

В целом постпроектные занятия привели нас к выводам о том, что проектная образовательная технология успешно создает условия для включения учащихся в самостоятельную познавательную творческую деятельность, для проявления ими ответственности и целеустремленности, дает студентам возможность овладеть способами целенаправленной интеллектуальной работы, стимулирует ситуации успеха для каждого учащегося, дает возможность студентам через выполнение проектного задания осуществлять процесс самоизменения и ощущать это самоизменение, ощущать свой личностный рост.

Послесловие. В настоящий момент студенты 1-го курса института искусств, культуры и спорта, специальности «Дизайн» под руководством автора данной статьи работают над проектом «Феномен моды в дизайне женской одежды». Проект, включающий показ студентами собственных моделей одежды и предусматривающий тесный контакт со специалистами в указанной сфере, будет осуществляться на русском языке. О результатах данного проекта – в следующих наших работах.

Примечания

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 272 с.
2. Полат Е.С. Технология телекоммуникационных проектов // Иностранные языки в школе. 1997. № 4. С. 4–7.
3. Симоненко В.Д., Фомин Н.В. Современные педагогические технологии. Брянск: БГПУ, 2001. 395 с.

Г. А. Кажигалиева (г. Алматы)

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

© Г. А. Кажигалиева, 2016

Уровнево-компетентностные задания в контексте групповых форм обучения русскому языку как неродному в вузе

В статье рассматриваются в интегрированном триединстве лингводидактические возможности групповых форм работы, а также компетентностного и уровнево-дифференцированного подходов к используемому дидактическому материалу в рамках преподавания русского языка как неродного в вузе. Избранным автором способом интеграции указанных трех методик стало использование уровнево-дифференцированных заданий в контексте групповых форм обучения.

Ключевые слова: русский язык как неродной в вузе, групповые формы обучения, уровнево-дифференцированное обучение, компетентностный подход, уровнево-компетентностные задания

В настоящей статье актуализируются такие категории, как *групповые формы обучения, компетентностный, а также уровнево-дифференцированный* (в интеграции) *подходы* к отбору дидактического материала в рамках

преподавания русского языка как неродного в вузе. Данная актуализация обусловлена действием кредитной системы обучения, функционирующей сегодня в вузах РК, в рамках которой, в свою очередь, приоритетны интерактивные, в том числе групповые формы обучения. Помимо этого, уровневодифференцированное обучение – одно из требований действующей типовой программы по дисциплине «Русский язык», предназначенной для неязыковых и гуманитарных вузов Казахстана [1]. Наконец, и компетентностный подход востребован сегодня в образовательной сфере; и привлекателен он тем, что позволяет минимизировать разрыв между требованиями, предъявляемыми к выпускнику, и реальным уровнем его знаний и умений, позволяет сместить акценты с совокупности знаний на способности выполнять определенные функции, используя знания [2].

В данной работе мы стремились к тому, чтобы продемонстрировать в интегрированном единстве лингводидактические возможности групповых форм работы, а также компетентностного и уровневодифференцированного подходов к используемому дидактическому материалу в рамках преподавания русского языка как неродного в вузе.

В ходе проведенного исследования нами были использованы следующие методы: анализа лингвистической, психолого-педагогической, научно- и учебно-методической литературы по теме исследования; наблюдения и анализа передового педагогического опыта; интегративный; моделирования и структурирования содержания обучения; описательный метод; приемы педагогического эксперимента; количественного анализа.

Планируя использование уровнево-компетентностных заданий в рамках групповых форм обучения русскому языку как неродному в вузе, мы сформулировали следующую гипотезу: интеграция лингвометодических возможностей уровневодифференцированного, компетентностного подходов, а также методики групповых форм обучения позволит получить продуктивные образовательные результаты при условии определенного способа их интеграции: в рамках групповых форм обучения использование заданий уровнево-компетентностного характера.

Смоделированный способ интеграции групповых форм обучения, уровневодифференцированного и компетентностного подходов в ходе его апробирования на занятиях русского языка для студентов первых курсов казахских отделений неязыковых и гуманитарных факультетов КазНПУ им. Абая дал ожидаемые образовательные результаты. Так, системное использование групповых форм обучения, в первую очередь, стало средством обеспечения максимальной активизации коммуникативной деятельности обучающихся, их наибольшей речевой активности; уровневодифференцированный подход, главным образом, решал проблему мотивации и интереса к предмету, укрепления умения учиться, самостоятельно добывать необходимые знания – на сегодня серьезной проблемы процесса обучения; компетентностный подход позволял ориентировать процесс обучения на результат

образования, представляющий собой не сумму усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Избирая вышеуказанный способ интеграции групповой, уровневодифференцированной и компетентностной методик, мы исходили из характеристик, особенностей каждой из них, из их лингвометодического потенциала для оптимального интегрирования. Так, самостоятельно-коллективному характеру групповой формы обучения как нельзя лучше подходят характеристики уровнево-дифференцированных заданий (это подтвердила и наша практика преподавания), поскольку последние ориентируют учащихся на творческую самореализацию, самостоятельный выбор способов действия с учебным материалом, что в свою очередь изменяет педагогическую деятельность и ориентирует её на индивидуализированную работу. Активная коммуникативная деятельность обучающихся, обеспечиваемая групповой формой обучения, и мотивированность, обусловленная уровнево-дифференцированным характером заданий, не входили в противоречие, а напротив, гармонизировали, как опять-таки показала практика преподавания, с компетентностными возможностями заданий, выражающимися в ориентации на развитие жизненных навыков, практикоориентированных умений, способностей и компетенций.

В избранном нами способе интеграции групповой, уровневодифференцированной и компетентностной методик первая послужила основой, доминантой в этом интегрированном триединстве, поскольку для этого групповая форма обучения и обладает определенными характеристиками, а именно групповая работа обеспечивает действие ярко выраженных межличностных процессов, отсутствующих при индивидуальной (уровнево-дифференцированной и компетентностной) работе: общение, высокое доверие, взаимное влияние, поддержка, эффективное использование ресурсов каждого учащегося, взаимопомощь [6]. Помимо этого через групповую работу можно вовлечь всех учащихся группы в учебный процесс (увеличивается время пребывания каждого студента в учебно-коммуникативной среде, обеспечивается постоянное, непрерывное речевое взаимодействие обучающихся). Групповое обучение – это также модель лечения для тех детей, которые эмоционально подавлены и поведенчески дезорганизованы [7]. К тому же групповое обучение способствует развитию когнитивных способностей, которые не присущи индивидуальному обучению: успешному решению проблемных задач, развитию способности сотрудничать, развитию созидательных способностей, таких как умение пойти на риск, вести продуктивную полемику, развитию у учащихся критического мышления и адекватной самооценки, воспитанию толерантности, уважения к чужой точке зрения, развитию общеучебных умений (умение слушать, соблюдать определенный порядок обсуждения, аргументировать свою точку зрения, делать выводы, обобщать сказанное) и др. [4; 5].

В нашем случае в целях согласования возможностей групповой формы обучения с уровнево-дифференцированным и компетентностным характером заданий нами, как правило, формировались разноуровневые группы и только в отдельных учебных ситуациях практиковалась работа смешанных групп.

Уровнево-дифференцированный характер заданий продиктован и обусловлен особенностями дифференцированного обучения, направленного на индивидуализацию процесса обучения, на учет и развитие интересов и способностей каждого студента, а также уровневого подхода (одного из вариантов дифференцированного обучения), позволяющего преподавателю не воспринимать разность учащихся как помеху в образовательном процессе, а напротив, создавать условия для самореализации каждого учащегося, работать со всеми студентами в группе, не допуская отставания слабых и торможения в развитии сильных учащихся.

В связи с этим нами формировались три разноуровневые группы: соответственно группы сильных, средних, слабоуспевающих студентов – группы А, В, С.

В первой группе (А) сосредоточивались сильные учащиеся с высоким уровнем усвоения, с высокими познавательными способностями, умеющие работать самостоятельно; студентами этой группы выполнялись задания повышенной трудности.

Во вторую группу (В) были собраны студенты со средним уровнем способностей. Они работали с заданиями, способствующими их дальнейшему продвижению и развитию в рамках предмета и постепенному переходу в 1-ю группу.

Третью группу (С) составили учащиеся с пониженной успеваемостью, в результате их педагогической запущенности или низких способностей. В процессе групповой работы именно студенты этой группы более всего нуждались в поддержке со стороны преподавателя, в его консультациях, в помощи в усвоении материала, в то время как первая и вторая группы работали самостоятельно. И, как показала наша практика преподавания, систематическая работа с ними помогла части студентов перейти в состав второй группы. Учащиеся этой группы работали с заданиями меньшей сложности по сравнению с первыми двумя группами [3].

Наконец, концепция компетентностного подхода в заданиях, с которыми работали студенты групп А, В, С, реализовывалась через исследовательскую, практико-преобразовательную учебную деятельность студентов, востребованную характером данных заданий.

Далее хотелось бы привести конкретные примеры уровнево-компетентностных заданий, использованных нами в групповой форме обучения русскому языку студентов неязыковых и гуманитарных факультетов нашего университета.

Так, при работе над темой «Аннотирование научного текста» будущих учителей изобразительного искусства и черчения нами для групп А, В, С

были составлены и использованы следующие групповые задания: 1) *задание первой группы*. Составьте развернутую рекомендательную аннотацию на статью Д.Н. Гевейлера «Сходства и различия в преподавании живописи художникам и дизайнерам»; объясните ваш выбор соответствующего содержания и структуры составленной вами аннотации; 2) *задание второй группы*. В данном вам варианте текста аннотации на научно-познавательную статью «Акварельные краски в живописи» допущены ошибки, исправьте их; объясните правомерность сделанных вами исправлений; 3) *задание третьей группы*. Составьте краткий алгоритм текста аннотации на научно-познавательную статью «Акварельные краски в живописи»; объясните последовательность пунктов алгоритма.

Или в ходе работы над темой «Подстили научного стиля» нами были использованы следующие уровнево-компетентностные задания в разноуровневых группах А, В, С: 1) *задания группы «А»*: а) охарактеризуйте данный текст научно-популярного подстиля с точки зрения его лексических, морфологических и синтаксических особенностей; б) преобразуйте данный научно-учебный текст в научно-популярный; в) составьте текст-миниатюру научно-учебного подстиля по своей специальности; в каждом из трех заданий обоснуйте, объясните свои действия; 2) *задания группы «В»*: а) докажите принадлежность данного текста к собственно научному подстилю; б) определите подстиль текста, обоснуйте свой ответ; в) сопоставьте тексты и определите их принадлежность к подстилям научного стиля; 3) *задания группы «С»*: а) по образцу алгоритма «Функциональные стили русской речи» составьте алгоритм темы «Подстили научного стиля речи»; б) распределите представленные в общем списке конкретные подстилевые характеристики трех текстов научного стиля по соответствующим подстилям; кратко объясните свои действия.

Таким образом, как показывает практика преподавания русского языка как неродного студентам первых курсов неязыковых и гуманитарных факультетов педагогического вуза, использование в интегрированном триединстве лингвометодических возможностей групповой формы обучения, уровнево-дифференцированного и компетентностного подходов способствует успешному становлению не только предметных, но и надпредметных умений и знаний, а также и личностных качеств будущих специалистов, способствует и будет способствовать также успешному применению обучающимися полученных знаний и умений в социальной / квазипрофессиональной, а в будущем и в реальной профессионально-практической деятельности.

Примечания

1. Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Типовая учебная программа. Русский язык. Алматы: Казак университеті, 2012. 16 с.
2. Кажигалиева Г.А. Компетентностный подход в рамках разработки вузовского учебного пособия по русскому языку как неродному // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3. Ч. 2. С. 159–162.

3. Кажигалиева Г.А. О лингвокультурологическом аспекте интерактивно-уровневых форм и видов работы по русскому языку как неродному в казахстанском педагогическом вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5. Ч. 1. С. 144–146.

4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр “БЛИЦ”; ‘Cambridge University Press’, 2001.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / сост. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2000.

6. Психолого-методические особенности развивающих методов обучения иностранному языку. Иваново, 1999.

7. Gazda G.M. Group procedures with children: A developmental approach // Councelling children in groups / ed. by M.M. Ohlaen. N.Y., 2003.

*М. П. Кибардина (г. Киров)
Вятский государственный университет*

© М. П. Кибардина, 2016

Система психолого-педагогического сопровождения ребёнка в семье при изучении русского языка

В статье описана система эффективного взаимодействия ребёнка и родителей в процессе изучения русского языка. В данной системе сочетаются теория и практика, логопедия и методика преподавания русского языка, психология и педагогика.

Ключевые слова: инновации в изучении русского языка, оформление развивающей среды при изучении русского языка, развитие творческого мышления при изучении русского языка

Тема взаимодействия родителей и ребёнка при изучении русского языка актуальна и очень важна для родителей, учителей и общества в целом. Каковы условия эффективности такого взаимодействия?

1. Знание особенностей ребёнка.
2. Общение, благодаря которому ребёнок сам хочет учиться.
3. Развивающая среда.
4. Лёгкие и результативные способы изучения русского языка.
5. Развитие речи ребёнка в повседневном общении.
6. Игра и творчество при изучении русского языка.

Данная система ориентирована на общение в семье и совершенствует его.

Первый и важнейший компонент представляемой системы – **знание и принятие особенностей ребёнка**. Почему это так важно? Потому что, если родитель знает, с какими трудностями сталкивается ребёнок и принимает ребёнка со всеми его особенностями, у ребёнка не возникает реакции оттор-