

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.811.111.1

МЕСТО ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ АУДИТОРНОГО ЗАНЯТИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ THE PLACE OF TEACHING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE SEMINAR LESSON AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

©2015 Батырмурзаева У.М., Султанаева К.А., Муталибов А.Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Batyrmurzaeva U. M., Sultanaeva K. A., Mutalibov A. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. В статье рассматривается проблема, связанная с местом обучения устной речи в структуре аудиторного занятия в неязыковом вузе. Аудиторное занятие трактуется как некая макроструктура, состоящая из некоторого количества микроструктур.

Abstract. The authors of the article consider the problem connected with the place of forming the communicative competence in the structure of the seminar lesson at the non-linguistic university. A seminar lesson is interpreted as a kind of macrostructure, consisting of a certain number of microstructures.

Rezjume. V stat'e rassmatrivaetsja problema, svjazannaja s mestom obuchenija ustnoj rechi v strukture auditornogo zanjatija v nejazykovom vuze. Auditornoe zanjatie traktuetsja kak nekaja makrostruktura, sostojashhaja iz nekotorigo kolichestva mikrostruktur.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, макроструктура, микроструктура, устная речь, коммуникативные навыки, компоненты аудиторного занятия.

Keywords: communicative competence, macrostructure, microstructure, oral speech, communicative skills, seminar lesson components.

Kljuchevye slova: kommunikativnaja kompetencija, makrostruktura, mikrostruktura, ustnaja rech', kommunikativnye navyki, komponenty auditornogo zanjatija.

Проблемы обучения устной речи (формирования коммуникативной компетенции) студентов неязыковых вузов исследовались в последние годы многими методистами (М.Г. Ударцева, М.Т. Ковалевский, С.И. Титов). Проблема же места обучения устной речи в структуре занятия осталась недостаточно исследованной, хотя она имеет весьма

важное значение для научной организации учебного процесса. Решить ее, как нам представляется, можно, исходя из исследования тонкой структуры аудиторного занятия и взаимосвязи всех ее составляющих.

На наш взгляд, аудиторное занятие в неязыковом вузе представляет собой макроструктуру (МАС), состоящую из некоторого количества микроструктур

(МИС), каждая из которых имеет свое определенное значение в достижении общей цели занятия. Каждая МИС – это несколько взаимосвязанных компонентов, которые в свою очередь могут подразделяться на ряд компонентов.

Под МИС мы понимаем любой этап занятия, имеющий достаточно точно очерченные границы начала и окончания, который решает вполне определенные задачи, вытекающие из поставленной перед данным аудиторным занятием цели. Под МАС – некоторый целенаправленный взаимосвязанный набор МИС, по длительности совпадающих с аудиторным занятием.

Иными словами, каждая МИС – это законный микроурок со своей четко разработанной структурой, со своей вводной (организация), основной (презентация) и заключительной (закрепление) частями, а МАС – это сложная система, состоящая из микроуроков, т.е. МИС. При этом некоторые из них МИС могут явиться вводной частью МАС, другие ее основной, а третьи – заключительной структурной частью.

Установление четкой МАС со строго ограниченным числом и порядком целевых МИС с их компонентами и подкомпонентами не только не ущемляет творческой инициативы преподавателя в проведении разнообразных и интересных по форме и содержанию занятий, но и по-настоящему придает таким занятиям логическую стройность, вытекающую из процесса научения, способствует повышению эффективности, так как смена видов деятельности лишает занятия монотонности и обеспечивает достаточно высокий темп.

Каждая МИС требует от студентов переработки соответствующей коммуникативной информации. Здесь предполагаются мыслительно-речевые действия, ведущие к выработке коммуникативных автоматизмов.

Для того, чтобы определить взаимосвязь МИС-ий, потребовалось:

- установить набор возможных МИС;
- исследовать их тонкую структуру;
- выявить компоненты и подкомпоненты, так или иначе посвященные обучению студентов иноязычной устной речи.

Данные задачи подчинены общей цели нашего исследования, которую можно сформулировать следующим образом: разработать теоретические основы структуры аудиторного занятия в

неязыковом вузе на младших курсах обучения, а также экспериментально разработать и проверить оптимальный вариант структуры для формирования коммуникативной компетенции на младших курсах неязыкового вуза.

Из данной цели вытекают также и другие задачи:

- разработать структурно-целевую типологию аудиторных занятий;
- экспериментально исследовать и отобрать наиболее эффективные МИС, посвященные развитию навыка коммуникативной компетенции;
- экспериментально установить эффективность различных сочетаний МИС в составе МАС;
- выявить наиболее действенные объективные и субъективные факторы, влияющие на организацию и реализацию различных МИС и на их сочетание в МАС.

Однако рассмотрение результатов исследования этих вопросов выходит за рамки данной статьи. Поэтому остановимся лишь на первых трех.

Для решения этих задач применялись следующие методы исследования.

Выяснилось, что все разнообразие структурных подразделений аудиторных занятий можно свести к конечному числу МИС. Так, исследование показало, что таких МИС может быть в пределах двадцати. Формированию коммуникативной компетенции способствует: 1) работа по введению в языковую атмосферу (оргмомент); 2) работа по формированию коммуникативной компетенции на материале разговорной темы; 3) работа по развитию умений и навыков монологического речевого высказывания на конкретном материале; 4) работа по развитию навыков диалогического речевого высказывания; 5) выработка практических устно-речевых навыков и умений на ситуативном материале; 6) работа по развитию навыка говорения на незнакомом материале; 7) контроль домашнего задания в новом коммуникативном контексте; 8) коммуникативная практика на материале домашнего чтения и другие.

Предварительное исследование тонкой структуры всех выявленных МИС дало возможность сделать выводы о том, что, во-первых, каждая МИС состоит из компонентов и подкомпонентов, т.е. технологических приемов по обучению тому или иному виду речевой деятельности и

формированию тех или иных навыков и умений и комбинаций этих приемов, во-вторых, в составе только семи из вышеперечисленных МИС содержится 36 компонентов и 17 подкомпонентов, что составляет 53 технологических приема, посвященных работе над развитием устной коммуникации студентов на аудиторных занятиях. И та и другая цифры достаточно внушительны.

Казалось бы, это свидетельствует о том, что работа над устной речью занимает очень большое место на аудиторных занятиях. Это подтверждается и исследованиями М.Г. Ударцевой [6], которая отводит на устную речь 60 % времени на первом курсе и 50% на втором, а на чтение – 25% на первом и 35% на втором. Проведенный нами хронометраж более ста обычных текущих занятий в неязыковых вузах показал почти те же результаты в процентном отношении, но оказалось, что работа по формированию коммуникативной компетенции в иностранной речи не занимает должного места в структуре аудиторного занятия. Превалирующее место продолжает занимать чтение, перевод, тренировочные языковые упражнения, построение вопросов (чаще преподавателем), заучивание и пересказ текста всеми студентами группы (или частью из них). При этом не происходит переноса приобретенных навыков в другую коммуникативную ситуацию и почти не находит места активная творческая коммуникативная деятельность студентов в рамках изучаемого материала.

В чем же причина такого несоответствия количества микроструктур в развитии устной коммуникации, их компонентов и подкомпонентов и тем временем, которое отводится фактически на них преподавателями?

На наш взгляд, основными причинами такого положения являются, прежде всего:

- неумение правильно определить цель занятия и его место в цикле занятий;
- недооценка преподавателями значения систематической повседневной творческой работы над развитием навыков устной речи;
- неумение преподавателей правильно распределить время между различными МИС;
- неправильное распределение времени на речевую деятельность преподавателей и студентов;
- недооценка значения использования незнакомого материала, отражающего

прорабатываемую тематику, для формирования коммуникативной компетенции;

- чрезмерное увлечение работой над развитием навыков чтения и перевода, теоретизацией обучения грамматике;
- незнание номенклатуры МИС по формированию коммуникативной компетенции обучаемых;
- неумение сочетать МИС и соответствующий тип макроситуации.

Естественно, что для ликвидации данных причин каждый преподаватель должен быть хорошо знаком со структурой аудиторного занятия. Это, на наш взгляд, будет значительно способствовать правильному определению места работы над коммуникативной составляющей речи студентов в структуре аудиторного занятия и повышению эффективности учебного процесса в неязыковом вузе.

Сформировать умения и навыки устной речи можно лишь в том случае, если преподаватель в своей работе будет творчески продумывать структуру каждого занятия в системном цикле и умело подбирать наиболее эффективные методические приемы (в том числе использование возможностей современных ИКТ) с использованием большого многообразия видов творческих и коммуникативных упражнений, основанных на ситуациях естественного общения. Заданная ситуация должна вызывать у студентов потребность в коммуникации. А это может произойти лишь тогда, когда тематика для коммуникации будет выбираться преподавателем с учетом соответствующей обстановки [3].

Парная или групповая работа должна иметь место на каждом занятии при реализации той или другой МИС, так как она дает возможность максимально увеличить время говорения каждого студента и значительно повысить активность обучающихся.

Наше исследование показывает, что в неязыковом вузе МАС могут быть минимальными, т.е. состоящими из трех-четырех МИС, и максимальными, в состав которых могут входить шесть и более МИС.

Наиболее целесообразным можно считать комплексное занятие, т.е. среднюю или максимальную МАС, в пределах которой возможна выработка определенных навыков и умений. Но в рамках одного аудиторного

занятия нельзя проследить за процессом формирования речевых навыков.

Каждое аудиторное занятие достигает своей цели обучения лишь в том случае, если оно представляет собой составную часть тщательно спланированного, хорошо продуманного системного цикла занятий, объединенного единой тематикой (текстом) [2].

Необходимо помнить, что каждая МАС, входящая в системный цикл занятий, имеет свои (одну или две) наиболее значимые, определяющие, целевые МИС, от правильной организации которых в значительной степени зависит успех достижения общей цели занятия, успех в обучении и формировании коммуникативной компетенции обучаемых. Всякий раз преподаватель должен творчески продумывать тонкую МАС каждого занятия, чтобы любая МИС, входящая в его состав, была направлена на успешную реализацию поставленных целей и задач, способствовала развитию навыка общения. Однако хронометрирование большого числа занятий в неязыковой аудитории разных вузов показало, что такая МИС как «организационный момент» до сих пор не приобрела должного значения в учебном процессе неязыковых факультетов.

МАС не являются застывшими. Они развиваются, видоизменяются, от них разветвляются новые структурные образования, оттесняя некоторые старые, порождая новые МИС, компоненты и подкомпоненты. Каждая МАС в системном цикле имеет свой, отвечающий поставленным целям и задачам набор МИС. Занимаемое место каждой МИС в таком наборе определяется ее целевой значимостью. Место же МИС «оргмомент» при проведении любой МАС всегда постоянное – первое. И от того с каким темпом начато занятие, насколько преподавателю удалось вовлечь студентов с первых минут в коммуникативную деятельность, будет в значительной степени зависеть дальнейший успех занятий.

Вся работа по оргмоменту на многих посещенных нами занятиях сводилась к беседе со студентами о том, кто отсутствует, какова причина отсутствия, что было задано на дом и т.д. Почти на каждом занятии, независимо от цели, темы и этапа обучения, студенты обсуждают одни и те же вопросы. В результате подобного организационного

начала пять-шесть минут драгоценного времени тратится впустую.

Прямым назначением МИС «оргмомент» является введение студентов в языковую атмосферу. Главное здесь – организовать работу, указать цель и план проведения занятия, умело и своевременно выбрать тематику, чтобы вызвать внимание и интерес студентов к коммуникативной деятельности и побудить их к активному общению в самом начале аудиторного занятия. МИС «оргмомент», по нашему мнению должна состоять из следующих компонентов:

- 1) начало занятия (языковая атмосфера);
- 2) организационные вопросы (дата и т.п.);
- 3) определение целевой установки и доведение ее до сознания обучающихся.

При реализации первого компонента данной МИС необходимо помнить, что секрет успеха занятия во многом зависит от хорошего начала. Поэтому главной задачей этого компонента является настройка слухового и речевого аппарата студентов на развитие навыков иноязычной речи. Такое начало должно носить коммуникативный характер. Однако достичь желаемых результатов можно лишь в том случае, если вступительная часть занятия будет состоять из не похожих друг на друга приемов, где преподаватель играет направляющую роль, определяя содержание и ход беседы. Всякий раз он начинает занятие с неожиданных для студентов естественных и жизненных ситуаций, развивающих неподготовленную речь, например: о спортивных событиях в республике и мире, стране или институте; о быте студентов и отдыхе; о погоде, если в ней произошли существенные изменения в этот день; о политических событиях у нас и за рубежом; о достижениях в промышленности, касающихся изучаемой специальности; о знаменательных событиях в РД и стране и т.д. При этом очень важен выбор технологии приемов проведения начала занятия. Нужно прежде всего правильно решить, на каком занятии, каждая тематика и каждая форма лучше всего впишется в структуру аудиторного занятия. Но все же наиболее эффективная форма, по нашему мнению, это живая беседа преподавателя со студентами (часто с привлечением интерактивной доски, монитора компьютера с визуализацией слайдов необходимого содержания), привлекающая внимание каждого из них.

Так, например, темой для одной из таких бесед со студентами первого курса явилось предстоящее знаменательное событие в

жизни нашей страны – 70-летие Великой победы. Накануне 23 февраля на одном из очередных занятий преподаватель, поздоровавшись со студентами сказал: You know dear friends, that in February the peoples of our country will celebrate one of their holidays.

Последовал целый ряд вопросов с проектированием на экран различных фрагментов и полей фронтовых сражений, вызвавших оживленную беседу:

What holiday do we usually celebrate on the 23d of February?

Why is this holiday important to our peoples?

What kind of role it plays in the life of the young people?

How do we usually celebrate it at secondary and high schools?

How do we call the holiday now?

What are you doing to mark the coming Day of Fatherland's defender?

Последний вопрос был задан несколькими студентам. В заключении преподаватель сказал: As you see, on the 23d of February our country will celebrate the greatest event in political life. Do your best to mark this event with good progress in physical training and in your study.

Тематика для беседы подбирается обычно с учетом обстановки, а также прорабатываемых тем или текстов.

Экспериментальное исследование показало, что достичь высокой эффективности в самом начале занятий при проведении данного компонента можно лишь в том случае, если элементы новой и интересной информации будут иметь место

на каждом занятии, не зависимо от этапа обучения.

Второй компонент используется преподавателем на занятии для выявления отсутствующих студентов и решения других организационных вопросов. Этот компонент не постоянный, чаще всего он опускается.

Третий компонент является также одним из основных в этой микроструктуре, так как создание определенных целевых установок способствует активизации мыслительной деятельности студентов, сосредоточивает их внимание на предстоящей работе, а также придает всему занятию четкий и организационный характер.

Таким образом, МИС «оргмомент» непосредственно вводит студентов в языковую атмосферу, мобилизует их потенциальные возможности для неподготовленной речи, намечает четкие цели проведения занятия, а также служит подлинной зарядкой для дальнейшей работы по развитию коммуникативной компетенции обучающихся [4].

Из всего вышеизложенного можно сделать выводы: знание структуры занятия и умелое распределение номенклатуры МИС в МАС по их целевой значимости, правильный выбор структурно-целевого типа, учет взаимосвязи и взаимодействия объективных и субъективных факторов, а также правильное определение места устной коммуникации в целевом выборе МИС, на наш взгляд, значительно повысят эффективность занятий при существующей сетке часов в условиях неязыкового вуза.

Литература

1. Алхазашвили А. А. Основы владения устной иностранной речью. М.: 1988. 2. Белякова А. С. Формирование навыков иноязычной устной речи в процессе занятий в неязыковом вузе. Воронеж: 1988. 3. Вайсбруд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие. М.: 2001. 4. Муталибов А. Ш. Организация начала урока английского языка (5-7 классы). Иностранные языки в школе. 2005. № 7 5. Фроликова Е. Ю. Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии. Иностранные языки в школе. 2012. № 1. 6. Ударцева М. Г. Некоторые вопросы развития навыков устной речи в неязыковом вузе. Канд. дис. Петрозаводск, 1993.

References

1. Alkhazashvily A. A. The bases of mastering the oral foreign speech. M.: 1998. 2. Belyakova A. S. Forming the foreign oral speech skills in the process of classes at the non-linguistic university. Voronezh. 1978. 3. Weisbrod M. L. Using the speech learning situations in teaching the foreign oral speech: Training aid. M. : 2001. 4. Mutalibov A. Sh. Organizing the beginning of the English lesson (5–7th forms) // Foreign languages at school. 2005. # 7. 5. Frolikova E. U. Development of speech skills of bachelor students of pedagogical education on the bases of reflection // Foreign

languages at school. 2012 # 1. 6. Udartseva M. G. Some problems of forming the foreign oral skills in the process of classes at the non-linguistic university. Cand. thesis. Petrozavodsk, 1993.

Literatura

1. Alhazashvili A. A. Osnovy vladenija ustnoj inostrannoju rech'ju. M.: 1988. 2. Beljakova A. S. Formirovanie navykov inojazychnoj ustnoj rechi v processe zanjatij v nejazykovom vuze. Voronezh: 1988. 3. Vajsbrud M. L. Ispol'zovanie uchebno-rechevyh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom jazyke: Uchebnoe posobie. M.: 2001. 4. Mutalibov A. Sh. Organizacija nachala uroka anglijskogo jazyka (5-7 klassy). Inostrannye jazyki v shkole. 2005. № 7. 5. Frolikova E. Ju. Razvitie rechevyh umenij studentov-bakalavrov pedagogičeskogo obrazovanija na osnove refleksii. Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 1. 6. Udarceva M. G. Nekotorye voprosy razvitija navykov ustnoj rechi v nejazykovom vuze. Kand. dis. Petrozavodsk, 1993.

Статья поступила в редакцию 04.04.2015 г.