

Профессионально-методической компетенции учителя биологии и химии формируются при изучении студентами курсов методик преподавания биологии и химии, которые включают обще-методический и частнометодический компоненты. На их основе в содержании учебных программ по методикам преподавания биологии и химии были выделены два раздела: «Общие вопросы методики предметного обучения» и «Частные вопросы методики предметного обучения».

Раздел «Общие вопросы методики предметного обучения» включает цели, структуру, содержание, формы, методы, средства и технологии обучения биологии и химии. Содержание данного раздела является интегративным, что позволяет формировать у студентов общеметодические компетенции. В данном разделе сосредоточено основное содержание дидактики биологии и химии. Содержание раздела «Общие вопросы методики предметного обучения» позволяет устранить дублирование и разногласия изучаемых вопросов, а у будущего учителя биологии и химии сформировать единые, универсальные, методические компетенции на основе интегративного подхода.

Частнометодический компонент формируется при рассмотрении студентами методики преподавания частных вопросов курсов биологии и химии. В этом компоненте мы выделяем две составляющие: биологическую и химическую. Несмотря на специфику и научное содержание учебных предметов «Биология» и «Химия», биологическая и химическая составляющие имеют единый набор структурных элементов (содержание учебного предмета, организация обучения и методика изучения важнейших тем и разделов). При этом формируемые компетенции у студентов имеют единое дидактическое обоснование (значение), но отличаются предметным содержанием. Этот факт ещё раз подтверждает необходимость организации методической подготовки учителя биологии и химии на основе интегративного подхода [3].

Закключение. Таким образом, предложенные нами структура и содержание понятия «интегративная предметно-методическая компетентность учителя биологии и химии» являются теоретической основой для разработки соответствующей системы подготовки педагога, учебно-методического обеспечения и методики организации занятий.

1. Корчевский, Д.А. Профессиональная подготовка специалистов компьютерного профиля: интегративный и компетентностный подходы / Д.А. Корчевский // Молодой учёный. – 2013. – № 11 (58). – С. 614–617.

2. Квасова, Л.В. Интегративные компетенции как результат рациональной системы межпредметных связей / Л.В. Квасова, О.Е. Сафонова // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 29–30 сентября 2016 г.: в 2 ч. – Воронеж : ФГБОУ ВО Воронежский институт ГПС МЧС России, 2016. – Ч. 2. – С. 127–128.

3. Нарушевич, В.Н. К вопросу о подготовке будущего учителя / В.Н. Нарушевич, Е.Я. Аршанский // Химия в школе. – 2016. – № 1. – С. 15–20.

ДОСТУПНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ КАЧЕСТВО РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ

*Л.П. Новикова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В процессе преподавания важнейшую роль играет успешная коммуникация с обучающимися. Следовательно, умения организации эффективного общения, установления контакта со студентами выступают основным условием профессионализма преподавателя. Вместе с тем, как отмечает О. Б. Сиротинина, «самым главным профессиональным риском является риск неполного понимания», который регулярно появляется при коммуникативном взаимодействии профессионала с непрофессионалом, в связи с чем подчёркивается необходимость заботы об адресате, его адекватном восприятии сообщаемого [1, 62].

Очевидно, что в условиях образовательного процесса обозначенная проблема обретает особую актуальность, если в роли адресата выступает студент-инофон, а тем более – китайский студент, для которого кардинальные различия систем русского и родного языков требуют полной мыслительно-речевой перестройки. При этом, как показывает опыт работы, данное обстоятельство учитывается в основном лишь преподавателями русского языка.

Цель нашего исследования – проанализировать доступность русской речи преподавателей, работающих с иностранными (китайскими) студентами.

Под доступностью мы понимаем важнейшее коммуникативное качество речи преподавателя, обеспечивающее такое её построение, при котором уровень сложности соответствует уровню понимания обучаемого.

Материал и методы. Материалом исследования послужил проведенный нами опрос китайских студентов, обучающихся на различных факультетах Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. Всего в данном опросе приняли участие 43 китайских студента. Полученные в результате опроса данные были проанализированы с помощью количественного и описательного методов.

Результаты и их обсуждение. В целом доступность речи обеспечивается следующими факторами: 1) преимущественным употреблением лексики, входящей в активный и пассивный словарный запас учащихся; 2) адекватным темпом речи; 3) преимущественным использованием простых грамматических структур.

Информантам было предложено ответить на два вопроса:

1. Всегда ли Вы понимаете русскую речь преподавателя? Варианты ответа: а) всегда; б) почти всегда; в) не всегда; г) редко понимаю.

2. Что больше всего мешает Вам в понимании русской речи преподавателя? Варианты ответа: а) быстрый темп; б) большое количество незнакомых слов; в) сложные грамматические структуры.

Анализ результатов проведенного опроса показывает, что большинство китайских студентов (81 %) не всегда понимают речь преподавателей. При этом всегда и почти всегда русскую речь преподавателя понимают лишь 7 % опрошенных. Среди причин, мешающих пониманию, наиболее часто (72 %) указывается большое количество незнакомых слов в речи преподавателей. Следовательно, узнаваемость большинства слов в речи выступает основным условием её доступности. Особенно важно соблюдать данное условие в процессе объяснения нового материала. Следует отметить, что такое важное коммуникативное качество, как богатство речи, в данном случае полностью подчинено качеству доступности, так как, в свою очередь, может затруднить коммуникацию. При естественной необходимости использования новой лексики целесообразно предварительно ознакомить с ней иностранных учащихся. Использование общеупотребительных слов, учет языкового опыта китайских студентов будет способствовать максимальной доступности речи преподавателя [2]. В то же время игнорирование указанного условия приведёт к несоблюдению основного принципа обучения в целом – принципа доступности, согласно которому наполнение и средства взаимодействия в педагогическом процессе «должны быть понятными и посильными для учащихся» [3].

Быстрый темп речи как причину, в первую очередь мешающую пониманию русской речи преподавателя, указали 14 % опрошенных. Как известно, среднему темпу речи в русском языке соответствует произнесение примерно 250 слогов в минуту, т.е. примерно 60 фонетических слов. Следовательно, можно рекомендовать преподавателям, работающим с китайскими студентами, придерживаться данного либо более медленного темпа речи.

Несмотря на то, что сложность грамматической структуры высказываний как основная причина, препятствующая адекватному пониманию русской устной речи, отмечена лишь 5 % от общего числа опрошенных, преподавателям при коммуникативном взаимодействии со студентами-инофонами следует по возможности избегать большого количества сложных предложений, вводных конструкций, обратного порядка слов и т.д.

Заключение. Таким образом, можно отметить недостаточный уровень доступности русской речи преподавателей при работе со студентами-инофонами и необходимость отбора ими речевых средств с учётом языкового уровня иностранных учащихся. Как подчёркивает Л. В. Супрунова, «преподаватель строит свою речь с ориентацией на мир знаний студентов, приспособляя форму подачи информации к возможностям её интерпретации» [4, 58]. Очевидно, что в отношении иностранных студентов этот бесспорный тезис должен стать главным принципом в преподавании.

1. Сиротинина, О. Б. Русский язык : система, узус и создаваемые ими риски / О. Б. Сиротинина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 116 с.

2. Вишняков, С. А. Устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного: когнитивно-компетентностная модель обучения / С. А. Вишняков, Е. Н. Тарасова // Педагогика и психология образования. – 2017. - № 4. – С. 49-62.

3. Гамезо, М. В. Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-psychology/index.htm>. – Дата доступа: 20.01.2021.

4. Супрунова, Л. В. Лингвокоммуникативные особенности устной профессиональной речи преподавателя / Л. В. Супрунова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 58-61.