

6. Восковская А.С., Карпова Т.А. Понятия «иноязычная коммуникативная компетентность и «межкультурная коммуникативная компетентность» // Прагмалингвистика и практика речевого общения: материалы IV международной научно-практической конференции (26 ноября 2010 г.). Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. с. 35-38.
7. Григорьева Н.А., Думов С.Б. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: ценностно-смысловой аспект // Преподаватель высшей школы в XXI веке: Научно-методические материалы международ. научно-практ. интернет-конференции. Сборник 2. Ростов н/Д: РГУПС, 2003. с. 11-15.
8. Закирова Е.С., Карпова Т.А. Формирование творческой языковой личности студента технического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». Научный рецензируемый журнал. М.: МГТУ «МАМИ», № 2 (14), 2012. Т.3. с. 481-488.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
10. Кузнецов А.И. К новому типу образовательной деятельности // Образование в поисках личностных смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д: изд-во РГПУ, 1995. С. // Образование в поисках личностных смыслов / Под ред. Е.В.Бондаревской. Ростов н/Д: изд-во РГПУ, 1995. с. 47-56.
11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
12. Розин В.М. Проблемы целостного изучения человека // О человеческом в человеке / под ред. И.Т. Фролова. М.: Наука, 1997.
13. Сапрыкина Е.Н. Педагогическое взаимодействие «преподаватель-студент» в университетском образовании // Высшее образование сегодня, 2007. № 8. с. 84-87.
14. Соколова Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности // Народное образование, 2002. № 2. с. 111-119.
15. Социально-образовательный проект «Профессионально-личностное саморазвитие молодого педагога». Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, Copyright HumanitarianSchool.ru, 2007.

Интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов не филологов

д.пед.н. проф. Гасанова П.М., к.ф.н. доц. Буйских Т.М.
Университета машиностроения, РГТЭУ

Аннотация. В статье анализируются интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов не филологов.

Ключевые слова: обучение русскому языку нерусских студентов не филологов, методы формирования лингвистической компетенции

Профессионально ориентированная речевая подготовка конкурентоспособного специалиста предполагает знание специфики общения в той или иной сфере, особенностей реализации различных видов речевой деятельности, обусловленных характером профессии, освоение деятельности по созданию профессионально значимых речевых жанров.

Четко структурированное речевое поведение – это:

- уровень достижений, характерный для профессиональной речевой практики;
- совокупность лингвистических знаний, навыков и умений, обеспечивающих незатрудненное профессиональное общение;
- выбор не только правильных, но и наиболее точных, уместных, выразительных языковых средств.

В ситуации выбора языковых средств находится каждый специалист, стремящийся сделать свою речь более понятной собеседнику, эффективной, точно выражающей те или иные

представления о действительности. Выбор языковых средств речи студентов-нефилологов обусловлен характером и областью их профессиональной деятельности

Главной целью обучения русскому языку студентов-нефилологов является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции, которая понимается как умение осуществлять общение на русском языке, как способность устанавливать связи между знанием (результатом когнитивного научения – компетентностью) и реальной ситуацией, осуществлять принятия решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации.

При обучении русскому языку нерусских студентов-нефилологов коммуникативная компетенция рассматривается как многокомпонентное образование, в состав которого входят такие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая (иногда ее называют прагматической и иллокутивной), социокультурная, дискурсивная, стратегическая, компенсаторная и предметная [7, с. 64-65].

Лингвистическая компетенция как знание системы языка, владение орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, орфографическими, пунктуационными и грамматическими нормами является основой формирования коммуникативной компетенции. Для нерусских студентов-нефилологов трудность представляет освоение следующих грамматических норм:

- нормативное употребление формы слова;
- построение словосочетаний по типу согласования, управления, примыкания;
- правильное построение предложений;
- правильное употребление обособленных членов в простых предложениях и придаточных частей в сложных предложениях;
- правильное использование синонимии грамматических форм, их стилистических и семантических возможностей.

Реализация компетентностей парадигмы образования возможна, если используются интерактивные методы обучения, способствующие приобретению коммуникативного опыта на основе непосредственного участия в актах взаимодействия: студент–информация, студент–студент, студент–преподаватель, преподаватель–студент.

Интерактивные методы обучения требуют такой структуры (или модели) занятий, при которой процесс обучения направлен на создание собственного речевого продукта. Такие занятия способствуют формированию коммуникативной компетенции и развитию мыслительных навыков высокого порядка (Б.Блум выделил 6 познавательных (когнитивных) целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, сравнительная оценка), разделив их на 2 уровня – высокий и низкий. Согласно этим целям формируются соответствующие навыки): анализа, синтеза, сравнительной оценки [8, с. 19–26]; [3, с. 41]. Рассматриваемая модель состоит из трех стадий: вызов, осмысление содержания, размышление.

На первой стадии (вызов) необходимо не столько выявить, что знает студент, сколько актуализировать его предыдущий опыт и знания, активизировать обучаемого для изучения нового материала (создать мотивацию). На этом этапе закладывается продуктивность и конструктивность дальнейшей деятельности обучаемого.

Этому способствует организованная определенным образом работа (использование приемов: «мозговой штурм», простой кластер, прогнозирование по названию, ключевым словам, восстановление логической цепочки и т.д.) [6]. Вопросы «Что вы знаете или думаете, что знаете о ...?», «Как вы думаете?» дают возможность высказаться каждому, снимают страх показаться несведущим. Диалог, который завязывается сначала с самим собой, а затем продолжается в парах и в группах, позволяет направить студента на дальнейшее активное изучение нового материала. На обдумывание ответов должно быть предоставлено время, необходимо прогнозировать ответ в зависимости от аудитории и предлагаемого задания.

Вторая стадия (осмысление содержания) связана с непосредственной работой над новым материалом. Преодолеть «монологичность» и перейти на диалоговый режим на стадии осмысления содержания удастся путем обозначения мыслительных операций по освоению

новой информации (чтение с пометами (ИНСЕРТ), вопросы к автору, составление «двух-частного дневника», использование «схемы предсказания» при чтении текста и др.), их пошаговому выполнению. Именно пошаговость выполнения мыслительных операций позволяет направить деятельность студентов на освоение содержательно-смыслового контекста занятия, вступить студенту в активный диалог с предлагаемой информацией, поддерживать мотивацию на протяжении всего занятия. На этом этапе важно предоставить студенту достаточное количество времени для индивидуального осмысления нового содержания, на эффективную работу в режиме диалога «студент – информация».

На третьей стадии (размышление, или рефлексия) студентам дается время, чтобы поделиться тем опытом, который они приобрели в процессе работы над новой информацией, сначала в парах, а затем в группе. Успешность диалога на этом этапе гарантирована мотивацией, которая была создана на стадии вызова и поддерживалась на протяжении всей работы, результативностью мыслительной деятельности, т.к. студент не только делится с другими, но и сам обогащается.

При использовании интерактивных методов в аудитории должна поддерживаться психологически комфортная обстановка: принимаются все идеи, которые затем обсуждаются; соблюдается уважительное и доброжелательное отношение между студентами, студентами и преподавателем, при необходимости поддерживаются шутки, юмор.

Для любого преподавателя стало аксиомой, что результаты обучения зависят от используемых методов. Известный американский специалист в области образования, психологической помощи учащимся и их педагогам Уильям Глассер предлагает пирамиду обучаемости (рисунок 1) (в процентах указано усвоение учебного материала) [6, с. 77], которая демонстрирует актуальность интерактивных методов, направленных на изучение информации на стадии осмысления содержания, обсуждение уже имеющейся информации на стадии размышления, представление собственного (или группового) видения проблемы, темы.



Рисунок 1. Пирамида обучаемости

Интерактивные методы эффективно формируют лингвистическую компетенцию (студенты работают вместе – парами, малыми группами над одной проблемой, общими усилиями).

ми осваивают ту или иную грамматическую тему).

Активно используемые в письменной и устной официально-деловой и научной речи причастие и причастный оборот, деепричастие и деепричастный оборот представляют значительную трудность для нерусских студентов-нефилологов. Практика показывает, что для эффективного освоения студентами указанных грамматических тем на этапе размышления целесообразно использовать такие графические организаторы информации, как *кластер* и *диаграмма Венна*. А. Н. Щукин справедливо считает, что кластер применяется для стимулирования «познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления» (5, с. 81). Это утверждение справедливо и для диаграммы Венна, которая способствует и развитию аналитического мышления.

Пошаговое освоение причастия и деепричастия предполагает такую последовательность.

Первый шаг – изучить каждую тему отдельно. Результатом этапа размышления после прохождения каждой темы будет составление сложного кластера по каждой теме (Схема 1). В отличие от *простого кластера* (используется на этапе вызова для активизации студентов и актуализации имеющихся знаний и представлений), где в графической форме обозначаются ассоциации, идеи, связанные с темой или проблемой, *сложный кластер* используется на этапе размышления для систематизации информации, резюмирования изученного. Сложный кластер поможет студентам нелинейно представить систематизированную ими информацию по теме. Иначе этот вид деятельности называют «схемой размышления» (Т. Бьюзан) [6]. Эффективность этого приема объясняется тем, что в процесс размышления включается зрительная память (как известно, у человека в большей степени развито зрительное восприятие, т.к. нервы, ведущие информацию от глаза к мозгу, в 25 раз толще, чем те, которые ведут от уха к мозгу), активизируется правое, творческое полушарие мозга. При первом знакомстве с кластером преподавателю необходимо подробно объяснить процедуру его создания: в центре листа пишется слово/тема и заключается в овал. Предлагаемые слова/словосочетания тоже заключаются в овал. Стрелочками обозначается связь между словами/словосочетаниями. При создании сложного кластера необходимо сначала выделить категории темы, обозначить их в схеме, а затем распределить информацию по категориям.

Сложные кластеры по темам «Причастие» и «Деепричастие» облегчат работу над сравнением этих грамматических тем в форме диаграммы Венна.

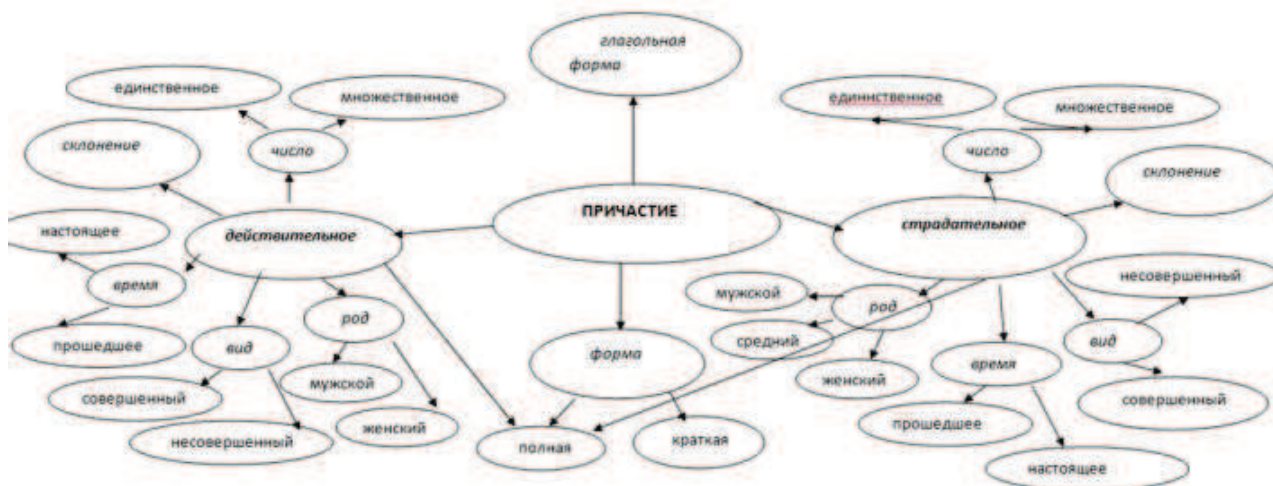


Схема 1

Второй шаг – сравнить причастие и деепричастие, используя диаграмму Венна (Схема 2). По форме диаграмма Венна представляет два скрещивающихся круга: в общей плоскости даются признаки, присущие сравниваемым темам, а в полукругах – то, что характерно для каждого сопоставляемого. Диаграмма позволяет наиболее эффективно провести сравнение. При построении диаграммы Венна важно предварительно выработать параметры сравнения, которые во многом зависят от цели сравнения и характера сравниваемых тем.

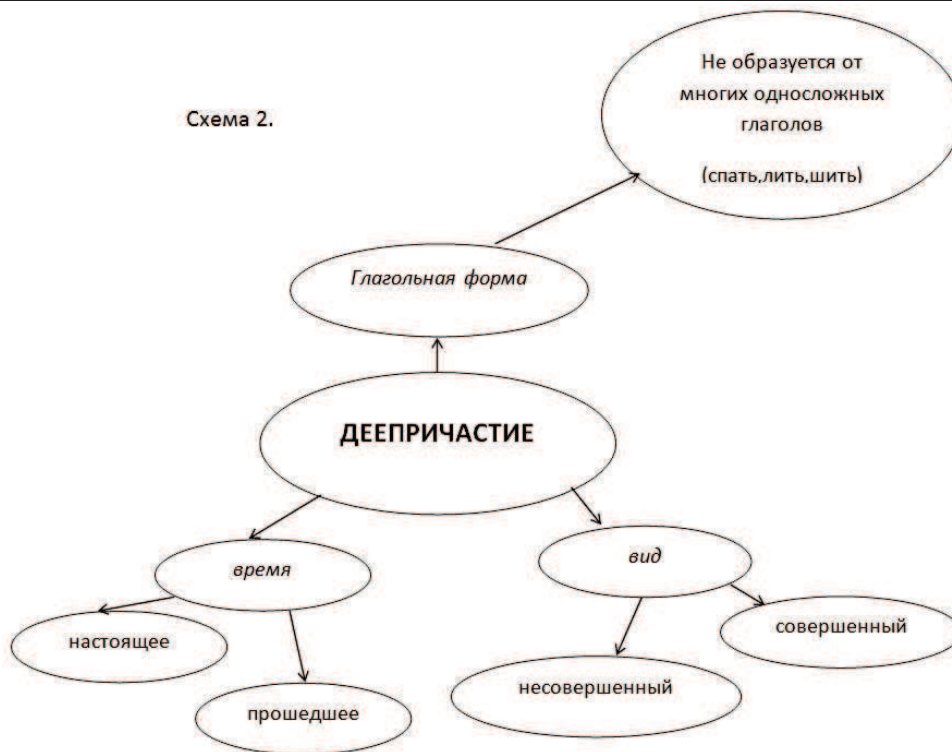
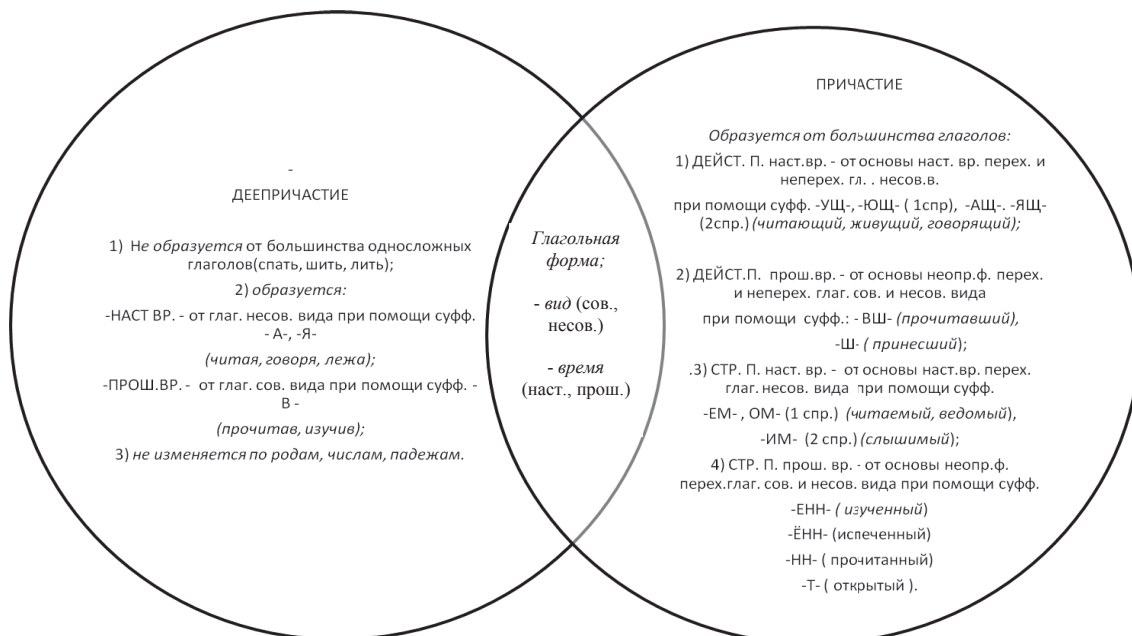


Схема 2

По этой же схеме, используя сложный кластер и диаграмму Венна, можно работать над темами «Причастный оборот» и «Деепричастный оборот».

При составлении данных графических организаторов студенты работают в парах или малых группах, где каждый студент имеет возможность проговорить информацию, обсудить ее, высказать собственное мнение, что в конечном итоге позволяет им глубоко понять особенности употребления причастия (причастного оборота) и деепричастия (деепричастного оборота) при решении коммуникативных задач.



Третий шаг - провести презентацию созданных продуктов размышления и обсудить их в группе.

Таким образом, интерактивные методы обучения, используемые при формировании лингвистической компетенции, способствуют повышению положительной мотивационной установки на овладение нормативным русским языком, продуктивному усвоению изучаемого материала. Эффективность интерактивных методов возможна лишь при условии четкой ор-

ганизации процесса обучения: пошаговость реализации каждого метода и выделение специального времени на обдумывание идей, их проговаривание, обсуждение, принятие решений. Эти методы предполагают непосредственное взаимодействие студентов, их совместную, согласованную деятельность, которая возможна лишь при соблюдении социальных норм. В такой работе должны присутствовать два элемента: индивидуальный поиск и обмен идеями (личный поиск предшествует обмену мнениями и найденным решениям).

Интерактивные методы позволяют строить обучение как «конструктивную интеллектуальную деятельность» [5, с. 80], о чем наглядно свидетельствуют представленные в статье сложные кластеры и диаграмма Венна. Выбор того или иного интерактивного метода обусловлен изучаемой темой. Если необходимо систематизировать материал, целесообразно использовать сложный кластер, а при сравнительном рассмотрении двух грамматических тем, - диаграмму Венна.

Литература

1. Анохина Т.Я. К проблеме преподавания языковых дисциплин в техническом вузе. - Известия МГТУ «МАМИ» № 1 (5) 2008.
2. Бельчиков Ю.А. Практическая стилистика современного русского языка. – М., 2008.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб., 2003.
5. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие / Ред.-сост. А.Н. Щукин. М., 2005.
6. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): Метод. пособие / Т.М. Буйских, И.П. Валькова, Н.П. Задорожная и др. Под ред. И.А. Низовской. – Бишкек, 2005.
7. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006.
8. Кларин М.Б. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002.

К вопросу о развитии творческих способностей студентов-иностранцев 1 курса технического вуза на занятиях по русскому языку

доц. Гонтарева О.П.

*Университет машиностроения
8(495) 223-05-23, kafrus@mami.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые способы и методические приемы развития творческих способностей студентов-иностранцев в период их адаптации к условиям начальной профессиональной подготовки на 1 курсе в Университете машиностроения на занятиях по русскому языку. Автор описывает один из алгоритмов создания учебных презентаций студентами-иностранцами под руководством преподавателя и способы их применения в учебном процессе для формирования различных компетенций и развития творческих способностей обучаемых.

Ключевые слова: коммуникативные задания, презентация, творческий, межкультурная компетенция, интерактивность, методические приемы

Процесс адаптации к учебному процессу на первом курсе – это непростой период в жизни любого студента. Особенно сложным он является для иностранцев. Именно в это время происходит постепенное преодоление языкового барьера, приобретение новых знаний, первых когнитивных, операционных, технологических умений и навыков, формирование у студентов различных компетенций: мотивационных, коммуникативных, поведенческих, эти-