

как правило, достаточно объективный характер. При этом необходимо учитывать тот факт, что поиск и реализация конкретных способов решения задачи могут потребовать разных эвристик и разных алгоритмов, однако, как показывает практика решения задач, чем сложнее эвристика, тем проще алгоритмическая часть задачи.

Третий этап – реализация выбранного плана решения – является, по существу, алгоритмическим, поскольку эвристическая составляющая задачи расшифровывается на втором этапе. В то же время успешность проведения третьего этапа может служить важным диагностическим средством для оценки математической культуры и общего развития студента.

Сложность задачи на третьем этапе характеризуется сложностью используемых алгоритмов, определяющей их вычислительной и дедуктивно-логической структурой. Дополнительным фактором оценки сложности задачи, который играет существенную роль при дифференциации учебных требований, является степень различия логики реализации решения от логики его отыскания на втором этапе.

Для оценки сложности задачи следует разработать подход, как конкретных алгоритмов, так и конкретных эвристических приемов.

В первую очередь выделяют эвристики общего и конкретного характера. Эвристики общего характера (такие, как метод эксперимента, рассмотрение частных и крайних случаев, поиск аналогичных задач, «обратный ход» и т.п.) подробно описаны в работах Д. Пойа. Главная проблема заключается в детализации общих эвристик, описании способов их применения в соответствии с конкретными видами задач, стандартизации и алгоритмизации эвристических приемов. Иначе говоря, необходимо описание конкретных эвристик и последующая оценка их сложности.

Количество эвристик для задач, решаемых на подготовительном факультете для иностранных граждан, ограничено. К конкретным эвристикам относятся, в первую очередь, стандартные способы решения задач, очень часто входящих в состав известных студентам подготовительного факультета алгоритмов.

Литература

1. Василевский А.Б. Обучение решению задач.-Минск. Высшая школа, 1979.
3. Васильева О.Н.Различные виды задач. - Москва,2007.
2. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Обучение математике через задачи и обучение решению задач.- М.:Просвещение, 1977.

Н.В. Щербакова

ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ РУССКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ КОМПАРАТИВА)

Практической целью обучения иностранных студентов грамматическому аспекту русской речи является формирование автоматизированных навыков использования грамматических правил русского языка под контролем языкового сознания в процессе речевой деятельности (РД). В связи

с этим, для достижения данной цели, как считают некоторые ученые-лингвисты (В.И. Герасимов, И.Б. Игнатова, Д.И. Изаренков и др.), целесообразно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматическому аспекту РД, так как данный подход а) предполагает сознательное усвоение иностранными студентами грамматических явлений русского языка в процессе РД; б) позволяет связать систему языка и систему речи; в) рассматривает учащегося как активного субъекта процесса обучения.

При организации коммуникативно-когнитивного обучения основополагающими принципами являются **общедидактический принцип** сознательности и **частнометодические принципы** коммуникативности и когнитивности.

Данные принципы коммуникативно-когнитивного обучения студентов-иностранцев грамматике русского языка тесно взаимосвязаны с основными общедидактическими принципами: научности, осмысленности и доступности, последовательности и систематичности, преемственности и перспективности, прочности, проблемности и наглядности; и частнометодическими принципами: принципом учета родного языка и принципом лингвокультурологической направленности.

Остановимся на основных принципах коммуникативно-когнитивной направленности в обучении иностранных студентов грамматике русского языка.

Одним из необходимых условий успешного формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов при коммуникативно-когнитивном обучении грамматике признается опора на *принцип сознательности и активности*. Практические цели обучения иностранцев грамматическому аспекту РД предусматривают формирование автоматизированных навыков в использовании грамматических правил русского языка под контролем языкового сознания в процессе речевого общения, что возможно лишь при сознательном овладении лексико-грамматическим материалом. Процесс овладения лингвистическим материалом предполагает путь от сознательных учебных действий к подсознательному, автоматизированному, произвольному употреблению изучаемых языковых явлений, в данном случае компаратива. Вместе с тем, подсознательное употребление языковых средств сочетается с пониманием и осмыслением содержания языковой информации и сознательно выполняемой речевой деятельностью, т.е. обучение должно идти от значения к форме в аспекте «активной грамматики» [5].

Практическое применение данного принципа заключается в обстоятельном разъяснении студентам языковых форм и содержания учебного материала, так как навык, в формировании которого не участвовало сознательное осмысление, непластичен, непродуктивен, что затрудняет процесс формирования коммуникативных умений и языковых навыков. Кроме того, сознательное усвоение лексико-грамматического материала обеспечивает возможность учащимся в случае затруднений возвращаться к тому мыслительному действию, которое участвовало в формировании речевого навыка и умения, и скорректировать свое высказывание в соответствии с грамматическими и речевыми нормами современного русского языка и правилами культуры речи.

С учетом данного принципа в программу обучения можно включить задания типа:

Задание. Почитайте и постарайтесь понять пословицу «Ученье лучше богатства». Найдите эквивалент данной пословицы в своем родном языке. Составьте небольшой рассказ, который заканчивался бы пословицей «ученье лучше богатства».

Важную роль при организации процесса коммуникативно-когнитивного обучения русскому компаративу играет *принцип проблемности*, который реализуется через проблемные ситуации. Ориентация на проблемную ситуацию дает возможность учащимся сосредоточить свое внимание «на обмене аутентичной информацией» [7: 4], «на значении, а не на форме» [6: 10], «использовать ранее приобретенные знания применительно к новым обстоятельствам» [3: 79]. Решение проблемной ситуации активизирует когнитивные процессы в сознании учащихся. Проблемная ситуация должна быть максимально приближена к обстановке реального общения и носить лично значимый характер для студентов. Можно предложить задания типа:

Задание. Вы решили поехать отдохнуть за границу. Вы пришли в туристическое агентство, вам понравилось два отеля, «Парадиз» и «Жемчужина» но вы не можете сделать окончательный выбор. Какие вопросы вы зададите агенту, если вы хотите знать об отеле и месте, в котором он находится. Что он на них ответит. Разыграйте ситуацию.

Начните свой диалог так: - Помогите мне, пожалуйста, выбрать отель. Какой из этих отелей более современный, «Парадиз» или «Жемчужина»?

- «Парадиз» современнее, чем «Жемчужина». Он был построен в 2004 году, а «Жемчужина» - в 1998 году...

Так как основной целью обучения иностранных студентов грамматическому аспекту РД является овладение языком как средством общения, то общедидактические принципы обеспечивают в своей реализации **частнометодические принципы**. С позиции коммуникативно-когнитивного обучения это: принцип коммуникативности, принцип когнитивности, принцип учета родного языка и принцип лингвокультурологической направленности.

В современной лингвистике почти единодушно принимается положение о том, что успешная реализация основной цели изучения русского языка как иностранного (не просто овладение некоторыми сведениями о нем или его грамматическом строе, а, главным образом, умение пользоваться языком в устной и письменной форме) зависит от правильного соотношения теории и практики обучения языковым явлениям. В решении данного вопроса особую значимость приобретает *принцип коммуникативности или коммуникативной направленности*.

Коммуникативная направленность процесса обучения иностранных студентов русскому компаративу предполагает: 1) вовлечение студентов в процесс практического пользования языком; 2) активизацию речевого общения, когда с помощью различных речевых ситуаций обучающиеся должны, например, прибегнуть к сравнению, что приводит их к необходимости мобилизовать свою коммуникативную компетенцию; 3) интеграцию

знаний с умениями по русскому языку в РД, которая повышает интерес к овладению языковыми средствами, недостающими для выражения конкретного содержания, что способствует формированию речевой мотивации.

В процессе учения учащийся должен быть активным участником, а не объектом обучающей деятельности преподавателя, поэтому важное место в иерархии принципов играет *когнитивный принцип*. Учет данного принципа при построении учебного процесса позволяет учащимся глубоко осмыслить и осознать каждое отдельное языковое явление как части определенной системы языка, творчески ее переработать и применить в ходе выполнения речевых действий. Данный принцип предполагает взаимосвязанное усвоение языковой и речевой систем.

В процессе коммуникативно-когнитивного обучения русскому компаративу иностранных студентов важное место отводится *принципу лингвокультурологической направленности*, который предполагает особое внимание к этнокультурному содержанию этих языковых единиц, знакомство с особенностями функционирования компаратива в русской истории и культуре. Реализация данного принципа осуществлялась с помощью следующих заданий.

Задание а). *Прочитайте диалог и обратите внимание на поговорку. Постарайтесь с помощью контекста и картинки понять и объяснить значение этой поговорки.*

- Привет, Эстебан! Как дела? Как учеба?
- Привет, Иван! Все нормально, только очень скучаю по дому...
- Разве здесь у тебя нет друзей, которые тебе помогают и поддерживают? Тебе не нравится жить и учиться в России?
- Конечно, мне нравится жить здесь, у меня много друзей. Но я все равно скучаю по семье, по родине...
- Ты знаешь, в России говорят: *«В гостях хорошо, а дома лучше»*.

б). *Придумайте ситуацию, в которой вы бы могли употребить данную поговорку.*

Данный принцип повышает мотивацию овладения русским языком иностранными учащимися, подкрепляет познавательную общеобразовательную функцию учебного процесса, обеспечивает воспитательную роль соизучения новой национальной культуры, усиливает эстетическую и эмоциональную эффективность учебных занятий.

При организации коммуникативно-когнитивного обучения иностранных студентов русской грамматике в целом и, русскому компаративу в частности необходимо учитывать взаимосвязь и взаимозависимость общедидактических и частнометодических принципов, рассмотрение которых дает возможность произвести отбор методов и приемов, способствующих формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе обучения русскому компаративу.

Учет основных общедидактических принципов в тесной связи с частнометодическими принципами позволяет создать эффективную технологию коммуникативно-когнитивного обучения студентов-иностранцев русской грамматике, в общем, и, русскому компаративу в частности.

Литература

1. Демьяненко, М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теоретический курс : Учеб. пособие для студентов фак. романо-германской филологии ун-тов и пед. ин-тов иностранных языков / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко ; Под общ. ред. М. Я. Демьяненко ; М-во высшего и среднего специального образования УССР. – Киев: Вища школа, 1976. – 281 с.
2. Курганская, Л. М. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению учащихся малокомплектной начальной школы : на материале родного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Курганская, БелГУ. – Белгород, 1999. – 198 с.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Шатилов, С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 56 с.
5. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
6. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge Cambridge University Press, 1989. – 211 p.
7. Rivers, W. M. Interactive Language Teaching / W. M. Rivers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 228 p.

Н.В. Юрченко, Т.В. Гудилина

Деятельностный подход в обучении

Трудно найти другую тему, которая так сильно касалась бы нас всех независимо от наших специальностей и направлений научной деятельности. Все мы организуем учебную деятельность студентов, школьников, управляем ею, контролируем ее. Нет, наверное, другого слова, которое бы так часто повторялось и которое бы играло важную роль в жизни человека, как «знание». В школу идут за знаниями, затем за знаниями идут в институт.

Громадная армия людей со специальным педагогическим и психологическим образованием, как практиков, так и ученых, обслуживает сферу образования. Но вот мнение профессора Решетовой: «... хотя делаются заявки на новые подходы: «деятельностный», «системный», «системно-деятельностный», «технологический», «онтодидактический» и другие, фактически они являются пока декларациями. Методологические основания для дидактических разработок остаются прежними, и дидактическая теория в целом не претерпевает существенных изменений. Система обучения распадается без системообразующего фактора – деятельности обучаемого. ... Попытки конструировать модели с новой технологией обучения по существу воспроизводят ... модель традиционного обучения – усвоение «готовых» знаний, отчужденных от деятельности, формирующей их содержание» [8].

Что значит – уметь учиться. Надо заметить, что педагогика фактически разделяет учебу и деятельность. Учеба – это приобретение знаний, и объем таких приобретенных знаний может быть очень большой. А потом уже идет использование, деятельность. Вначале людям дают знания, а затем учат их работать. Но в этом случае знания – это просто набор фактов, их можно только помнить.