

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [378.016:81.161.1-028.31]-057.875

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФРАЗОВОЙ ИНТОНАЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

MODELING OF COMPETENCE BASED TEACHING PHRASAL INTONATION TO BILINGUAL STUDENTS

Т. М. Белкова

T. M. Belkova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены несколько подходов к обучению в системе высшего образования, направленных на достижение результатов в профессиональной деятельности будущего специалиста, в том числе и компетентностно-ориентированное обучение, которое в конечном счете является следствием саморазвития и самоорганизации учащегося. Поэтому при обучении студентов-билингвов фразовой интонации необходимо составлять творческие задания, опираясь не только на специфику изучения суперсегментных единиц, в частности, интонации, но и на их деятельностную составляющую, которая включает собственно предметные умения, умения работать с информацией, а также исследовательские умения.

Abstract. The article considers some approaches to teaching in the system of higher education to achieve good results in future specialists' professional activity. They include competence based teaching which is eventually the result of students' self-development and self-organization. That's why when teaching phrasal intonation to bilingual students it is necessary to include creative tasks considering not only the specific character of learning superfix units such as intonation, but also their activity component which includes proper subject skills, information analysis skills and research skills.

Ключевые слова: *проблемная лингвистическая задача, речевое моделирование, творческая работа.*

Keywords: *problem linguistic task, speech modeling, creative work.*

Актуальность исследуемой проблемы. Умение самостоятельно произносить или воспроизводить разнотипные и разножанровые тексты с необходимой фразовой интонацией (с учетом основных типов реализации интонационных конструкций (ИК)), опираясь на полученные знания и исследовательские умения и навыки, требует активного, деятельностного подхода к обучению студентов-билингвов русской звучащей речи.

Материал и методика исследований. Были применены следующие методы исследования: анализ лингводидактической литературы по проблеме моделирования компетентностно-ориентированного обучения фразовой интонации в нерусской школе; наблюдения; обобщения опыта работы со студентами-чувашиами и слушателями курсов русского как иностранного (РКИ); метод анализа интонационных ошибок у нерусских учащихся с целью выявления и устранения трудностей в интонировании русских фраз.

Результаты исследований и их обсуждение. В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни авторы связывают его с организацией учебной, производственной, преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, другие считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, третьи требуют реализации профессионально направленного изучения профильных и непрофильных дисциплин. Существуют и иные названия аспектов такого образования: деятельностно-компетентностное, компетентностно-ориентированное. Главный компонент в этих наименованиях – «компетентностное».

Компетентностный подход ориентирован прежде всего на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенция и деятельность неразрывно связаны между собой. «Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл – он превращается в процесс учения / научения» [10, 93].

Как указывает Л. Р. Радченко [7, 41], компетентностно-ориентированное образование складывается из пяти компонентов:

- 1) главный ориентир – результат обучения;
- 2) поиск путей решения целей и задач;
- 3) индивидуальное наблюдение преподавателя за образовательным уровнем каждого студента;
- 4) ориентация преподавателя на поступательное приобретение компетенций студентами;
- 5) постоянный контроль за достижением той или иной компетенции.

Учитывая, что инновации в содержании, формах и методах обучения достаточно подробно и разносторонне рассмотрены в научных работах, раскроем также суть компетентностно-ориентированного обучения с точки зрения его личностно-развивающей составляющей.

Рассмотрение такой интегральной характеристики, как компетентность, делает очевидной взаимообусловленность процессов личностного и профессионального развития студентов. Становление компетентного профессионала, способного в различных условиях эффективно решать профессиональные проблемы, предполагает не только овладение им знаниевым и деятельностным опытом, но и познание самого себя, поиск смыслов выполняемой деятельности, самоопределение, разрешение внутренних и индивидуально-групповых противоречий. Ядром такого развития является не только накопление жизненного опыта (профессионального), но и становление личностных качеств, развитие по-

требностей в достижениях в профессиональной сфере. Стремление студента творчески реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности для решения конкретных задач позволяет рассматривать его как субъекта саморазвития. В идеальном варианте компетентностно-ориентированное обучение (как процесс) – это активизация и поддержка профессионального саморазвития студента, организация его самоуправляемой учебной деятельности. Самоуправляемая учебная деятельность инициируется и поддерживается внутренними мотивами обучающегося, рефлексруется и осознанно регулируется самим студентом, устанавливаются новые отношения между педагогом и студентом, а также между студентами [6, 30].

Поэтому к необходимым условиям такого обучения нужно отнести:

- уважение студента как творческой личности, имеющей собственную позицию и право ее реализовывать;
- обеспечение личностной включенности студента в процесс обучения;
- создание атмосферы заинтересованности и свободы мыслей, анализа и поиска новых целей, диалога – обмена мнениями и пр.

Вместе с тем существует и ряд трудностей в обеспечении компетентностной направленности обучения, главная из которых состоит в недостаточной психологической готовности студентов к самоуправляемому обучению. Ими в недостаточной мере осознаются смысловые ориентиры собственной жизни, профессиональные намерения и цели. Вкупе со сложившимися стереотипами: «пусть меня научат», «не высывайся», «учитель всегда прав», – все это препятствует принятию студентами субъектной позиции, сосредоточивающей в себе активное, смыслообразующее и управляющее начало.

Компетентностный подход к обучению немногим отличается от традиционного деятельностного подхода, пропагандируемого ранее: их критерии во многом пересекаются. Однако при компетентностном подходе можно выделить два существенно новых требования: точный, ориентированный на последовательное приобретение компетенций анализ индивидуального образовательного уровня обучающегося и целенаправленное планирование процесса использования полученных знаний обучающегося в приближенных к практике ситуациях.

Компетентностное обучение перспективно в том плане, что учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, становится предметом усвоения. «Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является скорее следствием саморазвития индивида, самоорганизации и обобщения деятельностного и личного опыта» [3, 12].

Студенты должны активно и творчески применять уже имеющиеся знания и умения при выполнении новых задач. Поэтому при обучении студентов-билингвов фразовой интонации необходимо комплектовать задания, опираясь на их деятельностную составляющую, которая включает предметные знания, навыки работы с информацией, а также исследовательские умения.

«Дело в том, что слова, на базе которых образуются фразовые интонации, в своем звуковом устройстве – сегментном и просодическом – уникальны. В каждом языке это устройство свое. В русском языке и во многих других двусложное и многосложное слово устроено на принципе словесного ударения: один слог ударный, выделен больше другого, безударного.... Фразовая интонация в каждом языке уникальна и одновременно универсальна по своим коммуникативным значениям (утверждение – вопрос – побуждение). Основная функция фразовой интонации – коммуникативная, но она «работает не в голом виде, а всегда в тех или иных модальных, эмоциональных и стилевых одеждах» [8, 10].

Работая с фразовой интонацией в национальной аудитории, мы используем следующие типы компетентностно-ориентированных заданий [9, 4]:

- проблемную лингвистическую задачу;
- моделирование (лингвистическое и речевое);
- исследовательскую работу;
- проектирование;
- творческую работу.

Проблемная лингвистическая задача формулируется на основе тех противоречий, которые возникают при сопоставлении разных точек зрения исследователей. Проблемные лингвистические задачи чаще всего используются на этапе систематизации и углубления знаний обучаемого, а также при отработке способов применения теоретических сведений в языковой и речевой практике [5, 85]. Так, на основе уже имеющихся, скажем прямо, не очень обширных знаний об интонации, полученных в школьном курсе русского языка, при изучении темы «Русская интонация» (выявление ее компонентов, минимальных интонационных единиц, ИК и их типов, а также способов основных реализаций интонационных конструкций) студентам младших курсов можно предложить рассмотрение небольших поэтических и прозаических текстов, что дает возможность ознакомить их с различными подходами к обучению интонации (грамматическим, стилистическим, фонологическим).

Лингвистическое и речевое моделирование предполагает создание языковых единиц и конструкций определенного типа. При этом используются наглядные схемы, таблицы, лингвистические и речевые модели [4, 80]. Моделирование включает в себя выявление особенностей фразовой структуры, проверку ее правильности, демонстрацию функционального своеобразия каждой предлагаемой модели (повествовательное предложение, предложения с общим или специальным вопросом и пр.).

Как показывает опыт, обращение к лингвистическому и речевому моделированию наиболее эффективно при формировании у студентов-билингвов способов речевой деятельности.

Исследовательская работа требует от обучающихся самостоятельного анализа какой-либо проблемы и получения новых данных, например, написание дипломной работы по РКИ, в которой особое внимание уделяется обучению русской интонации и применению интонационных конструкций в разных фразах (фонологический подход, обоснованный Е. А. Брызгуновой). Не зря Н. В. Черемисина, известный исследователь интонации, отмечала, что «интонация национально специфична» и именно на уровне интонации акцент наиболее устойчив.

Проектирование учебного материала предполагает групповую деятельность обучаемых, направленную на достижение определенного результата, имеющего практическую ценность. Оно используется на этапах тематического и итогового контроля знаний студентов и позволяет определить интеграцию ряда ключевых и предметных компетенций. Это подтверждается экспериментальной работой, связанной с исследованием особенностей произношения и интонирования прозаических и поэтических строф будущими учителями русской словесности.

Творческая работа создает благоприятные условия для формирования речевых умений. В творческой работе студент демонстрирует наряду с коммуникативной языковую, культуроведческую и риторическую компетенции. Поэтому можно предложить ему составить интонационную транскрипцию небольшого текста, а именно – диалога с разными вариантами фразовой интонации.

«Прочитайте диалог. Сделайте интонационную разметку. Прочитайте текст с интонационной разметкой.

Наступили каникулы.

— *Ты любишь каникулы?*

— *Конечно. Больше всего я люблю летние каникулы.*

— *Почему?*

— *Потому что они самые длинные.*

— *А еще почему?*

— *Летом можно купаться, загорать, ездить на рыбалку.*

— *Зимой тоже хорошо!*

— *Ну уж и хорошо! Мороз, ветер, снег.*

— *Я люблю любые каникулы!»*

или

«Прочитайте прозаический текст. Сделайте интонационную разметку. Прочитайте его с интонационной разметкой.

Дождик быстро пронесся. Через чащу листьев нам видно синюю полосу за тучами. Тучи уходят, и мокрые сучья все отчетливее вырисовываются на небе. Снова солнце, но дорога тяжчайшая.

Определите движение тона в следующих фразах:

а) Мы спрятались в шалаше: начался дождь;

б) Начался дождь – мы спрятались в шалаше;

в) Начался дождь, мы спрятались в шалаше».

Подобные компетентностно-ориентированные задания по фразовой интонации можно составить к одному тексту, что используется как на этапе отработки способов восприятия, анализа, интерпретации текста, так и на этапе контроля уровня сформированности компетенций студента по результатам изучения темы, например, сделать интонационную транскрипцию текста, найти ее варианты, прочесть текст согласно этой разметке. Причем желательно, чтобы текст был более разнообразным с точки зрения реализаций ИК. Этим требованиям больше всего отвечает диалог, характерный для разговорной речи, которая богата своими выразительными средствами, в том числе и произносительными.

Применение творческих заданий позволяет формировать такие качества языковой личности, как способность исследовать текст с разных сторон, извлекать необходимую информацию из него.

При составлении заданий следует опираться на специфику модуля, разработанного нами и посвященного изучению суперсегментных единиц. В результате изучения модуля студент должен знать основные компоненты интонации, типы интонационных конструкций и способы их речевой реализации. Освоение этих знаний направлено на формирование у обучаемых прежде всего общекультурных компетенций (ОК) [2, 5], например:

– ОК – 1 – владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

– ОК – 6 – способность логически верно выстраивать устную и письменную речь.

Кроме того, студент должен уметь применять полученные знания в области теории звучащей речи в научно-исследовательской и других видах деятельности (ПК-11), а в дальнейшем владеть основными методами и приемами исследовательской и практической работы в области устной и письменной речи.

Как отмечено в работе автора [1, 23–24], критериями оценки результата овладения русской интонацией являются:

- *мотивационный* (заинтересованность студентов-билингвов в проявлении интереса к овладению типами ИК и их основными реализациями);
- *когнитивный* (знание о существовании языка в двух формах: кодифицированный русский литературный язык (КЛЯ) и устная, или разговорная, речь (УР); усвоение и активное употребление терминологии; знание о типах ИК);
- *практически-деятельностный* (нахождение в тексте основных реализаций различных типов ИК);
- *конструктивно-коммуникативный* (выразительное воспроизведение текста или его части с учетом необходимых типов ИК).

При этом обозначены следующие требования к объекту оценки:

- *Продукт деятельности*. Самостоятельно оформленное высказывание с точки зрения правильного произношения и интонирования; устный и письменный анализ звуковой стороны текста с учетом возможных вариантов.
- *Практическая деятельность*. Конструирование и воспроизведение текстов разных типов, жанров и стилей произношения, выявление их функциональных особенностей; применение определенных типов ИК.
- *Письменное и устное* подтверждение усвоенных знаний. Умение находить в тексте и слышать в речи примеры не только нормативного произношения и интонирования, но и случаи отступления от них, например:

1. Назовите суперсегментные единицы.
2. Дайте интонационную транскрипцию в интоне (мелодеме).

Что касается входных требований, то знания, полученные ко времени изучения данного модуля, базируются на уже пройденном материале в курсе теории языка – изучении фонетико-фонологической системы русского языка и функционирования звуков (фонем) в потоке речи. Для успешного освоения модуля необходимо раскрыть значение интонации и ее функций в условиях активного двуязычия.

Мало сведений об орфоэпической культуре получено учащимися во время изучения этой темы в школе, а знания об интонации только в небольшом объеме давались при прохождении грамматических тем (типы предложений по цели высказывания и роль интонации как средства связи в бессоюзном сложном предложении), почти ничего о ней не говорилось и в процессе обучения выразительному чтению как в школе, так и в вузе, что просто необходимо в инонациональной аудитории, в том числе в условиях активного билингвизма.

Резюме. Поскольку звучащей речи студенты обучаются на младших курсах, то эффективность обучения во многом зависит от их базовых знаний в области интонации, полученных в средней общеобразовательной школе, с одной стороны, а с другой – от их стремления творчески реализовывать свой педагогический потенциал в профессиональной деятельности. Установлено, что как в русской, так и в нерусской школе уделяется мало внимания развитию живой русской речи. При обучении фразовой интонации весьма полезны разработанные нами компетентно-ориентированные задания, которые позволяют углубить познания студентов-билингвов в области интонирования фраз и текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкова, Т. М. Блочно-модульное изучение курса современного русского литературного языка студентами очного и заочного отделений факультетов русской и чувашской филологии / Т. М. Белкова // Современный русский литературный язык: блочно-модульный подход к его изучению : учебное пособие / сост. Г. А. Анисимов и др. ; под ред. проф. Г. А. Анисимова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 160 с.
2. Белкова, Т. М. Рабочая программа дисциплины «Современный русский язык» / Т. М. Белкова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 15 с.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Брызгунова, Е. А. Основные типы интонации и их употребление в русском языке / Е. А. Брызгунова // Русский язык за рубежом. – 1973. – № 1. – С. 75–81.
5. Кантейкина, Л. В. Педагогические условия формирования у студентов-филологов национального педвуза стилистической компетентности при изучении лингвистических дисциплин / Л. В. Кантейкина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 1 (69). Ч. 1. – С. 84–88.
6. Лызь, Н. А. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 29–36.
7. Радченко, Л. Р. Компетентностный подход в образовании / Л. Р. Радченко, Н. В. Савинова // Общие вопросы преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков», Чебоксары, 2–3 нояб. 2010 г. – Чебоксары, 2010. – С. 40–45.
8. Румянцев, М. К. Просодическое оскудение русской речи: [о фразовой интонации] / М. К. Румянцев // Филологические науки. – 2006. – № 6. – С. 9–15.
9. Рябухина, Е. А. Особенности компетентно-ориентированных заданий по русскому языку для старших классов / Е. А. Рябухина // Русский язык в школе. – 2010. – № 7. – С. 3–8.
10. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.