

## ЛИТЕРАТУРА

9

*Ставаж С.*

К вопросу о преодолении интерференции при обучении русскому языку учащихся польской средней школы. — В кн.: Тезисы докладов и сообщений II Международной методической конференции русистов. Нитра, 1978.

10

*Всеволодова М. В.*

Фонетические упражнения по русскому языку для поляков. — М., 1960.

11

*Бабов К.*

Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе. — София, 1974.

12

*Malir F.*

Metodika vyučovani ruskemu jazyku, Statni Pedagogicke Nakladatelstvi, — Praha, 1960.

1

*Komorowska H.*

Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja, WSLP. — Warszawa, 1972.

2

*Grochowski L.*

Interferencja języka polskiego przy nauczaniu młodzieży polskiej języka rosyjskiego, Praca doktorska nie publikowana. — Krakow, 1966.

3

*Wojcik T.*

Błędy interferencji i niezajomości. — Język Rosyjski, 1973, Nr 3.

4

*Wojcik T.*

Typy błędów syntaktycznych. — Język Rosyjski, 1973, Nr 5.

5

*Harczuk Z.*

Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego, PZWS. — Warszawa, 1972.

6

*Marton W.*

Dydaktyka języka obcego w szkole średniej, podejście kognitywne, PWN. — Warszawa, 1978.

7

Z problematyki błędów obcojęzycznych, pod. red. F. Gruczy, WSiP. — Warszawa, 1978.

8

*Генцель Я.*

Замечания о способах преодоления интерференции родного языка в области произношения, интонации, акцентуации и флексии в процессе обучения русскому языку учащихся средней школы. — В кн.: II Симпозиум по проблемам интерференции при обучении русскому языку, Доклады и сообщения, Велико-Тырново, 1977.



Преподаватель  
Кишиневского  
государственного  
университета

Л. Н. Каламанова

## Цели обучения и пути их реализации в практическом курсе русского языка

Учебная деятельность (обучение языку) является моделью деятельности общения, при этом моделируются лишь некоторые параметры процесса общения: а) предметно-содержательный план общения; б) ситуации общения; в) речевые средства, обеспечивающие общение в данных ситуациях.

Таким образом, деятельность обучения предполагает «использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения сферах и функциях или максимально приближенных к ним» [1]. Её цель заключается в обучении иноязычному общению и использованию изучаемого языка в различных видах познавательной и практической деятельности. Конечная цель этой деятельности состоит из системы промежуточных целей и задач, в основе которых лежат различные установки.

В системе целей обучения русскому языку как иностранному можно выделить следующие уровни иерархии: конечные цели обучения; цели этапа обучения; цели подэтапа (концентра); цели группы занятий; цель урока; цель этапа урока (задачи учебной деятельности); цель упражнения.

Конечные цели обучения в единстве практического, общеобразовательного и воспитательного содержания являются элементами высшего уровня иерархии, они определяют содержание целей всех других уровней, на каждом из которых происходит постепенная конкретизация, детализация и компрессия содержания конечной цели.

Исследователи, занимающиеся категорией цели, указывают на наличие в ней не только субъективного, но и реального, объективного начала. Если цель действительно всегда есть цель некоторого субъекта, человека, некоторой социальной группы, то она имеет вполне определенные объективные предпосылки [2]. И. Л. Бим [3] также понимает цель как нечто субъективное, являющееся формой осознания объективного. Человек (субъект) мысленно ставит перед собой цель, формулирует ее, определяет возможности ее достижения (это и есть субъективная сторона цели). Объективная сторона цели выражается в ее социальной детерминированности, т. е. влиянии общественного бытия на целеполагание субъекта.

Исходя из этих общих положений, мы предлагаем следующую модель целей обучения при коммуникативно-деятельностном подходе к обучению русскому языку. Модель соответствует целям любого уровня иерархии и включает три компонента: цели учения (учащийся), цели обучения (преподаватель), входящие в субъективное и объективное содержание данной методической категории.

Трехкомпонентная модель целей обучения

Субъективное содержание цели	1. Цели учения (учащийся)	Индивидуальные особенности осознания целей обучения, любой набор и ранжирование задач усвоения, мотивация.	Реализуется в учебном процессе.
	2. Цели обучения (преподаватель)	Адекватное осознание объективного содержания целей обучения и целеориентирование учащихся, выявление коммуникативных потребностей обучаемых, поддержание адекватной мотивации через целеустановку.	
Объективное содержание цели	3. Социальный заказ общества	Зависимость учебных целей от будущей учебно-профессиональной деятельности, фиксируется в программах, находит отражение в учебных пособиях.	Реализуется в содержании обучения.

Как видно из схемы, объективное содержание целей обучения характеризуется строгим учетом будущей деятельности обучаемого. Потребности общества формируют объективное содержание целей обучения, выдвигая на первый план использование русского языка как средства общения в учебно-профессиональной деятельности. Другие задачи обучения находятся в прямой (или опосредованной) зависимости от этой задачи. Объективное содержание целей обучения находит свое отражение в выявлении сфер общения, ситуаций, проблематики, формирующих деятельностно ориентированную коммуникативную компетенцию обучаемых, и соответственно в отборе лингвистического и экстралингвистического материала, а также в программах и методической литературе.

Субъективное содержание целей обучения заключается в их осознании обучаемым и обучающим. Под целями учения понимается система целей и задач, отражающих коммуникативные и познавательные потребности обучаемого. Приступая к изучению языка, человек ставит перед собой целый ряд целей и задач. Если конечная цель программируется им, как правило, адекватно, то набор задач и их ранжирование по важности для обучаемого может быть различным, причем не всегда соответствующим объективному содержанию целей, а иногда и затрудняющим их достижение. Важнейшую роль в целеполагании учащегося играет мотивация.

Преподаватель должен полно и точно осознавать объективное содержание целей обучения, так как призван постоянно целеориентировать студентов, раскрывая содержание неречевых задач, которые решаются в речевых действиях.

Педагогическая тактика лишь тогда удовлетворяет требованиям коммуникативности, когда преподаватель учитывает индивидуальные цели, задачи, мотивацию, поддерживая позитивное и производя коррекцию. В этом проявляется индивидуализация обучения. Так, на наш взгляд, взаимодействуют в рамках целей обучения два важнейших педагогических принципа — практической направленности обучения (учет будущей деятельности) и индивидуализации.

Объектом проведенных нами исследований явились такие аспекты субъективного содержания целей обучения говорению в условиях подфака, как: а) осознание системы целей и задач обучения преподавателями-практиками; б) пути и приемы постановки целей и задач урока; в) индивидуальные цели и задачи учения; г) связь целеполагания обучаемого с его мотивационной ориентацией; д) соотношение между целями обучения и учения.

Искомая информация была получена в ходе экспериментальных исследований, проведенных на подготовительных факультетах вузов Москвы (наблюдение, опрос) и Кишинева (опрос, опытное обучение). Параллельно с наблюдениями и опросом разрабатывалась модель коммуникативного целеориентирования на уроке по развитию устной речи, апробированная в ходе опытного обучения.

Для решения поставленных задач мы вели исследования в трех планах: поисковом, описательном и в плане опытного обучения.

**Поисковый план.** Изучение литературы вопроса и наблюдение за постановкой целей обучения в реальном учебном процессе, на занятиях по развитию устной речи было направлено на выявление актуальности данной проблемы в процессе обучения русскому языку на подготовительном факультете.

Проведенный до нас анализ учебников русского языка для иностранцев, а также учебников для национальных школ показал, что только в 43% учебников задается коммуникативная цель урока, в 21% уроков учебников содержится комментирование задач учебной деятельности [4]. Это, по мнению исследователя, снижает мотивацию, а также успеваемость в целом. Определенный шаг вперед в этом направлении сделан авторами учебного комплекса «Старт». Однако в учебном комплексе «Старт» авторы в книге для преподавателя представили цели обучения разных уровней. В книге для студента представлены только общеобразовательные цели центра, темы урока (не регулярно), в то время, как практические и в особенности коммуникативные цели и задачи не поставлены. Заслуга авторов комплекса, на наш взгляд, состоит в том, что задачи к условно-коммуникативным и коммуникативным упражнениям заданы в адекватной форме.

Недостаточная представленность системы целей в учебнике повлекла за собой недостатки в организации учебного процесса, в плане постановки перед учащимися системы целей обучения на уроках по развитию коммуникативно-речевых умений устной речи. Нами было проанализировано 200 уроков русского языка, основной целью которых было формирование того или иного умения в области говорения. Наблюдения проводились на уроках русского языка подготовительных факультетов МГУ, МАДИ, КГУ. В результате были получены следующие данные:

1. На 158 уроках (79%) отмечен факт постановки цели урока.

2. На 146 уроках (73%) адекватно эксплицирована общеобразовательная цель, практическая цель была поставлена через вид речевой деятельности.

3. На 110 уроках (55%) цель урока поставлена в адекватной форме, т. е. показана практическая и общеобразовательная значимость изучаемого материала.

4. На 67 уроках (33,5%) отмечен факт дальнейшего целеориентирования, т. е. экспликации задач учебной деятельности.

5. На 25 уроках (12,5%) задачи учебной деятельности были поставлены на всех этапах урока в адекватной форме.

6. На 180 уроках (90%) задачи к условно-коммуникативным и коммуникативным упражнениям были заданы адекватно.

Таким образом, неразработанность проблемы целей в научно-методической литературе и недостаточно четкая их постановка в учебном комплексе приводят к тому, что преподаватели-практики не всегда могут провести коммуникативное целеориентирование на всех этапах урока, как того требует коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному.

**Описательный план исследования.** В целях накопления данных о субъективном содержании целей, т. е. целях учения / обучения, и их связи с мотивационной ориентацией студентов был проведен опрос, включавший два этапа: 1) интервьюирование и анкетирование преподавателей; 2) интервьюирование и анкетирование студентов.

Целью интервьюирования и анкетирования преподавателей подготовительных факультетов различных вузов страны (50 респондентов) явилось получение эмпирической информации по поводу их представления о системе целей обучения, их компетентности и заинтересованности в данном вопросе.

Анкетирование показало, что большая часть опрошенных имеет достаточно верное представление о конечной (82%) и поэтапной (63%) целях обучения. При формулировании целей низших уровней иерархии количество четких ответов резко уменьшается (цель центра — 39%, цели группы занятий — 20%, цель урока — 19,5%, задачи этапа урока — 10%, цель упражнения — 27%).

Интервьюирование и анкетирование преподавателей позволило сделать вывод, что преподаватели не имеют четкого и полного представления о системе целей и задач обучения, особенно о целях и задачах раздела, группы занятий, урока, этапа урока, группы упражнений, упражнения.

Опрос 64 студентов (8 академических групп подготовительного факультета КГУ) осуществлялся с целью определения задач овладения русским языком во взаимосвязи и мотивацией учебной деятельности.

В результате были выявлены следующие условные группы студентов, давшие однотип-

ные ответы на вопросы о задачах изучения русского языка:

1-я группа: учебно-профессиональная (главная); страноведческая; языковая; практическая (понимаемая как общение с носителями языка в бытовой сфере);

2-я группа: страноведческая (главная); учебно-профессиональная; языковая; практическая;

3-я группа: учебно-профессиональная (главная); практическая.

Как видно, задачи, поставленные студентами 1-й группы, полностью соответствуют объективному содержанию целей обучения на подготовительном факультете.

Задачи 2-й группы в целом соответствуют объективному содержанию целей, однако в этом случае недостаточное внимание уделяется учебно-профессиональным задачам, так как студентов больше интересуют различные социально-культурные аспекты жизни нашей страны, задачи же овладения будущей специальностью посредством изучения русского языка отодвигаются на второй план. Думается, что в этом случае преподаватель должен умело и продуманно сориентировать студентов на решение практических и общеобразовательных задач.

У студентов 3-й группы наблюдается узкопрагматический подход к изучению русского языка. Они ставят перед собой две задачи — подготовиться к учебе по избранной специальности и приобрести простейшие навыки и умения общения с носителями языка в бытовой сфере. Такой набор задач изучения русского языка, естественно, не будет способствовать достижению комплексной конечной цели обучения, особенно общеобразовательной цели в ее познавательном и развивающем аспектах. Преподаватели этой группы должны особое внимание уделять реализации общеобразовательной цели обучения, постановке перед студентами различного рода познавательных задач. Необходимо сделать учебный процесс по русскому языку интеллектуально насыщенным, чтобы изучение языка получило самостоятельную ценность в сознании студентов.

Ответы студентов на вопросы анкеты на выявление понимания ими целей этапа и задач учебной деятельности показали, что: а) цели учения и цели обучения не всегда совпадают; б) студенты не имеют четкого представления о системе целей обучения.

Анкетирование явилось последним этапом (после опроса преподавателей, наблюдения, интервью) в определении вида мотивационной ориентации студентов-иностранцев, изучающих русский язык на подфаке.

Исследования проводились на основе методик А. К. Марковой [5] и М. Н. Симоновой

[6]. В нашем случае форма и приемы опроса были видоизменены, большое внимание было уделено непосредственным наблюдениям и отзывам преподавателей.

Для большинства (83%) хорошо успевающих студентов преобладающим видом мотивационной ориентации является ориентация на результат, из них у 30% сопутствующей является ориентация на оценку, статус в коллективе. По мнению преподавателей, у некоторых из этих студентов мотивы изучения языка внешние, направленные на самоутверждение в коллективе (20%). У многих отлично успевающих студентов с преобладающей результативной мотивационной ориентацией сопутствующей является процессуальная мотивация (10%).

У слабоуспевающих студентов преобладает ориентация на избегание трудностей и на оценку (внешняя).

В одной из экспериментальных групп еще до начала опытного обучения велось коммуникативное целеориентирование на всех этапах урока. Преподаватель старался показать студентам коммуникативную ценность изучаемого языкового и речевого материала путем постановки задач учебной деятельности, при реализации общеобразовательной цели максимально учитывал коммуникативные потребности обучаемых. В результате у 7 из 9 студентов ярко проявилась процессуальная мотивационная ориентация. В ходе интервьюирования они подчеркивали свою заинтересованность самим процессом изучения языка, тем, что изученный на уроке языковой и речевой материал можно использовать в общении, указывали на познавательную ценность экстралингвистической информации. У всех студентов данной группы сопутствующей оказалась результативная мотивационная ориентация. Этот факт подтверждает выдвинутое на теоретическом уровне предположение о том, что процессуальная мотивация должна поддерживать и подкреплять результативную, не давая ей угаснуть.

Мотивационная ориентация учащихся зависит от целей и задач учения. Интересную информацию удалось получить, сопоставив данные анкеты по мотивации и целям учения. Оказалось, что студенты с результативной мотивационной ориентацией и сопутствующей процессуальной ставят перед собой универсальные, соответствующие объективному содержанию целей задачи и входят в 1 и 2-ю условные группы. Большая часть студентов с результативной мотивационной ориентацией и сопутствующей ориентацией на оценку ставят перед собой узкопрагматические задачи (3-я группа). Студенты с процессуальной мотивационной ориентацией по ответам на

вопросы анкеты вошли в 1-ю группу. Учащиеся с различными типами внешней мотивации (на оценку, избегание трудностей, статус в коллективе) ставят перед собой универсальные задачи (1-я группа).

Следовательно, можно утверждать, что у студентов с процессуальной и результативной мотивационной ориентацией набор задач учебной деятельности наиболее универсален и в целом соответствует целям обучения.

Накопленные в результате интервьюирования и анкетирования студентов эмпирические данные и их методическая интерпретация позволила сделать следующие выводы:

1. У большинства студентов нет четкого представления о системе целей обучения русскому языку: цели учения не всегда коррелируют с целями обучения аналогичных уровней, цели обучения нижних уровней (раздела, урока, этапа урока, упражнения) чаще всего не понятны студентам.

2. У студентов, имеющих адекватное представление о конечных и поэтапных целях обучения русскому языку, преобладает мотивационная ориентация на результат (у части студентов сопутствует ориентация на оценку). У студентов, имеющих адекватное представление обо всей системе целей обучения в их коммуникативной интерпретации, наблюдается самый плодотворный вид мотивации — мотивационная ориентация на процесс деятельности (сопутствует ориентация на результат).

3. Информирование студентов о целях и задачах обучения, в особенности о задачах конкретного урока, группы упражнения, упражнения приведет к формированию у учащихся процессуально-результативной мотивационной ориентации, а в дальнейшем к интенсификации процесса изучения русского языка.

**Опытное обучение.** Была апробирована разработанная ранее модель поэтапного целеориентирования на уроке по развитию коммуникативно-речевых умений говорения. В основе модели лежат следующие теоретические положения:

1. Являясь звеном учебного процесса, урок фокусирует определенную методическую концепцию учебной деятельности, отражает частицу целей и содержания обучения. Если цель урока состоит в усвоении нового целостного содержания, то структура урока будет повторять в основном структуру целостного обучения. Поэтому этапы урока должны соответствовать этапам деятельности усвоения. Эту мысль высказывают многие исследователи [4, 7, 8]. Разделяя данную точку зрения, мы соотнесли этапы учебной деятельности с этапами урока и вычленили следующие стадии урока: установочную, ориентировочную, тренировочно-исполнительскую, итоговую.

2. На основе данных методической литературы и анализа уроков было выдвинуто положение о необходимости целеориентирования не только на установочном этапе урока, но и на других его этапах. Постановка задач учебной деятельности зависит от дидактико-методических характеристик каждого из этапов урока и имеет четкий компонентный состав.

3. Одним из компонентов формулировки задачи учебной деятельности является интенция (коммуникативное намерение). «В методике нет более конструктивного и доступного для понимания учащихся способа обозначения коммуникативных умений» [9, с. 101]. Интенциональная номинация задач каждого этапа урока имеет ряд особенностей, зависящих от функционально-тематических характеристик высказывания, порождение которого является целью данного упражнения.

В ходе опытного обучения по апробации модели целеориентирования на уроке по развитию коммуникативно-речевых умений говорения и повторного анкетирования студентов экспериментальных групп подтвердилось предположение о том, что поэтапное целеориентирование студентов способствует сближению целей учения и обучения, развитию процессуально-результативной мотивационной ориентации, проявившейся в заинтересованном отношении студентов к самому процессу изучения русского языка, атмосфере коллективного творчества на уроке, когда преподаватель и учащиеся выступают как единомышленники, призванные решать задачи обучения / учения в совместной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Изд. 2-е. М., 1978.
- 2 Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». — М., 1968.
- 3 Бим Л. И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания). — М., 1977.
- 4 Костина И. С. Урок учебника русского языка как иностранного. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1984.
- 5 Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. — М., 1983.
- 6 Симонова Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1982.
- 7 Коллодий О. Л. Отражение деятельности преподавателя и учащегося в учебнике русского языка как иностранного. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983.
- 8 Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — М., 1979.
- 9 Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). — М., 1984.