

детьми на неправильные существительные, несмотря на то, что до знакомства с данной категорией существительных дети употребляли верные формы существительных [4].

Наиболее часто употребляемой временной формой стала Present Continuous Active. Для русскоязычного говорящего настоящая временная форма не вызывает особых трудностей в виду наглядности действия, выполняемого непосредственно в момент предъявления речи, а также длительного характера деятельности. Как данное английское время, так и его английский эквивалент относятся к плану настоящего времени, не вызывая проблемы понимания временной перспективы иноязычного средства общения. Тем не менее, формирование пассивного залога сопряжено с определенными трудностями. В отличие от русского языка, грамматический строй английского языка подразумевает обязательное присутствие глагола to be (быть) в пассивном залоге. При попытке дословного перевода компонентов предложения the flowers are being watered на русский язык, мы столкнемся с тавтологией: цветы есть (есть в данный момент) политы. Пропустив компонент being мы подчеркнем лишь констатацию факта (цветы есть политы) не уточняя времени совершения действия.

Главная трудность временной формы Present Perfect заключается в несовпадении выражения времени совершенного действия на русском и английском языках. Для англоязычного человека данная временная форма принадлежит к плану настоящего времени, в отличие от русского языка, где данная конструкция передается прошедшим временем совершенного вида, например фразу «The boy has jumped into the swimming pool» следует перевести как «Мальчик прыгнул в бассейн», однако в английском языке, в отличие от русского, данная временная конструкция является типичной для настоящего времени.

Встречались ошибки ассоциативного характера: в сознании человека дорога ассоциируется с движением, что, вероятно, и послужило причиной называнию He is roading a bike (несуществующий глагол to road от английского слова road –дорога) вместо He is riding a bike.

Таким образом, ассоциативные связи играют важную роль в процессе осуществления выбора лексической единицы при назывании действия видеосюжета на английском языке. Богатый ассоциативный ряд значительно упрощает процесс порождения высказывания на английском языке.

1. Де Боно, Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении : Пер. с англ. / Эдвард де Боно – М. : Прогресс, 1976. – 143 с.
2. Ганс, Селье. От мечты к открытию: как стать учёным / Г. Селье. - М. : «Прогресс», 1987. – 366 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
4. Слобин, Д. , Грин, Дж. Психоллингвистика. / Д. Слобин, Дж. Грин. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

В.М. Сапогов (Псков, Россия)

Реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в аспекте компетентностного подхода ориентирует преподавателя на формирование у обучающихся навыков вынесения обоснованных суждений и решений, выработки своего мнения в контексте изучения той или иной дисциплины.

С этой целью в российском образовательном пространстве активно используются такие методические приемы как мозговой штурм, эссе, групповая дискуссия, конспект, таблица, кластеры. Технология критического мышления особенно интенсивно осваивается в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин [3, с. 11]. При преподавании юридических дисциплин многие приемы технологии развития критического мышления остаются незаслуженно невостребованными.

В педагогике под критическим мышлением понимается тип мышления, благодаря которому субъект обучения не принимает информацию бездоказательно (на веру), критически воспринимает утверждения и, одновременно, восприимчив к новым идеям и методам [1, с. 5]. При этом основой является не негативность суждений или критика, а адекватное рассмотрение различных подходов [4, с. 16]. Другими словами – это качественное мышление, предполагающее у его носителя тщательное взвешивание, оценку и выбор информации, наличие ответственности за собственные решения.

Критичность сформированного у обучающегося мышления может быть раскрыта через следующие показатели: осуществляет оценку (определяет ошибки); ставит диагноз (выявляет причины); осуществляет самоконтроль (выявляет недостатки); высказывает критику (приводит контраргументы, соглашается или опровергает); делает прогноз.

Использование любых методических приемов технологии развития критического мышления опирается на конструктивную основу – базовую модель трех стадий организации учебного процесса: вызов, осмысление, размышление[2, с. 55].

Прежде чем перейти к рассмотрению отдельных методических приемов заявленной технологии, приемлемых для использования при преподавании правовых дисциплин, следует остановиться на постадий-

ных педагогических затруднениях, с которыми сталкиваются преподаватели вузов, использующие в основном традиционные методы обучения.

В процессе обучения отсутствие результативности нередко обосновывается тем обстоятельством, что преподаватель формирует процесс обучения, исходя из им поставленных целей, однако эти цели обучающимися изначально не принимаются как собственные. Вместе с тем, как отмечают педагоги, специализирующиеся в области дидактики, эффективность применяемых методов обучения зависит от постановки целей обучения самим обучающимся и наличия у них внутреннего мотива к процессу познания [5, с. 283].

Если предоставить обучающемуся на первой стадии возможность проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, имеющийся опыт (возможно опосредованный), то это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов.

Активизация познавательной деятельности обучающихся на стадии вызова предполагает стимулирование к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, бесконфликтному обмену мнениями. При этом преподаватель должен выстроить ход работы так, чтобы не критиковать ответы студентов, даже если они неточны или неправильны, что и является основной трудностью для работы в режиме педагогической технологии развития критического мышления.

Нередко может возникнуть ситуация, когда заявленная тема ранее не изучалась, и у студентов нет достаточных знаний и опыта для выработки соответствующих суждений, в таком случае можно предложить им высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения.

Успешная работа на стадии вызова стимулирует активность студентов на смысловой стадии – этапе получения новой информации. При традиционном подходе быстрый темп изложения нового материала в режиме слушания и письма практически исключает возможность его осмысления.

В ходе занятия преподаватель зачастую не отслеживает полноту восприятия и понимания всеми студентами изучаемого материала, не создает условий, чтобы обучающиеся самостоятельно активно конструировали цели своей учебной деятельности, не стимулирует их к постановке новых вопросов, поиску ответов через содержание информации, предоставленной для работы, не использует приемы активизации познавательной деятельности и внимания.

Как правило, преподаватель выполняет на занятии привычную роль источника новой информации, вместе с тем, большой эффект на данной стадии может быть от использования различных приемов организации работы студентов с текстом, стимулирующих вдумчивое чтение и размышления о прочитанном.

Главная задача преподавателя на стадии осмысления состоит в том, чтобы поддерживать активность студентов, их интерес и динамику движения, созданную на стадии вызова.

На третьей стадии рефлексивный анализ и оценка становятся основной целью деятельности студентов и преподавателя.

На последнем этапе рефлексии преподаватель может столкнуться с тем, что ответы студентов на его вопросы о возникших трудностях в усвоении материала или интересных моментах не будут отличаться разнообразием и смысловой насыщенностью. Традиционно, большая часть задаваемых вопросов в конце занятия – это вопросы из числа поясняющих или фактологических.

Как представляется, рефлексивный анализ в обучении не может проводиться спонтанно, а предполагает систематичность на всех этапах работы, регулярность в осуществлении и методическую последовательность.

Рефлексивное мышление, предполагающее фокусирование внимания обучающегося, проявляется в тщательном взвешивании, оценке и выборе. Объем мыслей, сформировавшийся у обучающегося в ходе самостоятельного осмысления информации на занятии, в процессе совместной деятельности структурируется и превращается в новое знание, а вопросы, возможные сомнения разрешаются в ходе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного. Таким образом, в процессе рефлексии та информация, которая была до проведения занятия новой для студента, становится усвоенной, превращается в собственное знание.

Если рассмотренные стадии проанализировать с точки зрения традиционного подхода проведения занятий, то становится понятным, что они не являются чем-то принципиально новым для преподавателя, так как они почти всегда наличествуют, только с иным наименованием: стадия вызова – введение в проблему (актуализация имеющегося опыта и знаний); стадия осмысления – часть занятия, посвященная изучению нового материала; стадия рефлексии – это закрепление материала, проверка усвоения.

Отвечая на вопрос о принципиальной новизне технологии критического мышления, следует отметить, что ее методические приемы ориентируются на создание условий для свободного развития личности обучающегося, целостного осмысления, обобщения полученной информации, формирования у каждого из обучающихся собственного отношения к изучаемому материалу.

На каждой из трех стадий занятия используются свойственные ее методические приемы. Как показала наша педагогическая практика, эффективных приемов для использования на лекционных, семинарских и практических занятиях достаточно много.

Структура занятий с использованием приемов технологии развития критического мышления

Стадия (прием)	Варианты конструирования занятия	
	Групповое занятие	Лекция
Вызов (начало занятия)	кластер, корзина мнений (идей), учебно-мозговой штурм	интеллектуальная разминка, корзина мнений (идей), ключевые термины
Осмысление (объяснение нового материала)	зигзаг, инсерт, ролевой проект, маркировочная таблица ЗУХ, таск-анализ	пометка на полях (инсерт) «продвинутая лекция»
Рефлексия (завершение занятия)	совместный поиск, двухчастный (трехчастный) дневник, кластер	двухчастный (трехчастный) дневник, маркировочная таблица ЗУХ

Основным препятствием для использования приемов технологии развития критического мышления следует определить невысокий уровень сформированности у обучающихся умений (навыков) самостоятельной работы.

1. Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.
2. Коржув А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55-58.
3. Мурюкина, Е.В., Чельшева, И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
4. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность. // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 15-20.
5. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. – М., 2003. – С. 282-291.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА, СОСТАВЛЕНИЯ И РЕДАКТИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ ПРАВОВОГО ХАРАКТЕРА КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ

Ю.Н. Грицкевич (Псков, Россия)

Высокий статус права обуславливает серьезные требования к профессиональной грамотности юристов, которая предполагает как правовую, так и языковую компетентность: уровень языковой и речевой культуры юриста является показателем его уважения к обществу, к норме в разных ее проявлениях. Право воспринимается, интерпретируется и реализуется непосредственно через текст нормативно-правовых актов, через язык и речь. В связи с тем, что текст нормативно-правового характера является регулятором правовых отношений во всех сферах жизни человека и общества, а также с тем, что нормативно-правовая база постоянно увеличивается, изменяется, все острее встает проблема адекватного восприятия юридического документа не только юристами-профессионалами, но и всеми участниками правовых отношений. Документ правового характера предполагает не только юридически значимое содержание, но и словесное выражение этого содержания. Нарушения норм устной и письменной речи влекут за собой ошибки, пагубно влияющие на восприятие и интерпретацию нормы права, которая должна быть выражена максимально полно и точно.

Несмотря на то, что юридический дискурс, как и большинство институциональных дискурсов, представляет собой закрытую систему, организованную особым образом и нацеленную в первую очередь на специалистов в области права, все острее возникает потребность не только в формировании правовой картины самых широких слоев общества, но и в постоянной ее корректировке. Юридическому письменному дискурсу свойственны директивность коммуникации, высокая степень текстоцентричности, а дискурсивные тактики и стратегии, как правило, обусловлены не столько коммуникативной ситуацией, сколько процедурными особенностями реализации права. Все это создает серьезные преграды в процессе восприятия и толкования языка права.

Особенности реализации устного и письменного юридического дискурса, функционирование языка права в совокупности коммуникативных ситуаций и с учетом действия как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, влияющих на юридический дискурс, все чаще вызывает интерес исследователей [1; 2; 3]. На протяжении долгого времени поднимается проблема необходимости совершенствования работы над точностью формулировок в правовых актах, чтобы избежать извращения смысла закона и неправильного его применения.