

УДК 81-112

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ

АЛЕКСЕЕВА Ольга Владимировна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы,
Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы формирования методического мышления бакалавров-филологов. Коммуникативно-деятельностный подход в практике подготовки будущих учителей обеспечивает становление профессиональной компетенции. Исследовательские задачи как метод обучения ориентированы на освоение моделей стандартных учебных ситуаций современного урока и проектирование решений новых методических проблем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, методические задачи, исследовательские проекты.

COMMUNICATIVE - ACTIVITY APPROACH IN PHILOLOGY BACHELORS EDUCATIONAL PRACTICE

Alekseeva O.V., Dr. Pedagog. Sci., Professor of the Department of Theory, History and Russian Language and Literature teaching methodology, Voronezh State Pedagogical University

ABSTRACT. The article describes the aspects of philology bachelors' methodic thinking formation. Communicative and activity approach in future teachers educational practice provides professional competence development. Research goals as an educational method are focused on mastering standard educational situation models of a contemporary lesson and projecting new methodical problems solutions.

KEY WORDS: professional competence, communicative and activity approach, methodical goals, research projects.

Стандарты нового поколения определяют приоритетные подходы к подготовке студентов-бакалавров. Нацеленность на педагогическую деятельность актуализирует формирование профессиональной компетенции будущих учителей. Доминантой этого процесса считаем формирование методического мышления, которое позволит бакалавру самому находить пути решения методических проблем сегодня и завтра.

Изучение теории обозначенного вопроса позволяет нам выделить ключевые положения, определяющие пути достижения намеченной цели.

Под методическим мышлением мы понимаем «процесс исследования языковых явлений под углом зрения проблем методики преподавания русского языка» [1, с. 10]. Средством формирования методического мышления являются задания поискового характера, в процессе выполнения которых студенты анализируют языковые явления, «открывая» для себя новое в этих явлениях под углом зрения методических проблем. Определение типов заданий предполагает анализ языкового материала – в основном школьных учебных ситуаций, а также важнейших проблем теоретического характера в области методики преподавания русского языка.

Бакалавра в моделируемом процессе профессионального становления мы рассматриваем как субъекта. «Единицы методического мышления (понятия, суждения, умозаключения, представления, смыслы, правила, гипотезы, теории, образы и т.д.) формируют исследовательские способности студен-

тов. Продуктом исследовательской деятельности являются новые знания, которые, в свою очередь, станут основой педагогической деятельности учителя» [5, с.240].

Выделим главное: деятельностный подход определяет сущность процесса формирования методического мышления. Найденные варианты решения исследовательских задач «переводятся» на уровень методического сценария фрагментов урока, что позволяет в атмосфере деловой игры осваивать студентам модели речевых жанров и тактики поведения учителя в разных учебных ситуациях. Так выстраивается траектория движения бакалавров к овладению профессиональной компетенцией. Значима в этом процессе роль методических задач, позволяющая бакалаврам освоить «школу» методики и овладеть профессиональными навыками и умениями.

Рассмотрим примеры методических задач, которые включаются в учебный процесс дисциплины «Методика обучения по профилю "Русский язык"».

В первый блок вошли методические задачи по организации современного урока русского языка в условиях внедрения Федерального государственного стандарта основного общего образования.

Методическая задача 1.

В Федеральном государственном образовательном стандарте по русскому языку речь идёт о новой стратегии учебной деятельности, в центре которой ученик как субъект учебного процесса. Определим позиции ученика на каждом этапе урока. Задание (по группам): разработать фрагменты урока, на котором реализуется технология коммуникативно-деятельностного подхода.

© Алексеева О.В., 2017

Информация для связи с автором: alekseevaov@list.ru

На лабораторных занятиях при разработке фрагментов урока мы обращаемся к групповой форме работы бакалавров, которая позволяет каждому студенту «быть услышанным» и даёт возможность всем стать участниками коллективной разработки методического варианта урока.

Первая группа студентов моделировала фрагменты уроков по изучению теоретического материала.

Фрагмент 1. Постановка учебной задачи через ситуацию осознания «Знаю – не знаю». Тема «Прямая речь» (5 класс).

На этапе перехода к изучению нового материала учащимся предлагается группа предложений с заданием расставить и объяснить знаки препинания:

1. Летит по небу журавлиный клин и мы провожаем его взглядами.

2. Ребята бродили по осеннему лесу и слушали как листья шуршат под ногами.

3. Весь в золотом наряде стоит клён опадают листья с тополя.

4. Люблю я золотую осень сказал друг.

При проверке выполнения задания ученики обосновывают знаки препинания структурой сложных предложений – сложносочинённого, сложноподчинённого, бессоюзного. В последнем предложении школьники не смогли расставить знаки препинания, но отметили в нём две грамматические основы. Затруднения учащихся объясняются незнанием типа данного предложения.

Столкновение с трудностью помогает разрешить учитель вопросам:

– Как построено данное предложение?

– Из каких частей состоит?

Ученики вместе с учителем делают вывод, что данное предложение состоит из слов автора и прямой речи.

Данная учебная ситуация позволяет выйти на самостоятельную формулировку учащимися целей изучения нового в ходе урока.

Фрагмент 2. Групповая исследовательская работа по «открытию» правила расстановки знаков препинания. Тема «Прямая речь» (5 класс). Учащимся, объединённым в группы по 4 человека, предлагается исследовательская задача: как правильно расставить знаки препинания в предложениях с прямой речью?

Выполняя задание, ученики анализируют дидактический материал с расставленными знаками препинания при прямой речи, в котором представлены разные позиции прямой речи и разные варианты знаков препинания в конце предложения с прямой речью, например:

1. «Ты любишь читать?» – поинтересовалась бабушка.

2. Я ответила: «Больше всего меня привлекают приключения».

3. «Книги помогают взрослеть», – утверждает папа.

4. Брат воскликнул: «Что за чудо эти сказки!»

Учащиеся работают в группах, сравнивая предложения и моделируя схемы предложений (используются условные обозначения А, а, П, п). Самостоятельная работа завершается выступлением представителей групп, которые записывают на доске свои варианты схем предложений с прямой речью.

Составление схем предложений позволяет систематизировать учебную информацию, расположить её в логической последовательности (в конце предложения прямой речи стоит точка, вопросительный

знак, восклицательный), выделить главное (прямая речь после слов автора, прямая речь перед словами автора), аргументировать свою точку зрения.

Вызывает интерес вопрос: почему дидактический материал включает 4 предложения, а не 6 предложений в соответствии с моделями:

А: «П.» «П», – а.

А: «П?» «П?» – а.

А: «П!» «П!» – а.

В ходе защиты своего проекта бакалавры дают ответ. Их объяснение связано с развитием чувства догадки, лингвистического чутья у школьников: учащимся необходимо, выявив закономерности, достроить модель пунктуационного правила с пропущенными звеньями:

А: «П.» «П», – а.

«П?» – а.

А: «П!»

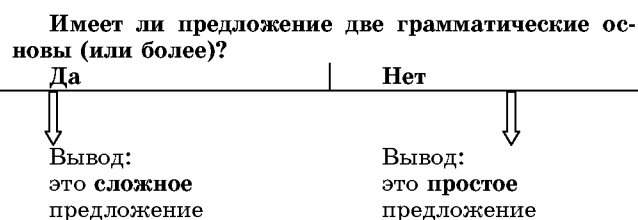
Есть основание для неполноты выводов по материалам наблюдений и в связи с последующим чтением учебника, в котором представлена теория вопроса. В этом случае работа с учебником организуется заданием: что нового вы узнали, прочитав теоретический материал учебника? Представьте схемами все варианты пунктограммы.

Фрагмент 3. Переформатирование новой информации: перевод учебного текста в таблицу или алгоритм. Тема «Сложные предложения» (5 класс).

Работа с теоретическим материалом завершается составлением таблицы, в которой надо заполнить графы (в нашей таблице названия граф выделены жирным шрифтом, остальное содержание таблицы заполняют ученики):

Выполни действие	Простое предложение	Сложное предложение
Подчеркни грамматическую основу (грамматические основы)	Одна грамматическая основа	Две (или более) грамматические основы

Составленный алгоритм будет выглядеть так:



Обращаем внимание студентов, что данный фрагмент в структуре урока как обязательный компонент новый, отражает он научность преподавания и вытекает из принципов развивающего обучения, этапов когнитивного процесса приобретения знаний.

Вторая группа бакалавров разрабатывала деятельностный подход на этапе формирования умений школьников.

Базовые знания студентов: в системе тренировочных упражнений используются упражнения опознавательные, классификационные, аналитические – при формировании учебно-языковых умений и упражнения на нахождение орфограмм / пунктограмм, написание слов, предложений, текстов с данной орфограммой / пунктограммой, обоснование выбора буквы или знака препинания, нахождение и исправление ошибок – при формировании орфографических и пунктуационных умений.

Разработка деятельностного подхода реализуется в организации сознательного продвижения учащихся через последовательный выбор упражнений на основе самооценки учебных достижений.

Опишем предложенный бакалаврами вариант организации деятельностного подхода на этапе тренировочных упражнений. После этапа первичного закрепления в форме коллективной работы класса учащимся предлагается самостоятельная работа, задания которой – упражнения – записываются лесенкой, например, опознавательные, классификационные, аналитические. Они определяют последовательность работы, причём к следующему упражнению ученик переходит после самопроверки (или взаимопроверки) выполнения упражнения, если оценка его «5» (без ошибок) или «4» (1–2 ошибки). Каждый шаг учебной работы ребята отмечают на столбике учебных достижений на полях в тетради, что позволяет им отслеживать продвижение вперёд (на столбике – вверх) по данной теме. Не справившиеся с заданием ученики получают консультацию – разъяснение учителя, а потом продолжают самостоятельную работу на аналогичном упражнении.

Представленные группами фрагменты отражают современный уровень требований к уроку русского языка в условиях формирования антропоцентрической парадигмы, когда в центре обучения находится ученик, а учитель руководит учебной деятельностью обучающихся, направляет её, корректирует.

Методическая задача 2.

Современный урок русского языка характеризуется реализацией «функционального подхода, который заключается в показе функций (то есть роли) языковых единиц в языке и в речи» [3, с. 136]. Задание: разработайте аспект включения в систему заданий **речевых упражнений**, назначение которых – увидеть особенности употребления изучаемой грамматической конструкции в речи.

В ходе исследования по теме «Вопросительные предложения» были выявлены следующие функции данного вида предложений по цели высказывания:

1. **Вопросительные предложения** в тексте выполняют **текстообразующую функцию**, организуя сюжет текста-рассуждения.

«Вы, конечно, знаете этот осенний цветок. Почему астру так назвали? Что общего у слов астра и астрономия? «Астрон» по-гречески означает «звезда». Что же изучает астрономия? Астрономия – это наука о небесных телах, о звёздах. Выходит, что эти слова имеют родственную связь в прошлом» [Цит. по: 2, с. 26].

2. **Вопросительные предложения** в тексте выполняют **выразительно-изобразительную функцию**:

– передают различные эмоциональные состояния героев: «Вода затопила подъезды к ферме. Жеребята волновались и били копытами. Старший конюх был в тревоге. Чем кормить жеребят?» [Цит. по: 2, с. 31];

– имеют «интригующую» значимость – способствуют повышению интереса читателя к тексту: «За рекой росли одни ёлки. Вдруг среди ёлок появились дубки. Не могли же с ветром жёлуди прилететь? Кто же их сажает здесь? Раз я шёл с охоты, смотрю: мимо меня низко-низко сойка пролетела. Я стал за дерево и стал за ней наблюдать...» [Цит. по: 1, с. 72];

– устанавливают контакт с читателем, включая читающего в сюжет: «Ласковый май насыпал по оврагам белые сугробы черёмухи. Берега ручьёв пожелтели от золотого лютика. Нежно светится под

кустом серебристый ландыш. Весело щебечут, свистят птицы. Их гнёзда прячутся в новой одежде леса. Над водой носятся белокрылые ласточки. Ты слышишь, как в гнёзде пищат птенцы? Нужно целый день добывать пищу для них...» [Цит. по: 1, с. 46].

Коммуникативная направленность таких упражнений очевидна: они расширяют речевой опыт школьников и являются текстами-моделями для репродуктивной и продуктивной деятельности учеников в дальнейшем, прежде всего на уроках развития речи.

Отметим ещё одну группу коммуникативных упражнений, выделенную студентами: ситуативные речевые упражнения, задачей которых является освоение в речи изучаемых синтаксических моделей: составить диалог «Разговор по телефону с большим одноклассником» (тема «Диалог»), написать поздравление с Рождеством другу, учителю, бабушке (тема «Обращение»).

Группа бакалавров-экспертов, анализируя представленные фрагменты уроков, делает выводы о формировании субъектной позиции ученика в учебном процессе:

1. Поведение ученика на уроке переведено в режим творческого производства собственных смыслов и опыта.

2. Главное место в организации процесса занимает самостоятельная познавательная деятельность обучающихся.

3. В ходе учебной деятельности формируется система ключевых компетенций школьников.

4. Деятельность учеников осмыслена, лично значима: что я хочу узнать, как выполняется действие определения простое/сложное предложение, какие у меня затруднения.

5. Коммуникативные упражнения формируют речевой опыт школьников, соединяют линии изучения языка и речи на школьном уроке.

Второй блок методических задач связан с организацией и проведением исследовательской деятельности бакалавров по проблеме диагностики речевых возможностей школьников. Этот аспект профессиональной компетенции сегодня актуален в связи с формированием метапредметных результатов обучающихся, определённых в Федеральном государственном образовательном стандарте обязательными наряду с личностными и предметными результатами по русскому языку. Считаю данный проект инновационным, так как он не имеет аналогов в школьной практике.

План подготовки бакалавров к работе по диагностике речевых возможностей включал:

объяснение целей работы, ознакомление с методикой диагностики чтения, аудирования, говорения и письма;

практику в подборе дидактического материала; лабораторный эксперимент – проведение диагностики речи в классе;

обработку полученных материалов исследования и их интерпретацию;

методические рекомендации по совершенствованию речевых умений и навыков школьников.

Определим новизну проекта. Она заключается, во-первых, в жанре методического исследования – диагностике и, во-вторых, в разработке диагностического инструментария эксперимента.

Самым дискуссионным стал вопрос выбора критериев оценки речевого ответа школьника. Так, например, при диагностике чтения рабочими кри-

териями были выбраны скорость чтения «про себя», коэффициент усвоения содержания текста, скорость продуктивного чтения – все параметры оценки новые для бакалавров, а при диагностике письма в роли критериев были определены коммуникативные умения, знакомые студентам по практике проверки изложений и сочинений.

Разработка проекта, помимо освоения технологий диагностики чтения, аудирования, говорения и письма, имела ещё один результат, который мы относим к перспективным. Изучение материалов по диагностике привело студентов к неожиданным выводам: несформированность коммуникативных умений влияет на результативность не только говорения и письма, но и чтения и аудирования, так как вопросы на усвоение содержания связаны с определением темы и основной мысли текста, типа речи, схемы строения текста и т.д. Из этого следует, что нет необходимости в планировании работы отдельно по видам речевой деятельности. Совершенствование коммуникативных умений обеспечит положительную тенденцию в развитии всех видов деятельно-

сти, хотя такие критерии диагностики, как скорость чтения, интонационная выразительность, требуют специальных упражнений для формирования соответствующих умений и навыков школьников.

Этот вывод даёт основания для разработки теории вопроса о методике работы над видами речевой деятельности в курсе русского языка.

Подводя итоги, отметим, что **типы методических задач**, определённые нами как проблемные ситуации современного урока и исследовательского направления, позволяют оптимизировать учебный процесс подготовки бакалавров.

Разработанная методика коммуникативно-деятельностного подхода существенно повышает интерес будущих учителей к решению профессиональных задач. Они могут прогнозировать результат своей профессиональной деятельности на основе сформированных у них в процессе вузовского обучения методического мышления. Для них становится понятным не только *что надо делать*, но и *как и для чего*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева, О.В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка [Текст] / О.В. Алексеева. – М. : Издательство МГОУ, 2010. – 186 с.
2. Купалова, А.Ю. Текст в занятиях родным языком [Текст] / А.Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1996. – 134 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. М.Т. Баранова. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
4. Напольнова, Т.В. Формирование методического мышления будущего учителя [Текст] / Т.В. Напольнова // Современный учитель русского языка: его научно-методическая подготовка, учебно-научная речь, общение с детьми в учебном процессе : тезисы докладов. – М. : МПГУ, 1999. – С. 10–12.
5. Табаченко, Т.С. Процессуально-когнитивный подход к профессиональному обучению студентов-филологов [Текст] / Т.С. Табаченко // Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений. – М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР, 2007. – С. 238–241.