

УДК 808.5:378(075.8)

ББК 83.7

Ф 76

Фоменко Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования Армавирской государственной педагогической академии.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

(рецензирована)

Информационная революция привнесла в языковое сознание множество англицизмов, социальные коллизии привели к ошеломляющему разгулу сленга и обеднению лексикона — все это делает проблему совершенствования коммуникативной компетентности современного студента первоочередной, индикатором выживания нации и государства.

Ключевые слова: коммуникация, речь, компетентность, язык, словарный состав, языковые нормы, речевое мастерство, языковая нестабильность.

Fomenko Natalia Victorovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor of the Department of Pedagogy and Technology of Pre-school and Primary education of Armavir State Pedagogical Academy.

WAYS TO IMPROVE COMMUNICATION COMPETENCE OF A MODERN STUDENT

(reviewed)

Information revolution introduced in the linguistic consciousness many Anglicisms, social conflicts have led to a staggering of slang and the impoverishment of the vocabulary - all this makes the problem of improving the communicative competence of the modern student of first priority, an indicator of survival of the nation and state.

Keywords: communication, speech, competence, language, vocabulary, language norms, verbal skills, linguistic instability.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования.

Заслуга проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева [2].

Данные многочисленных исследований (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюкин, Е.И. Степанова, В.А. Сластёнин и др.) позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально- психологической и психолого-педагогической позиций.

Существенным показателем студента - субъекта учебной деятельности – служит умение выполнять все её виды и формы. Однако, результаты специальных исследований Московских, Калужского, Томского, Ярославского, Челябинского, Армавирского и других вузов [1; 5] показывают, что большинство студентов, в полной или необходимой мере для обучения в высшем учебном заведении, не владеют видами речевой деятельности. Большинство студентов не умеют: слушать лекции, конспектировать литературу, выражать свои мысли четко, внятно, аргументировано, выступать перед аудиторией (28,8%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%) и т.д. Наблюдаются отклонения от норм литературного языка. Так, 30% студентов дневного и заочного отделения имеют недостатки *звукопроизношения*: 25% допускают ошибки в произношении согласных перед [Э] в заимствованных словах ([тэ]рмин, ака[дэ]мия); 21% - допускают использование в своей речи [У] –фрикативного вместо [Г] взрывного; нередки случаи просторечного произношения местоимений «что», «ничто» (Ты вчера **ничо** не потеряла? А вы **чо**, нашли?) Из 36 слов, вынесенных в учебнике Т.Г.Рамзаевой в словарь «Говори правильно», в среднем 7 произносятся с ошибками;

словообразования – Не надо это **перелаживать** на меня. Она не **схотела** ехать домой;

формообразования – До **сколько** будешь на занятиях? Нам надо **помидор** купить;

синтаксиса – Ходили до Светы. Приехали с Краснодара.

Такая речь не только не может выступать в качестве «эталона», но и неспособна обеспечить решение собственно профессиональных задач.

Ученые Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского считают, что 90% студентов, прошедших педагогическую практику, отмечали наличие пробелов в лингвистических знаниях и трудности речевого характера в общении с детьми: при объяснении учебного материала, при организации беседы, консультировании учащихся.

Особенно трудными в языковом и коммуникативно-речевом отношении оказались уроки русского языка, развития речи и литературного чтения. Понятно, что обучение у такого учителя чревато для учащихся издержками образовательного и речевого опыта.

Представленная картина, разумеется, отражает понижение культурно-речевой планки нашего общества и в целом невысокий образовательный уровень подготовки выпускников школ, которые сегодня пополняют студенческую аудиторию.

Однако нельзя не принимать во внимание и качество языкового образования, которое получают в высшем учебном заведении будущие учителя начальных классов.

Большое внимание уделяется **формированию коммуникативной компетенции** и навыков ответственного речевого поведения студентов *на занятиях по методике обучения русскому языку и литературному чтению.*

Считаем, что успеху обучения способствует, во-первых, *пример преподавателя*, выступающего по сути кодификатором нормы общения в момент передачи знаний, оценки ее результатов и во-вторых, *организация учебной деятельности.*

Меняя тон, демонстрируя гибкий характер речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях (прибегая, если нужно, к короткому попутному комментарию своих речевых действий), преподаватель помогает студентам осознать, что поведение человека регулируется представлением о том, как ему полагается вести себя в соответствии с исполняемой социальной ролью. Но одновременно преподаватель дает понять, что культурный эталон поведения не прокрустово ложе окаменевшего стереотипа: то, что мы признаем эталоном, в различных вариантах воссоздается нами каждый день. И в этом смысле речевая деятельность любого из нас есть творческий процесс, целью и результатом которого является самосовершенствование человека, созидание культуры в себе.

Эффективен и следующий *прием*: на лекционных, практических, лабораторных занятиях студентам дается возможность выступить в новой социальной роли - со-

лектора, докладчика, эксперта, консультанта - и подвергнуть самооценке, а также оценке коллектива и преподавателя свое речевое поведение. Так утверждаются единые требования к речи. При осуществлении этой работы последовательно используются понятия и термины, усвоенные студентами в курсе педагогической риторики (ситуация общения, тип общения; коммуникативная и речевая задача, коммуникативное качество речи и др.).

Важность *коммуникативного аспекта методической подготовки* подчеркивается тем, что, как показывает педагогическая практика, профессиональная (в частности, речевая) адаптация учителя-практиканта происходит не сразу и не просто. Часто, даже хорошо подготовленные в вузовской аудитории студенты не умеют вполне пользоваться речью как средством передачи информации, группового общения; не овладевают технологией контакта с классом, способами самопрезентации; не могут подчинить особенности своего речевого поведения (вербального и невербального) нормам этики и интересам профессиональной деятельности. Причины, конечно, разные. Но к ним, безусловно, относятся и неумение адекватно оценить уровень своей подготовки к педагогическому общению; недостаточно сформированный навык самоконтроля; неспособность на первых порах организовать общение в условиях нелинейной обратной связи, вносить необходимый элемент речевой импровизации в спланированный заранее ход урока.

Эффективным приемом профессиональной подготовки мы считаем *видео*, что доказывает наш более чем десятилетний опыт создания и применения в учебном процессе дидактических видеоматериалов. Это уроки и фрагменты уроков, проведенных опытными и начинающими учителями.

Кого бы и что бы мы ни делали объектом наблюдения видеокамеры (запись на доске, учителя, класс, отдельного ученика или группу лиц), динамическое изображение транслировало ситуацию целиком, обуславливая тем самым дополнительную возможность многовариантного использования одного и того же видеоматериала (в том числе и для оценки речевого поведения учителя или учеников), создавало своеобразный методический резерв.

Представленные в виде учебных видеофильмов уроки позволяют студентам наблюдать разные стили общения учителя с учениками, понять общение как партнерство, усвоить, что «нормальный» урок не мертвая тишина, а живой диалог,

палитра отношений с партнером, и заранее отказаться от «трибунного» или «репрессивного» общения, не соответствующих современной культуре человеческих взаимоотношений. Анализируя работу учителя, студенты понимают, что знание принципов организации и правил осуществления урока важно, но не менее важны и способность к самораскрытию, готовность делиться собой, переживать радость реально протекающих отношений между людьми.

С помощью видеозаписи можно учить студента видеть класс (распределять внимание между многими учениками), «читать» по лицам детей, отбирая из множества сигналов невербальной обратной связи (мимика, поза, моторика) коммуникативно значимые для учителя.

Усилить эффективность методической подготовки студентов позволяет целостно-культурный *подход к основным вопросам теории*. Например, знакомясь с уроком в качестве основной формы педагогического взаимодействия, студент должен осознать его не только как организационную модель, обладающую набором дифференцирующих содержательно-структурных признаков, но и как модель общения - сложное, подвижное полижанровое образование, требующее от учителя повышенной речевой ответственности в момент реализации. Студент должен понять, что урок будет соответствовать профессиональным требованиям, если учитель знает предмет обучения (культуру языка как системы фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств выражения мысли) и обладает организационной, коммуникативной и этической культурой.

Кроме того, формированию и становлению коммуникативной компетентности на занятиях по методике обучения русскому языку и литературному чтению способствуют различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, получившие собирательное название «*активные методы обучения*» (АМО) [6;13] . Сюда входят и некоторые педагогические приемы, и специальные формы и технологии проведения занятий. Сегодня жизнь потребовала их широкого применения современными педагогами с целью подготовки «нового» специалиста.

Интерес к активным методам обучения вызван острой потребностью улучшить современную дидактическую систему и сделать это с наименьшим риском, т.е. за счет мастерства педагога, а не перегрузки студентов.

АМО в процессе педагогического обучения приносят в аудитории нетрадиционные паритетные отношения преподавателя и студентов, новую философию и ценности смыслового образования; позволяют погрузить обучающихся в активное контролируемое обучение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми; осмысливают общечеловеческие ценности, приобретают навыки участия в дискуссии и принятия коллективных решений в различных ситуациях с меняющейся системой, частью которой они являются.

Наилучшим образом развить качества личности современного студента в процессе активизации его познавательной деятельности, на наш взгляд, позволяют групповые технологии (ГТ). Основная задача ГТ – развить студента, его потребности и тем самым учить жить и общаться в окружающем мире свободно и самостоятельно.

Обучение в сотрудничестве - это обучение в процессе общения студентов друг с другом, студентов с преподавателем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт, позволяющий добиться больших результатов в формировании и становлении коммуникативной компетентности будущих учителей.

Преподаватель в этой ситуации приобретает роль организатора самостоятельной, познавательной, исследовательской, коммуникативной, творческой деятельности студентов. Его задача больше не сводится к передаче суммы знаний, он должен помочь студентам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать полученную информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы.

Эта технология легко вписывается в учебный процесс, но необходимо действовать постепенно, приближаться к намеченной цели терпеливо, условно выделяя *три шага*:

Шаг 1-й Проверка теоретической подготовки к занятию в микрогруппах (ГТ занимает 20-30% учебного времени).

Шаг 2-й Коллективное решение методических задач (ГТ занимает 50-60% учебного времени).

Шаг 3-й Подготовка и защита творческих проектов, разработанных в микрогруппах (ГТ занимает 100% учебного времени и складывается из 1-2-3 шагов).

Начинаем с первого занятия в активном процессе взаимодействия с обучаемым педагог стремится выявить как для себя, так и для самого обучаемого реальные возможности его личности.

Способы организации обучения определяются стратегической целью педагога, необходимостью введения обучаемых в режим постоянно нарастающей активности совместной познавательной деятельности. Это достигается непрерывностью рабочего процесса.

Предлагаемая методика состоит из системы проблемных ситуаций, каждая из которых делится на четыре *основные ступени*:

1. Введение в проблемную ситуацию: постановка проблемы, коллективное обсуждение целей, способов их достижения (начальная точка выращивания внутренних целей).

2. Работа в творческих микрогруппах (выработка индивидуальной, коллективной позиции по изучаемой проблеме).

3. Окончание рабочего процесса, общее обсуждение разрешаемой проблемы, защита позиций (формирование коллективных и личных позиций на основе сравнения их с научной). Окончание выращивания внутренних целей, выработка общественного мнения о работе творческих групп, отдельных личностей, коллектива в целом.

После 3 ступени можно ввести еще один элемент ГТ – *взаимоконтроль и самооценку* знаний друг друга. После проверки степени усвоения учебного материала, в микрогруппах обсуждаются и оцениваются ответы друг друга. Делается необходимая пометка о выполнении задания в листке учета по 3-х бальной системе (0, 1, 2), что дает безошибочный результат при проведении промежуточной аттестации по той же системе оценивания. В конечном итоге, преподавателю очень легко сделать вывод о работе студента в течение семестра, так как:

- во - первых, студенты сами оценивают работу своих товарищей, что дает возможность полностью освободиться от субъективного взгляда преподавателя на деятельность студента;

- во - вторых, преподавателю, практически не приходится комментировать итоговую оценку деятельности студента;

- и, наконец, в - третьих, студент сам решает - устраивает его сложившееся положение дел, или ситуацию нужно срочно изменить.

Таким образом, *система оценивания* обучающихся по методике русского языка складывается из *трех ЭТАПОВ*:

- *Взаимоконтроль и самооценка* деятельности обучающихся в микрогруппах. После проверки степени усвоения учебного материала, студенты в микрогруппах обсуждают и оценивают ответы друг друга.

- Средний результат выставляется при проведении *промежуточной аттестации* по той же системе оценивания.

- *Итоговая оценка* деятельности студента в конце семестра складывается сама по себе.

4. Определение новой проблемы, направления процесса дальнейшего познания.

Основная особенность методики работы в микрогруппах заключается еще и в том, что каждый новый вопрос темы студент не только выслушивает или рассказывает своим товарищам, изучает, но и обязательно принимает участие в обсуждении: задает вопросы, уточняет, дополняет.

Применение ГТ позволяет внести в обучение *ряд положительных моментов*: удается максимально активизировать студентов, добиться 100% их участия в изучении темы; совместное обсуждение материала в микрогруппах способствует достаточно качественному его усвоению; развитию творческого мышления. Это основное достоинство методики; прослушивание, изучение и затем самостоятельное воспроизведение учебного материала обеспечивает прочность знаний, развивает умения и навыки грамотного изложения своих мыслей; развивает умение самостоятельно работать с новой информацией; формирует интерес к изучаемому предмету, а главное, формирует профессионально значимые личностные качества будущих педагогов.

Из всего сказанного следует, что оптимизации профессиональной (в частности, речевой) подготовки студентов на занятиях по методике преподавания русского языка способствуют:

- Культура поведения преподавателя в вузовской аудитории. Интегрирующая информативный и коммуникативный аспекты его деятельности, выполняющая одновременно нормативную и регулирующую функции, она помогает адаптации студентов к требованиям профессиональной подготовки.

- Усиление культурологической направленности теории обучения русскому языку с учетом специфики предмета, выявление культуросозидательного смысла обучения как общения. «Собирание» и критическое осмысление образцов, расширяющих профессиональный кругозор студентов, создающих базу для успешного становления коммуникативно значимых умений и позволяющих обнаружить органическую связь науки с жизнью.

- Активизация межпредметных связей, применение рациональных приемов и прогрессивных средств обучения для успешной тренировки профессиональных коммуникативных умений студентов с целью подготовки их к практике в широком смысле слова.

Актуализируя эти факторы, мы сможем воспитать специалиста с развитой речью, индивидуальной культурной моделью, максимально приближающейся к общественному идеалу современного учителя.

Формирование и становление коммуникативной компетентности студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, именно это необходимо будущим специалистам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни. Изучение основ коммуникативной компетентности в вузе будет способствовать осмыслению будущими специалистами ее значимости для профессиональной деятельности.

Литература:

1. Акуленко, Н. Речевая субкультура калужан. // Вопросы археологии, истории, культуры и природы Верхнего Поочья : материалы 8 региональной науч. конф., 17 – 19 марта 1999 г. Калуга, 2001.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб: Питер, 2000.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.
5. Зубарева, Н.С. Педагогическое речеведение : сборник речевед-ческих задач. Челябинск, 2003.

6. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002.
7. Леонтьев, А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации. М., 1974.
8. Леонтьев, А.А. Психология общения. М., 1997.
9. Леонтьев, А.Н. Речь // Психология. М.: Учпедгиз, 1948.
10. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория. М., 1998.
11. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
12. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания. М., 1984.
13. Педагогические технологии : учеб. пособие / сост. Т.П. Сальникова. М.: ТЦ Сфера, 2005.
14. Петровская, Л.А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989.
15. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб: Питер, 1999.
16. Якунин, В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие. М., 1998.

References:

1. Akulenko N. L. M. *Speech subculture of Kaluga inhabitants // Questions of archeology, history, culture and nature of the Upper Poochje: Proceedings of the 8 Regional Conference 17 - March 19, 1999. Kaluga, 2001.*
2. Ananiev B.G. *On the problems of modern manscience. M., 1977.*
3. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogy: the textbook for high schools. St. Ptb.: Peter, 2000.*
4. Zimnjaya I.A. *Key competences - a new paradigm of education results // Higher Education today. 2003. № 5.*
5. Zubareva N.S. *Pedagogical speech: collection of speech problems. Chelyabinsk, 2003.*
6. Kolechenko A.K. *Encyclopedia of educational technologies. St. Ptb.: KARO, 2002.*
7. Leontiev A.A. *Psychological problems of mass communication. M., 1974.*
8. Leontiev A.A. *Psychology of communication. M., 1997.*
9. Leontiev A.N. *Speech // Psychology. M.: Uchpedgiz, 1948.*

10. *Mikhalskaya A.K. Teaching Rhetoric: History and Theory. M., 1998.*
11. *Mitina L.M. The teacher as a person and a professional. M., 1994.*
12. *Mudrik A.V. Communication as a factor in education. M., 1984.*
13. *Teaching Technologies: handbook / Auth. T.P. Salnikova. M.: TC Sphere, 2005.*
14. *Petrovskaya L. A. Competence in communication: socio-psychological training. M.: MGU, 1989.*
15. *Rean A.A., Kolominsky Y. L. Social educational psychology. St. Ptb.: Peter, 1999.*
16. *Yakunin V.A. Educational psychology: a manual. M., 1998.*