

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

Е. А. Дунаева

Для обучения русскому языку студентов филологических факультетов используются различные формы занятий, в частности, лекции, практические занятия, самостоятельная работа. Единство системы форм занятий по русскому языку обеспечивается целостностью курса и взаимосвязанностью его основных задач, реализуемых в каждом из видов учебной работы.

Лекция как организационная форма учебно-профессиональной деятельности появилась еще в античной Греции и по сей день остается ведущей формой организации обучения студентов. Основная цель лекционных занятий по русскому языку – дать студентам знания о системе русского языка и ее функционировании.

В педагогической литературе сейчас ставится вопрос о том, нужна ли лекция в современной системе высшего образования [2, с.58–59; 4, с.137]. Одни полагают, что на современном этапе обилие источников информации, нацеленность обучения на воспитание самостоятельности и творчества отодвигают лекцию как способ приобретения знаний на второй план. И так как в настоящее время имеется необходимая база учебников, учебно-методических пособий и средств, преподавателю не надо заниматься «диктантом», а следует ориентировать студентов на самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Называют, например, такие недостатки лекционной формы обучения: в содержание лекции все труднее и труднее поместить необходимый, все возрастающий объем материала; традиционная, классическая лекция способствует не осознанному восприятию материала, а лишь его записи; малы возможности оперативного контроля степени усвоения материала; отсутствует немедленная обратная связь с аудиторией.

Другие же, напротив, считают, что именно лекция должна дать студенту путеводную нить, чтобы он мог ориентироваться в потоке информации, помочь отобрать наиболее полезное и необходимое. В защиту лекции выдвигаются следующие положения: сегодня лекция очень разнообразна в методическом отношении, ее можно гибко и творчески использовать; лекция – не автономная форма обучения (она решает свои задачи в комплексе с другими компонентами учебного процесса); лекция – активная форма учебно-воспитательного процесса, так как существует и обратная связь лектора с аудиторией, но не всегда моментальная.

Поднимается проблема и количества лекционных занятий по отношению к другим формам обучения. Так, например, существуют данные о

том, что в зарубежных университетах лекции имеют значительно меньший удельный вес, чем в отечественной высшей школе, а больше времени отводится для самостоятельной работы (1 : 4 в английских вузах, 1 : 3 – в других вузах Европы). В белорусской высшей школе на лекционное преподавание пока выделяется от 1/3 до 1/2 всего учебного времени.

Для выяснения мнения студентов о формах обучения русскому языку в вузе нами было проведено анкетирование среди студентов 2-х, 3-х, 4-х курсов специальности «Русская филология» на филологическом факультете БГУ. Было опрошено 60 человек. Анкетирование проводилось анонимно и содержало вопросы как закрытого, так и открытого типа.

Первый вопрос анкеты звучал так: «Какие формы обучения русскому языку в вузе вы считаете наиболее продуктивными?». Ответы на него распределились так: практическое занятие по основному курсу (81,7 %), спецсеминар (45 %), самостоятельная работа студентов (40 %), лекция по основному курсу (33,3 %), спецкурс (30 %).

На вопрос, является ли количество лекционных и практических занятий по русскому языку достаточным, были получены следующие ответы: достаточное – 51,7 %, недостаточное – 43,3 %, чрезмерное – 5 %.

Ответы на вопрос о соотношении лекционных и практических занятий по русскому языку были такими: практических занятий должно быть больше (48,3 %); соотношение оптимальное (41,7 %); лекций должно быть больше (10 %).

В педагогической литературе рассматривается вопрос и о том, как читать лекцию [1, с. 56]: читать ли в буквальном смысле, диктуя студентам излагаемый материал для дословной записи, или, наоборот, излагать его в свободной манере, предоставляя на собственное усмотрение слушателей, что зафиксировать, а что – нет. Оба описанных варианта – намеренно крайние – непригодны в большинстве случаев. Золотая середина – в умелом сочетании записи и слухового восприятия, сначала – по непосредственному указанию преподавателя, а после определенной тренировки – по его невербальному сигналу. Например, быстрая речь, которую невозможно записать, яркие примеры, образные аналогии – значит, можно не записывать дословно, а следует зафиксировать очень кратко, чтобы потом можно было быстро восстановить в памяти, о чем шла речь; четкий, размеренный темп речи – информацию необходимо точно фиксировать.

Данную точку зрения подтверждают и ответы студентов на четвертый вопрос анкеты. Наиболее подходящей для восприятия манерой чтения лекции 73,3 % опрошенных считают такую, когда преподаватель темпом речи указывает, что нужно конспектировать, а что – нет. Остальные мне-

ния распределились следующим образом: преподаватель излагает материал в свободной манере, а студенты сами решают, что конспектировать, а что – нет – 20 %; преподаватель диктует, студенты конспектируют – 11,7 %.

Следующее, на что мы обратили внимание, – это способ подачи материала в лекции. Как известно, выделяют следующие основные типы лекции [3, с.150–152]: классическая (последовательное изложение лектором изучаемого материала); проблемная (преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции, студенты приглашаются для размышлений и ответа на эти вопросы по мере их постановки); лекция-дискуссия (преподаватель и студенты ведут дискуссию по ходу лекции); лекция с запланированными ошибками (преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок фактического характера; студенты, внимательно воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки).

На основе информации, изложенной выше, был составлен пятый вопрос анкеты: «Какие из видов лекции представляются вам наиболее уместными и эффективными: классическая, проблемная, лекция-дискуссия, лекция с запланированными ошибками?». Результаты анкетирования показали, что наиболее уместными и эффективными студенты считают классическую (55 %) и проблемную лекции (40 %). Лекцию-дискуссию выбрали 30 % опрошенных, а лекцию с запланированными ошибками – 5 %.

Практическое занятие – это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний и формирования умений путем вовлечения студентов в решение учебно-познавательных задач. Цель практических занятий по русскому языку – сформировать у студентов навыки лингвистического анализа, умения пользоваться теорией в практических целях [4, с.148].

Результаты анкетирования показали, что наиболее эффективным студенты считают следующее содержание практических занятий по русскому языку: выполнение упражнений с последующим (или одновременным) объяснением языкового явления (91,7 %), объяснение и дополнение преподавателем лекционного материала (40 %). Менее эффективны самостоятельные и контрольные работы (16,7 %), а также воспроизведение студентами теоретического материала лекций (13,3 %).

Последний вопрос анкеты звучал так: «Каковы Ваши предложения по улучшению преподавания русского языка в высшей школе?» Некоторые опрошиваемые затруднялись ответить или же писали, что их все устраивает. Однако в анкетах были и конкретные предложения, например: уве-

личить количество часов на изучение русского языка за счет сокращения объемов изучения «второстепенных» предметов; увеличить практическую направленность обучения русскому языку (увеличить количество часов, отведенных для практических занятий); применять больше наглядных средств обучения; уделять больше внимания проблемным вопросам; увеличить количество часов на изучение орфографии и пунктуации русского языка; разбить академические группы на более мелкие подгруппы для проведения практических занятий.

Таким образом, идеальное вузовское обучение неразрывно связано в сознании студентов с классическим и проблемным обучением, эффективной самостоятельной работой и преобладанием практических методов обучения. Это означает, что в процессе преподавания современного русского языка необходимо уделять большое внимание реализации дидактического принципа связи теории с практикой, практической направленности обучения русскому языку, органичному соединению теоретических, практических и теоретико-практических методов изучения русского языка.

Литература

1. *Аванесов В. С.* Высшая школа: проблемы и перспективы. Мн., 2005.
2. *Коржуев А. В., Попков В. А.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М., 2003.
3. *Пионова Р. С.* Педагогика высшей школы. Мн., 2005.
4. *Успенский М. Б.* Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб. пособие. – М., Воронеж, 2004.

МАСТАЦКАЯ ІНТЭРПРЭТАЦЫЯ ТЭМЫ РАДЗІМЫ Ў ПАЭЗІІ В. СТРЫЖАКА І А. СЫСА

А. А. Карп

Пісаць пра Радзіму няпроста, таму што вельмі складана быць арыгінальным у гэтай тэме. «Першы ў сваёй літаратурнай працы выступае зь беларускім нацыянальным ідэалам – ужо сьвядома нацыянальным – Мацей Бурачок (Францішак Багушэвіч)», «...ён першы абвяшчае самацэннасьць нацыянальнасьці і мовы беларускай» [6, 86; 88]. Пасля лепшымі пісьменнікамі ХХ ст. адраджалася і ўмацоўвалася традыцыя, здаралася часам паўтарацца, вяртацца да ўжо некалі пройдзенага. Між тым мноства вершаў пра Радзіму было напісана па інерцыі. Такая збаналізаваная, «інерцыйная» паэзія сёння выклікае раздражненне ці іронію:

Я здраджваў Радзіме – таемнаму Дзіму.
Здрадзіміў! Здрадзімшчык!