

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ДЛЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

И.Р. САРКИСЯН
АГПУ им. Х. Абовяна

В статье рассматривается эффективность кейс-метода, тенденции современных технологий и методов обучения в профессиональном образовании Армении, соединяющие теоретическую подготовку и практические умения учащихся вузов, которые позволяют учитывать специализированную направленность в системе проблемного обучения русскому языку.

Ключевые слова: профессиональная направленность, кейс-метод, метод кейс-стади, коммуникативный потенциал студентов, лингвистические профессиональные кейсы.

В настоящее время перед методической наукой встала насущная проблема поиска новых нестандартных форм и методов активизации самостоятельной деятельности студентов. Среди современных технологий и методов обучения на данном этапе особое место в профессиональном образовании занимает обучение *кейс-методом (case study)* [1], ориентированным на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в процессе которой приобретаются профессиональные коммуникативные умения. Сущность метода *кейс-стади* в системе вузовского обучения русскому языку заключается в *самостоятельной деятельности обучаемых по профилю избранной специальности в искусственно созданной русской языковой среде*, которая даёт воз-

можность соединить воедино *теоретическую подготовку и практические умения*, необходимые для творческой деятельности в профессиональной сфере. Обучаемым предлагается осмыслить *ситуации профессиональной деятельности*, которые предусматривают необходимость осмысления проблемы, в процессе решения которой учащиеся вынужденно актуализируют необходимый для этого комплекс усвоенных знаний. Кейс-метод позволяет учитывать профессиональную подготовку студентов, их интересы, выработанный стиль мышления и поведения, что даёт возможность эффективно использовать его для обучения русскому языку с профессиональной направленностью. Можно констатировать, что метод *кейс-стади* направлен не только на освоение конк-

ретных знаний или умений, но и на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала как студентов, так и преподавателей. В настоящее время проблема внедрения кейс-метода в практику высшего профессионального образования является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

✓ ориентацией образовательного процесса не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков самостоятельной мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

✓ развитием требований к качеству будущего специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, а также уметь грамотно ориентироваться в потоке все возрастающей научной информации по профилю будущей специальности, большинство которой в нашей республике реализуется на русском языке.

Исследователь А.М. Долго-руков относит кейс-стади к “продвинутому” активным ме-

тодам обучения. Отмечая его позитивность, автор особо оговаривает такие аспекты, как:

- возможность работы в группах на едином проблемном поле;

- использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;

- использование принципов проблемного обучения;

- возможность получения студентами не только знания, но и глубокое осмысление теоретических концепций;

- возможность создания новых моделей деятельности;

- выработки навыков простейшего обобщения информации [2].

Мы попытались использовать кейс-метод в системе проблемного обучения русскому языку, которое является одной из перспективных идей современной методики и психологии. Основные цели кейс-стади и проблемного обучения имеют много общего, а именно: развитие творческой, познавательной, профессиональной и оценочной деятельности учащихся. Задачей обучения в обоих случаях является такая организация и презентация учебного материала, при которой создается возможность для формирования у студентов способностей к самостоятельной творческой ра-

боте, стимулируется их интерес к обучению русскому языку.

Являясь одним из компонентов психолого-педагогической концепции активного обучения, кейс-стади в системе проблемного обучения характеризуется прежде всего активностью и самостоятельностью студентов, индивидуализацией и профессиональной направленностью учебного процесса.

Исходя из того, что проблемное обучение не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, стихийно складывающихся в учебном процессе, обучаемый путем анализа, сравнения, синтеза, обобщения, конкретизации и абстрагирования материала извлекает нужную информацию самостоятельно. Именно формирование *собственной познавательной активности*, развитие мыслительных способностей, воспитание самостоятельности обучающихся являются основными чертами кейс-метода в системе проблемного обучения, что предполагает обязательное наличие научно и методически обоснованной системы развития у студентов названных выше особенностей. Нам представляется чрезвычайно важным и актуальным на сегодняшний день особый аспект процесса обучения – *обязательная профессиональная направленность*. Это предполагает возможность и целесообразность

включения в процесс обучения элементов научного поиска, что, естественно, повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа создает у них дополнительную мотивацию в достижении целей обучения. Научный поиск предполагает оптимальное включение сознания, использование всех интеллектуальных возможностей человека. Применительно к практике обучения языкам, в которой своеобразно переплетется сознательное усвоение знаний с выработкой навыков и автоматизма, научный поиск будет занимать “вершинное” место на шкале “*сознательность – бессознательность*” [3].

Знакомясь с методическими, лингвистическими и психологическими работами, посвященными этому кругу вопросов, легко заметить, что идея проблемного обучения (в аспекте *профессиональной направленности учебного процесса*) в той или иной степени используется в практике преподавания русского языка, однако наиболее последовательным ее воплощением является выработанный за последние два десятилетия жанр так называемых *самодостаточных лингвистических задач*, обладающих рядом особенностей по сравнению с задачами и упражнениями проверочного характера, которые издавна использовались в процессе пре-

подавания языковедческих дисциплин [4].

Овладевая предложенным языковым материалом в процессе решения профессиональных задач, студент ориентируется не на общую и до известной степени абстрактную цель, а на усвоение конкретного профессионального знания. Содержание этого процесса в целом - *деятельность, уточняющая, конкретизирующая, а иногда и формирующая профессиональные знания и умения через их эксплицитное выражение в речи*.

Включение профессиональных задач в процесс обучения русскому языку, по крайней мере на начальных этапах, позволит формировать у учащихся тот личностный смысл в отношении к усваиваемому материалу, который лежит в основе сознательности учения. При этом профессиональная учебно-речевая ситуация разрабатывается как *проблемная ситуация*, ориентирующая на решение профессиональной задачи средствами усваиваемого языка. А решение задачи и усвоение материала происходит во взаимодействии и взаимозависимости.

Классифицируя упражнения, методисты пользуются разными терминами: *языковые и речевые* (И.В. Рахманов, В.Ц. Цетлин), *тренировочные /подготовительные/ и речевые* (И.Д. Силестра),

тренировочные и синтетические (Э.П. Шубин), *аналитические и синтетические* (М.С. Ильин), *коммуникативные и речевые* (В.И. Пассов) и т. д. Терминологическое разнообразие объясняется тем, что авторы по-разному представляют себе процесс обучения языку, поэтому в основе классификации упражнений рассматриваются различные признаки. *Лингвистические задачи-кейсы* отличаются тем, что создают для учащихся "проблемную ситуацию", не превращаясь в механическую операцию, как это часто бывает. Эта проблема должна быть поставлена так, чтобы в результате ее решения достигались автоматизация или закрепление требуемого умения и навыка [5].

Мы предлагаем вниманию методистов *лингвистические задачи-кейсы*, впервые разработанные специально для студентов факультета иностранных языков и факультета армянской филологии в аспекте профессионализации обучения. Это *билингвальные* и *трилингвальные кейсы* (термины введены нами), в основе которых лежат сопоставительный, а чаще контрастивный анализ языкового материала. Данные кейсы составлены с учетом профессиональной направленности обучения русскому языку на вышеуказанных факультетах. Они доступны. Ситуации, содержащиеся в кей-

сах, образуют нечто замкнутое, относительно самостоятельное. Задача должна иметь для студентов внутренний смысл, вытекающий из предыдущего опыта.

В основу нашего комплекса лингвистических кейсов вовлечены объекты сопоставительного анализа явлений, занимающих центральное, а не периферическое положение в русском, армянском и английском языках, поскольку совершенно ясно, что в учебных целях необходимо ограничение изучаемого материала, т. е. учащимся для практического усвоения необходимо отобрать определенный лексико-грамматический минимум.

Обычно при сопоставлении языков в общенаучном описании не учитывается специфика прикладного описания в целях преподавания языка. Хочется подчеркнуть, что не учебный процесс должен подстраиваться под имеющееся сопоставительное описание языков, а само это описание должно делаться специально для целей обучения. [6]. Таким образом, переместив сопоставительные исследования в сферу учебного процесса, мы выделили *контрастивную ценность грамматических категорий*, что легло в основу разработанного *комплекса билингвальных и трилингвальных профессиональных кейсов для студентов-филологов*.

Чтобы не быть голословными, приведем примеры некоторых трилингвальных кейсов, составленных на основе контрастивного анализа категории падежа в русском, армянском и английском языках.

Задание 1.

А. Проанализируйте структурную схему данных словосочетаний.

Нет книги, нет времени, нет отдыха, нет знаний, нет терпения, нет счастья, нет здоровья.

Б. Переведите данные словосочетания на армянский язык. Проанализируйте их структурную схему.

В. Переведите данные словосочетания на английский язык.

Проанализируйте их структурную схему.

Г. Какой модели армянского языка соответствует модель русского языка “нет + существительное в родительном падеже»? А в английском?

Д. Сделайте выводы.

Е. Составьте словосочетания по схеме «нет + существительное в родительном падеже».

Задание 2.

А. Проанализируйте структурные схемы данных словосочетаний:

Из Парижа, из Москвы, из Европы, из деревни, из Африки, из института, из портфеля, из шкафа, из коробки, из окна.

Б. Переведите данные словосочетания на армянский язык.

Проанализируйте их структурную схему.

В. Переведите данные словосочетания на английский язык. Проанализируйте их структурную схему.

Г. Какому английскому предлогу в приведенных конструкциях соответствует предлог “из”? Есть ли в армянском варианте данной конструкции предлог?

Д. Сделайте выводы.

Задание 3. А. Изучите таблицу.

Русский язык	Армянский язык	Английский язык /от кого?/
от друга	ընկերոջից	from friend
от соседа	հարևանից	from neighbor
от родственника	ընտանիքից	from relative
от мужа	ամուսնուց	from husband

Б. Составьте структурные схемы данных словосочетаний.

В. Сделайте выводы..

Г. Самостоятельно составьте словосочетания на русском языке по выделенной схеме.

Задание 4.

А. Проанализируйте данные словосочетания.

Книга друга, портфель отца, журнал преподавателя, родина Толстого, смерть поэта, правительство республики.

Б. Переведите данные словосочетания на армянский язык.

В. Переведите данные словосочетания на английский язык.

Г. Сделайте выводы.

Е. Раскройте скобки: творчество /Чехов/, рассказ /Тургенев/, стихотворение /Лермонтов/, член /правительство/, политика /президент/, решение /премьер-министр/, лекции/ профессор/, кабинет /декан/, приказ /ректор/, помощь /товарищ/, реферат студент/, часть /речь/, член /предложение/.

Д. Составьте на русском языке словосочетания по схеме “существительное + существительное в родительном падеже”.

Задание 5. А. Из данных словосочетаний выделите сочетания, составленные по схеме “существительное + предлог “из” + существительное в родительном падеже”.

Письмо из Греции, новости от сестры, сумка из кожи, лак для ногтей, разговоры о брате, мебель из красного дерева, вести от родственника, рассказы о животных, завтрак для сына, украшение из серебра, занятия по русскому языку, цитата из книги, подарок от тети, корм для кошки, разговоры с другом, беседы по телефону.

Б. По какой схеме составлены аналогичные выделенным словосочетания на армянском языке? А на английском?

В. Составьте на армянском языке словосочетания по схеме

“существительное + существительное в исходном (*hırdıqlıqlı h.*) падеже». Все ли составленные вами словосочетания переводятся на русский язык по схеме “существительное + предлог “из” + существительное в родительном падеже”?

Г. Сделайте выводы.

Д. Вставьте подходящее по смыслу слово, используя слова для справок.

Статуя из ..., платье из ..., новости из ..., письмо из ..., телеграмма из ..., суп из ..., ожерелье из

Слова для справок: овощи, деревья, Китай, шелк, Грузия, бронза, Мадрид, бирюза.

Таким образом, предлагаемые нами лингвистические кейсы доступны и отвечают требованиям кейс-стади в системе проблемного обучения в целом и, в частности, требованию профессионализации занятий в вузе. Особенностью предлагаемого комплекса является необходимое условие – к каждому заданию сделать самостоятельный вывод, что создает условия для **научного поиска**. При этом происходит активизация умственной деятельности студентов, используются их интеллектуальные возможности. А использование в процессе научного поиска материалов трех языковых систем отличается новизной и вызывает

большой интерес учащихся, что в определенной мере способствует интенсификации процесса обучения.

В процессе решения лингвистических кейсов студенты приобретают навыки самостоятельного профессионального мышления, сопоставительного и контрастивного би- и трилингвального анализа языкового материала. При этом обогащается их активный и пассивный запас профессиональной лексики.

Дальнейшее закрепление и автоматизация приобретенных навыков лексических и грамматических конструкций осуществляется уже при выполнении обычных тренировочных лексико-грамматических упражнений, которые должны быть составлены с учетом предложенной методики проблемного обучения.

Таким образом, практические цели обучения русскому языку студентов-филологов позволили выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, в которой учет будущей специальности студентов осуществляется не только через отбор лексико-грамматического материала, но и через характер учебной деятельности учащихся. Если профессиональная ориентация в обучении построена таким образом, что специальные термины и конструкции представлены на занятиях в их

абстрактном (т.е. только лингвистическом) значении и словопотреблении, то при таком, чисто вербальном заучивании, конкретное знание или умение, которое они обобщают, остается вне деятельности студента. И это, в свою очередь, не может не отражаться на усвоении их как речевых единиц [7].

Между тем, учитывая профессиональную заинтересованность учащихся, можно использовать на занятиях по русскому языку лингвистические кейсы, в ходе выполнения которых формируются нужные понятия и тем самым создается психологическая база для усвоения языкового материала.

Предлагаемый комплекс профессиональных лингвистических кейсов апробировался нами в течение двух лет на филологических факультетах АГПУ им.Х. Абовяна. Причиной успеха описанного метода обучения русскому языку можно считать:

1. *Наличие практической направленности.*

2. *Соответствие характера заданий характеру вырабатываемых навыков и умений на всех стадиях обучения.*

3. *Эмоциональность и активность самого процесса обучения.*

4. *Очевидность эффективного достижения частных целей обучения на разных этапах в связи с приближением конечной,*

заранее сформулированной и вполне ясной цели обучения в целом.

Таким образом, кейс-метод требует определенной подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы. Отсутствие названных требований может привести к поверхностному обсуждению кейса. Именно поэтому кейс-метод на занятиях русского языка рекомендуется применять на продвинутых этапах обучения, поскольку в данном случае очевидна необходимость определенного запаса знаний по специальности и достаточный уровень владения изучаемым языком.

Говоря о предложенной форме обучения, следует обязательно оговорить, что, будучи сложным и эффективным, кейс-стади не является универсальным методом и применяется особенно успешно только в сочетании с другими приемами обучения иностранным языкам, так как сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что метод кейс-стади предоставляет студентам отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет студентам адаптироваться к реальным и

потенциально возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овла-

дении практическими навыками. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гончарова М.В.** Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров //Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. –М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. № 5. – С. 95-100.
2. **Долгоруков А.М.** Case study как способ понимания //Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. –М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. –С. 21-44.
3. Использование принципа проблемного обучения в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся /Под ред. Л.Л. Бабаловой. –М., 1986, –с. 15-16.
4. Лингвистические основы преподавания языка. –М., 1983, –с.146.
5. Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку /Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. –М., 1972. – С.15.
6. Сопоставительный анализ языков в учебных целях (Сб.научн. трудов). – М.,1983.
7. **Рожкова Г.И.** К лингвистическим основам методики преподавания русского языка как иностранного. –М., 1983. – С.158.

USING CASE - METHOD IN LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR PURCHASE SKILLS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

I.R. Sargsyan
ASPU after Kh. Abovyan

In present article examines the effectiveness of case-method, the trends of modern technologies and teaching methods in education system of Armenia, connecting students' theoretical knowledge and practical skills, which allow to account the specialized direction in the system of problem-based learning of Russian language.

Keywords: professional orientation, case method, method of case study, students' communicative competence, professional linguistic cases.

ՔԵՅՍ-ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՁԵՌՔ ԲԵՐԵԼՈՒ ՆՊԱՏԱԿՈՎ

Ի.Ռ. Սարգսյան
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ

Հոդվածում քննարկվում է քեյս-մեթոդի արդյունավետությունը, ժամանակակից տեխնոլոգիաների ուղղվածությունները և Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգի դասավանդման մեթոդները, որոնք միավորում են ուսանողների տեսական գիտելիքներն ու գործնական հմտությունները և հնարավորություն են տալիս հաշվի առնել քեյս ուսուցման համակարգի շրջանակներում ռուսաց լեզվի դասավանդման գործընթացի հատուկ ուղղվածությունը:

Հանգուցային բառեր՝ մասնագիտական ուղղվածություն, քեյս-մեթոդ, քեյս-սթադի-մեթոդ, ուսանողների հաղորդակցական իրավագերծություն, լեզվաբանական մասնագիտական քեյսեր.