшит степень неопределенности, подскажет обобщенный смысл текста. При этом нужно уметь извлекать пользу из заголовков, рисунков, таблиц, схем, сопровождающих текст, видеть в них информационную опору.

Выводы и перспектива. Названные здесь виды и подвиды мотивации представляют собой в известном смысле потенцию. Будут ли «разбужены» эти силы, тонизирующие учение, превратятся ли они в реальную движущую силу процесса учения на всем его протяжении, зависит от учителя. В его функцию, следовательно, входит воспитание мотивов учения, т. е. создание средствами данного предмета оснований для вызова соответствующих мотивов. Эту идею А. Н. Леонтьев выразил афористически: «...для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям».

Источники и литература:

1. Алхазивили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазивили. – М., 1988.
2. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе / К. Б. Есипович. – М., 1988.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1985.
4. Кабинет иностранного языка в средней школе / Т. Ф. Горбунькова, Н. П. Грачева, С. П. Золотницкая и др. – М., 1986.
5. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : сб. статей / под ред. В. А. Слободчикова. – М., 1986.
6. Коршунова С. А. Школьный клуб интернациональной дружбы / С. А. Коршунова. – М., 1984; Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе / авт.-сост. : М. Д. Городникова, Э. Б. Фигон, Н. И. Супрун, Л. В. Шевелева, Т. А. Широкова. – М., 1987.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова. – М., 1991. – 287 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1985.
9. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – М., 1988.

Бекиров Р.А.

УДК 81.411.21'367.625'373.7

КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Постановка проблемы. Фразеология арабского языка относится к числу малоисследованных областей арабского языкознания. Это связано с тем, что фразеология рассматривалась лишь как вторичный раздел стилистики, риторики и других наук. Но роль фразеологических единиц в арабском языке трудно переоценить.

Актуальность. История развития арабского языка имеет сравнительно длительный период. В течение многих столетий арабский язык характеризуется определенным постоянством в фонетической, морфологической, лексической, грамматической и других областях. Тем не менее, мало изученной остается область фразеологии, несмотря на то, что было сделано немало попыток в ее классификации. Актуальность исследования определяется не разработанностью проблемы и недостаточной изученностью арабских фразеологических единиц. В современной арабистике изучение фразеологии и дополнение на этой основе словарей, пособий, других лексикографических изданий является актуальным направлением в арабском языкознании.

Цель статьи - собрать, систематизировать и классифицировать группу глагольных фразеологизмов. Особое внимание, по нашему представлению, следует уделить:

- 1) сбору, изучению, обобщению и систематизации сведений из разных источников по арабскому языкознанию;
- 2) выявлению сферы употребления и распространения данной фразеологии в письменных источниках;
- 3) исследованию лексико-семантических и грамматических особенностей глагольных фразеологизмов;

Для научных изысканий в этой области, материалом могут послужить данные первоисточников (произведения доисламской поэзии, Коран, материалы классического и современного арабского