

- 5) наличие наглядных материалов (иллюстрации к анекдотическому сюжету);
- 6) налаженный позитивный настрой аудитории;
- 7) «актерское мастерство» преподавателя (т.е. готовность представить анекдот «в лицах», по ролям, произнесение реплик с разной интонацией, сопровождение мимикой, жестами и т.п.). [3, с. 139]

Данные факторы имеют место в том случае, если иностранцам сложно понять то или иное явление русского юмора. С целью повышения уровня понимания юмористического подтекста студентами, преподавателю необходимо «актерское мастерство», чтобы как можно убедительнее донести парадоксальную ситуацию до аудитории.

Итак, мы пришли к выводу, что юмористические тексты, используемые на уроках РКИ правомерно разделить на 3 группы: 1) словесные, 2) графические, 3) медийные.

Частотное включение юмористических текстов в учебники и пособия по РКИ позволяет распределить эти тексты в соответствии тематикой, привязанной к тому или иному занятию. (Семья, Поликлиника, и т.п.)

Таким образом, работа с юмористическим текстом предполагает методически грамотную работу преподавателя, нацеленную на максимально адекватное восприятие текстов иностранной аудиторией.

#### ***Библиографический список***

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка. [Ч.] 1. (Элементарный уровень). – 2010. – 342 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М. Дорога в Россию : учебник русского языка. [Ч.] 2. (Базовый уровень). – 2009. – 256 с.
3. Винокурова М. А., Миролюбова К. В. Юмористический текст на уроках РКИ как средство совершенствования коммуникативной компетенции // Педагогическое образование на Алтае, 2017. – С. 136 – 140.
4. Миролюбова К. В. Восприятие карикатуры иностранными студентами // Устойчивое развитие науки и образования, 2017. – №7 . – С. 229-234.
5. Скороходов Л. Ю., Хорохордина О. В. Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. [Ч.] 2. 2010. — 231 с.
6. Чагина О. В. Поговорим о себе : пособие по развитию речи для иностр. учащихся / О.В. Чагина. – 2000. – 120с.

***Воронова Н.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания***

***Грибанова Е.Т., студентка 4 курса филологического факультета***

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

#### **РОЛЬ ДОМИНИРУЮЩЕЙ МОДАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Исследование способов приема, предъявления и переработки информации в ситуации учебно-педагогического взаимодействия становится востребованными в педагогике и дидактике при решении проблемы дифференцированного обучения. «Несмотря на то, что в педагогике достаточно подробно изучены различные формы дифференциации, но психофизиологические особенности личности, в частности, восприятие информации как основание для дифференциации выделяются редко. Не разработана целостная система учета этих особенностей в практике обучения», – пишет Л.Н. Петрова [4, с. 5]. По мнению исследователя, учет особенностей презентации и

восприятия учебного материала следует рассматривать как одно из дидактических условий дифференциации обучения. Значимость проблемы учета особенностей презентации и восприятия информации участниками образовательного процесса для современного образования и недостаточная ее изученность в педагогической науке определяют актуальность выбранной темы.

Сенсорно-перцептивные процессы играют значимую роль в организации психики человека. Психологи считают, что предпочтение определенной модальности восприятия обусловлено врожденными индивидуальными особенностями человека, а именно, функциональной асимметрией мозга. В то же время модальность восприятия зависит от индивидуального жизненного опыта человека, воспитания и обучения, от его сознательных усилий. Козубовский В.М. пишет: «Согласно критерию ведущей перцептивной системы восприятия (ведущей модальности), люди подразделяются на визуалистов, аудиалистов и кинестетиков. Речь идет о том, какой способ восприятия у данного индивида является доминирующим, более привычным – зрение, слух или чувственные ощущения (соответственно он будет считаться визуалистом, аудиалистом или кинестетиком)» [3, с. 69].

В педагогической психологии особенности восприятия и его модальности исследуются в ситуации учебно-педагогического взаимодействия [1, с. 4]. Основные способы установления ведущих модальностей исследователи называют «ключами доступа». Нами были выделены и проанализированы вербальные и невербальные ключи доступа: «модальные предикаты», динамика поз, жестов, расположения учителя относительно собеседника (двигательные ключи доступа), выражений лица и некоторые другие в ситуации учебно-педагогического взаимодействия. Мы рассматривали их как маркеры ведущей модальности учителя. В качестве источника получения материала исследования нами была использована видеозапись открытого урока по русскому языку учителя В.В. Кириченко [2].

Вита Викторовна Кириченко преподает русский язык и литературу в Центре образования № 1479 г. Москвы. В 2012 г. она является победителем Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2012», который проходил в Липецке. Проанализировав дискурс открытого урока В.В. Кириченко, мы пришли к выводу, что ведущей модальностью учителя является аудиальная. Для передачи информации учитель также использует визуальный канал. Менее всего задействован кинестетический канал передачи информации. Анализ проводился по следующим параметрам.

#### **Расположение учителя относительно собеседника**

Большую часть урока учитель находится у интерактивной доски, ограничивая свои движения от учительского стола до двери (то есть перед первыми партами всех рядов), иногда меняя свое положение, если требуется контакт с учеником. Можно заметить, что преподаватель не перемещается по всему классу, не ходит между рядами.

#### **Коммуникативная дистанция**

Задавая вопросы учащимся, Вита Викторовна сокращает дистанцию с собеседником, подходя к учащемуся на пару шагов ближе, либо вставая перед тем рядом, на котором сидит отвечающий, что дает ей возможность более точно уловить интонацию говорящего. Это характеризует учителя как аудиала, поскольку в общении аудиалы предпочитают находиться поближе к собеседнику, чтобы лучше слышать его.

#### **Характер жестикуляции**

Учитель жестикулирует в основном лишь кистями рук, локти в этот момент прижаты к телу. Все жесты плавные и совершаются на уровне груди. Также отметим характерный для аудиала жест – сведение кистей рук на уровне груди, скрещивание рук на груди. В момент диалога голова учителя наклонена немного набок. Изредка, в знак понимания, учитель делает легкий кивок головой. Из мимики выразителен только низ лица (рот): учитель часто улыбается в знак одобрения или согласия с ответом ученика. В целом же учитель амимичен. На основании отмеченных особенностей жестикуляции и

миимики можно сделать вывод о том, что учитель – аудиал: для аудиалов не характерна жестикуляция, если она и присутствует, то чаще всего это «скупые», плавные жесты у груди. Зона жестикуляции – от ладони до локтя. Возможны ритмозадающие жесты. Такие жесты можно наблюдать у учителя.

#### **Характеристики голоса, темп речи**

В течение всего урока у учителя сохраняется ровный, размеренный темп речи. Для речи В.В. Кириченко также характерна паузация. Например,

У.: Если мы с вами сейчас начнем (*пауза*) работу по осмыслению.

У.: Как вы думаете, о чем может свидетельствовать (*пауза*) равенство?

Голос негромкий. Для того чтобы акцентировать внимание собеседника, учитель меняет не громкость, а интонацию. Например,

У.: Обратите внимание, очевидный выбор для одного из вас, для другого таковым не является. И если в ситуации жизненного выбора **оче-видное** зависит от нашего жизненного субъективного восприятия ...;

У.: ... Наша с вами цель, опираясь на то, что вы знаете, открыть для себя то, чего пока **н-е** (*частица выделена голосом и произнесена как отдельное слово*) знаете: (*небольшая пауза*) посмотреть на возможности и на роль пунктуации в тексте и в русском языке в целом по-другому.

Во время урока учитель много говорит. Общий объем сказанного (без чтения отрывка интервью Тарковского) составляет 2064 слова. При этом на уроке преобладает диалоговая форма общения, в то время как монологическая речь представляет собой лишь небольшие рассуждения и сообщение теоретических сведений по изучаемому материалу. За время проведения урока (время записи 30 минут) учителем было задано в общей сложности около 70-ти вопросов.

Учитель часто повторяет ответы учеников, чаще всего это конец фразы отвечающего или фрагмент правильного ответа. Для педагога очень важна ответная реакция, так как на этом строится урок, но в то же время учителем на уроке сказано больше, чем учениками. Несмотря на это ответы учащихся можно назвать развернутыми.

#### **Набор модальных предикатов**

В речи учителя были выделены характерные для аудиала фразы: «Не слышу»; «Можно погромче?»; «... прочитайте, пожалуйста, погромче»; «Громче, пожалуйста»; «Звучал ответ»; «Давайте порассуждаем»; «Давайте составим словарь текста ... Устно»; «Еще есть желающие высказаться?». Для аудиалов очень значимо речевое общение, поэтому они придают значение построению фразы, логике повествования, особенностям голоса и интонаций собеседника, т.е. не только тому, ЧТО сказано, но и тому КАК, для устной речи это в том числе звучание.

#### **Виды учебной деятельности на уроке**

Занятие начинается с беседы, в которой участвует весь класс. После этого проводится чтение публицистического текста с последующим его объяснением, то есть снова беседа. На основе прочитанного устно проводится структурно-синтаксический и структурно-композиционный анализ текста. Можно заметить, что учитель не дает письменных заданий в течение всего занятия. Возможно, устная форма работы более предпочтительна для педагога, что может характеризовать его как аудиала.

#### **Виды и типы учебных заданий**

В соответствие с формой урока, проводимого в формате беседы, выбираются задания, нацеленные на развитие речи учащихся, а также направленные на проверку уже имеющихся знаний. Актуализация знаний достигается посредством устных ответов на вопросы разного рода: *Почему здесь нужно тире? Позволю себе спросить, как вы поняли, о чем текст? Владимир, а вы как бы ответили? Предложение является единицей коммуникативного плана, согласны? А еще, а вы как бы ответили? То есть сначала мы что составляли? А потом мы что делали? А третий шаг? Скажите, пожалуйста, а вы можете воспользоваться таким методом для осмысления любого другого текста?*

*Вопрос у меня вот какой: ребят, а для чего нам нужно постижение текста вообще?* Второй тип заданий нацелен на развитие речи. На уроке проводится работа с текстом, которая включает в себя устный анализ особенностей словоупотребления, синтаксиса и композиции.

### **Используемый учителем дидактический материал**

На уроке используются различные визуальные способы передачи информации. Для достижения своих целей педагог в течение урока использует раздаточный материал и интерактивную доску. На ней в виде слайдов представлена тема урока, краткий рассказ об авторе текста (он прочитывается одной из учениц для всего класса вслух) и правильные ответы на вопросы, требующие теоретического обоснования (комментируются учителем в ходе урока). Также ученики работают с раздаточным материалом: таблицей, в которой представлены правила постановки тире в предложениях, информацией о структурно-композиционном анализе и фрагментом статьи А.А. Тарковского. Этот же фрагмент демонстрируется на интерактивной доске. Учитель прочитывает текст вслух. Далее последний абзац текста демонстрируется на экране и также прочитывается вслух учеником.

В результате проведенного анализа мы пришли к следующим выводам. Доминирующая модальность учителя один из важных факторов деятельности педагога. Ее определение позволяет увидеть, что различие в организации учебного процесса, проведении урока, видах и формах деятельности учителя, используемом им дидактическом материале зависит, в том числе, и от доминирующей модальности учителя.

Благодаря анализу видео-урока мы выяснили, что учитель предпочитает аудио-визуальный способ подачи информации. Поскольку учитель проводил урок в незнакомом классе, аудио-визуальный способ подачи информации можно считать сложившимся у данного учителя модальным профилем. Насколько отвечает этот профиль возрастным особенностям развития модальности восприятия? Согласно исследованию, проведенному группой сотрудников Московского Центра НЛП в Образовании в течение 1993/1994 учебного года в школе № 975 и УВК № 1825 г. Москвы, у учащихся 10 и 11-х классов восприятие становится все более полимодальным: у 19 % учащихся складывается визуально-аудиальный профиль восприятия, у 46 % визуально-кинестетический, у 27 % аудиально-кинестетический [5]. Таким образом, визуальная репрезентативная система у 65 % старшеклассников становится ведущей. У учителя же ведущей модальностью, как показал проведенный нами анализ, является аудиальная. Барыбиной Е.Б. установлено, что слуховая модальность обнаруживает тесную положительную корреляцию с эмпатией [1, с. 8]. Возможно, именно способность к диалогу, умение слушать и слышать и развитая на этой перцептивной основе способность понимать и принимать чужую точку зрения объясняет успешность В.В. Кириченко как учителя.

### **Библиографический список**

1. Барыбина, Е. Б. Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Кур. гос. ун-т. – Курск, 2005. – 21 с.
2. Кириченко, В. В. Открытый урок по теме «Тире между подлежащим и сказуемым» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=xry2Ab1bhCk>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения 14.11.2017).
3. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие. – 3-е изд. – Минск: Амал-фея, 2008. – 368 с.
4. Петрова, Л. Н. Дидактические условия дифференциации обучения младших школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – М., 2008. – 21 с.

5. Плигин, А. А., Герасимов, А. В. Исследование закономерностей развития репрезентативных систем школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.center-nlp.ru/library/s52/issledovanie.html>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения 14.11.2017).

*Воронова Н.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания*

*Назарова Е.Е., студентка 4 курса филологического факультета*

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

## **ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ**

Переход к новому Федеральному государственному образовательному стандарту ставит задачу формирования у школьника собственной образовательной траектории. Решение этой задачи становится возможным при организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Одной из таких особенностей является когнитивный стиль, под которым понимается определенный способ выполнения деятельности в процессе познания, путь познания мира.

Как отмечает Б. Лу Ливер, «все учащиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» [2, с. 6]. Так, например, «учитель математики излагает учебный материал в стиле сформировавшегося у него за годы обучения в университете профессионального математического мышления, предлагая детям воспользоваться учебником математики, опять же написанном в стиле мышления его автора, доктора физико-математических наук. Понятно, что стиль детского мышления в целом и тем более индивидуальные познавательные стили разных учеников при этом игнорируются. И потом учитель удивляется, почему ученики так плохо понимают математику и в большинстве своем так не любят этот учебный предмет» [5, с. 9].

Согласно стилевому подходу к обучению, его организация предполагает учет персонального познавательного стиля обучаемого и предоставление ему возможности выбора наиболее подходящих форм учебной деятельности и контроля, а не единых, объективность которых в рамках когнитивной теории невозможна.

Одной из первых попытку учесть в процессе обучения когнитивные стили учащихся, организовать процесс обучения с учетом особенностей познавательной деятельности обучаемых сделала Б. Лу Ливер [1]. Когнитивные стили или способы переработки информации, которых в зарубежной и отечественной литературе выделено и описано более полутора десятков, были объединены исследовательницей в два профиля – «синоптик» и «эктеник». Соответствующие им подходы к обучению Б. Лу Ливер назвала «западным» и «не западным». Каждый из этих подходов предполагает использование соответствующих когнитивным стилям видов учебной деятельности и видов заданий, а также форм контроля. По мнению Ливер, многие формы контроля часто дают неверное представление о том, что в действительности знает и умеет делать обучаемый, потому что конфликтуют с присущими ему стилями учения. То же самое можно сказать и об учебниках, в дидактическом материале которых находят отражение стилевые предпочтения авторов.

Учителю необходимо знать об индивидуальных особенностях переработки информации, особенностях ее восприятия, анализа, структурирования, категоризации, оценивания учащимися. Произвольно перейти из одного когнитивного стиля по