

## Об эффективных средствах познавательной активности студентов на практических занятиях по русскому языку

© Е.А. Яковлева, Н.А. Ионова

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

*Статья посвящена вопросам активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи. Особое внимание уделяется использованию педагогического диалога и моделирования для создания проблемных ситуаций. Материал рассматривается на примере изучения наиболее сложных тем по курсу русского языка. Статья адресована преподавателям и может быть использована для повышения эффективности занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи».*

**Ключевые слова:** активизация, познавательная активность, педагогический диалог, репродуктивные и продуктивные вопросы, наглядность, моделирование.

Профессиональная подготовка студентов должна быть направлена на приобретение ими знаний и навыков для анализа сложных ситуаций и решения научно-практических проблем.

Преподавателю русского языка необходимо не только иметь солидный багаж академических и специальных знаний, но и уметь активизировать познавательную деятельность учащихся. Если студент является пассивным участником образовательного процесса, то он способен усвоить только ту информацию, которую ему предоставляет в готовом виде преподаватель. «Не достигается в результате главная цель высшего профессионального образования — становление зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в профессиональной деятельности» [1, с. 9].

Что же входит в понятие «активизация познавательной деятельности студентов» и какие методы преподавания русского языка в вузе можно считать интерактивными? Анализ литературы по данному вопросу позволил определить психолого-педагогический смысл этого понятия, раскрыть, чем характеризуется активная познавательная деятельность, каковы способы ее стимулирования, психологические условия проявления, а также вычленить пути, средства активизации познавательной деятельности студентов I курса на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Т.В. Напольнова отмечает, что «понятие активизации познавательной деятельности — психологическое, поскольку речь идет об особенностях психической деятельности человека, а именно об осо-

бенностях его познавательной деятельности» [2, с. 6]. Однако исследованию этого вопроса посвящены работы не только ведущих психологов, но и известных дидактиков и методистов.

Известно, что в психологии мышление понимается как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и как деятельность, протекающая в процессе анализа-синтеза. Отличительной особенностью этой деятельности является ее энергичный характер, поэтому познавательная активность означает, прежде всего, интенсивную аналитико-синтетическую деятельность студентов в процессе овладения системой научных знаний.

Как показывает практика обучения, у студентов I курса преимущественно тренируется репродуктивный тип мышления, что ведет к снижению мотивационной стороны усвоения знаний, недостаточно-му развитию творческой активности мышления.

В работах дидактиков Б.П. Есипова, Л.В. Занкова, Г.И. Щукиной и др. активность определяется как один из важнейших дидактических принципов, а активизация обучения — как главный путь повышения эффективности педагогического процесса. При этом ведущей признается интеллектуальная активность, а главной задачей активизации — усиление, стимулирование умственной деятельности в целях повышения качества знаний.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в качестве побудителя активной познавательной деятельности всегда выступают проблема, вопрос, задача, задание, вызывающие удивление или недоумение [3, с. 84]. Исходя из этого, побуждение студентов к познавательной активности в процессе обучения должно быть в первую очередь связано с умением поставить перед ними вопрос, задачу или дать задание и научить решать их.

Значительная часть ученых (Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Е.А. Кабанова-Меллер, М.Н. Шардаков, А.И. Раев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) считает важнейшим путем управления умственным развитием и активностью мышления учащихся целенаправленное и систематическое формирование у них приемов умственной деятельности. Последние определяются как способ осуществления мыслительной деятельности (приемы абстракции, обобщения, сравнения и т. д.), которые объективно могут быть выражены в перечне действий.

Другим путем управления мыслительной деятельностью, по мнению исследователей (Н.А. Менчинская, А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев и др.), является проблемное обучение. Оно основано на понимании мышления как процесса решения ряда исследовательских задач и проблемных ситуаций. Для того чтобы усвоение нового материала протекало активно, нужны психологические

предпосылки для активной познавательной деятельности. Чрезвычайно важно создавать проблемную ситуацию, т. е. познавательное противоречие путем сопоставления неизвестного с элементами нового.

На наш взгляд, в современной высшей школе целесообразно сочетать разные пути управления познавательной деятельностью студентов, т. е. проблемное обучение и формирование у студентов рациональных приемов умственной деятельности. К методам же интерактивного обучения в вузе можно отнести те, которые способствуют вовлечению учащихся в активный процесс получения и переработки знаний. Назовем его основные признаки: «принудительная» активизация мышления и поведения, диалогичность общения; наличие обратной связи; повышенная эмоциональность, рефлексия.

Мы считаем, что одним из наиболее эффективных путей активизации познавательной деятельности студентов является педагогический диалог, который сочетает в себе три компонента: взаимное восприятие и понимание его участниками друг друга (перцептивный аспект), обмен информацией (коммуникативный аспект), осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект). Обучение русскому языку и культуре речи в вузе должно по возможности включать педагогический диалог и строиться на следующих принципах.

1. Речевая направленность. Обучение должно осуществляться через общение, что означает практическую ориентацию занятия.

2. Функциональность. Общение должно быть интерактивным, что предполагает организацию взаимодействия в деятельности.

3. Ролевая организация учебного процесса. Отбор и организация материала должны быть на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют студентов.

4. Новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения) и форм занятия, разнообразие приемов работы.

5. Личностная ориентация общения. Обучение предполагает учет всех личностных характеристик студентов.

6. Коллективное взаимодействие, т. е. такая организация занятия, при которой студенты активно общаются друг с другом и условием успеха каждого являются успехи остальных.

Помимо педагогического диалога, можно выделить следующие наиболее эффективные пути и средства активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по культуре речи и деловому русскому языку: целенаправленное использование вопросов и заданий преподавателя; применение в процессе обучения различных средств наглядности и моделирования; последовательное введение элементов проблемного обучения.

На значение вопросов и заданий преподавателя как средств активизации познавательной деятельности учащихся и управления ею обращают внимание разные исследователи. Так, Н.Н. Мурадян, показывая значение вопросов и заданий для повышения и сохранения внимания и мыслительной активности учащихся на протяжении всего урока, для индивидуализации обучения, особенно подчеркивает роль проблемных вопросов и заданий, так как с их помощью создаются ситуации затруднения, вынуждающие учащихся становиться в положение исследователя [4, с. 23]. А Л.В. Березина рассматривает возможности метода проблемного обучения в качестве «доминирующего способа развития познавательного интереса к русскому языку» [5, с. 117].

Л.И. Калинина исследует роль продуктивных вопросов преподавателя в выработке мыслительных операций. Калинина раскрывает значение продуктивных вопросов для отдельных приемов, умственных действий, которые человек использует в решении задач (сравнение, классификация, систематизация, обобщение, абстрагирование, конкретизация). Основой же мыслительного процесса является анализ-синтез, принимающий разные формы и выступающий в разных умственных операциях, имеющих более частный характер [6, с. 37]. По мнению Л.И. Калининой, вопросы на сравнение учат сопоставлять, выделять признаки, устанавливать их сходство и различия и тем самым приучают студентов находить общее в разном и различное в сходном.

Вопросы, позволяющие развить умение устанавливать сходные основные признаки предметов или явлений (классифицировать их), направлены, прежде всего, на выделение наиболее существенного признака в каждом из них. Только на основании выделения основного признака предмета или явления можно объединить их в группы и таким образом выработать понятия.

Формирование у студентов умения систематизации учебного материала требует от преподавателя постановки вопросов, направленных на углубленный анализ признаков предметов или явлений, на основании которого можно было бы выделять их частные признаки (ими обладают не все представители целого класса) и более мелкие подгруппы, виды и т. д. Вопросы, направленные на систематизацию материала, так же, как и вырабатывающие умение классифицировать (т. е. выделять существенные признаки предметов, явлений, устанавливать основные общие сходные признаки у них), требуют от студентов осуществления четко направленного анализа всех условий, обстоятельств, признаков, последовательной группировки выделенных явлений и предметов (установление различных связей между ними или их группировками).

При систематизации материала, как и при классификации, речь идет о группировке предметов и явлений, но уже не только по сходству их основных признаков с такими же предметами целого класса, но и с учетом выделения в этой группе более мелких подгрупп, видов, разрядов.

Л.И. Калинина считает, что научить студентов обобщать и абстрагироваться можно с помощью последовательной постановки вопросов, направленных на выведение правила, понятия, закона на основе наблюдения одних и тех же фактов, явлений или зависимостей в разных условиях и на разном содержании; глубокого анализа фактов; выделения в каждом того, что является существенным для всех фактов. Абстрагироваться, по мнению автора, — значит отвлечься от всех других второстепенных обстоятельств, признаков сторон и затем объединить предметы, действительно имеющие множество сходных признаков — как основных, существенных, так и частных, случайных [6, с. 46].

Выработка умения конкретизации может быть осуществлена с помощью вопросов преподавателя, направленных на анализ какого-то частного случая и выделение таких признаков, которые соответствуют определенному правилу, понятию, закону.

Как мы видим, названные выше авторы признают большую роль продуктивных вопросов в обучении. Однако необходимо заметить, что резкую границу между продуктивными и репродуктивными вопросами провести нельзя, так как это два взаимосвязанных типа мышления, выделяемые психологами: воспроизводящее (репродуктивное) и творческое (продуктивное). Первый тип мышления характеризуется тем, что человек получает готовые знания и воспроизводит их в устной или письменной форме. При втором типе мышления человек, не получая знаний в готовом виде, самостоятельно применяет имеющиеся у него знания к решению новых познавательных и практических задач. Важно найти правильное соотношение этих двух типов мышления в учебном процессе.

Л.И. Калинина считает, что для активизации познавательной деятельности учащихся, основным признаком которой является формирование понятий о предмете, о наиболее существенных его сторонах, репродуктивные и продуктивные вопросы должны применяться в процессе обучения в сочетании, обусловленном двусторонним характером познавательной деятельности [6, с. 48]. Эта же мысль подчеркивается и в работе М.И. Махмутова «Организация проблемного обучения в школе»: «Наши наблюдения за работой учителей показывают, что на практике информационные и проблемные вопросы применяются в сочетании, которое не бывает постоянным и учителем, как правило, не регулируется. Искусство получения устной инфор-

мации от ученика заключается в умении задавать вопросы так, чтобы систематически воспитывать у него привычку актуализировать необходимые знания, исследовать имеющийся материал путем наблюдения и рассуждения. Только в этом случае вопрос будет способом активизации познавательной деятельности ученика. Искусство спрашивать до такой степени является именно искусством управления деятельностью ученика, что твердые и жесткие правила здесь не могут быть установлены, так как это есть процесс творческой деятельности учителя. Главное заключается в четком подчинении вопросов учителя дидактической цели» [7, с. 216]. Все вышесказанное нельзя не учитывать и при обучении русскому языку и культуре речи студентов в вузе.

Преподаватель в определенной учебной ситуации ставит и такие вопросы, которые требуют от студента периодически актуализировать ранее усвоенный материал, выделять основной смысл изученного, использовать в ответах на вопросы по новой теме полученные ранее знания, имеющие значение для этой темы.

Отвечая на вопросы, студент должен не просто воспроизводить усвоенный материал, а творчески оперировать прежними знаниями для решения новой проблемы. Вполне естественно, что существуют моменты, когда вопросы, требующие прямого воспроизведения материала, оказываются не только уместными, но и необходимыми, например, на этапах развертывания проблемы и обоснования гипотезы, актуализации прежних знаний.

Вопросы должны направлять мысли студента на сущность рассматриваемых факторов, предметов и явлений, формировать диалектичность мышления. Их следует ставить таким образом, чтобы они заставляли студента рассматривать факты и явления во взаимосвязи, видеть явление или предмет не только по элементам, частям, но и в целом.

В совокупности репродуктивные и продуктивные вопросы направлены на усвоение студентами системы знаний. Необходимость репродуктивных вопросов обуславливается тем, что память человека должна удерживать и вовремя актуализировать нужные сведения. Но нельзя сводить весь процесс обучения к усвоению сообщаемых знаний, так как оно возможно только в процессе самостоятельной мыслительной деятельности, а без аналитико-синтетической, обобщающей работы мышления происходит лишь получение формальных знаний. Вопросы преподавателя должны побуждать студента к самостоятельному анализу основных свойств предметов и явлений, поиску, исследованию, открытию свойств, связей, зависимостей предметов и явлений.

Для активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи немаловажное значение

имеет сочетание вопросов и заданий с наглядностью и моделированием, этот прием один из самых распространенных в практике обучения. В дидактике сочетание слова и наглядных средств в обучении рассматривается, главным образом, как источник или путь познания в учебном процессе.

Л.В. Занков считает, что «выделение многообразных способов сочетания слова и наглядных средств служит необходимой ступенью к прослеживанию их эффективности». При этом он имеет в виду две стороны эффективности отдельных способов сочетания: для усвоения знаний и для развития учащихся. Самым существенным автор считает решение вопроса о том, как наиболее целесообразно соединить слово преподавателя с применением наглядных средств [8, с. 51].

Следует отметить, что при любой форме наглядности обучения очень важно достигнуть активной деятельности студентов. Для этого, по нашему мнению, необходимо разъяснять учащимся цель наблюдения, а также по возможности привлекать их к раскрытию содержания наглядного материала и его объяснения.

Вопрос сочетания слова и наглядности не может не волновать методистов и тех, кто занимается вопросами преподавания русского языка и культуры речи. Кратко остановимся на понятии наглядности и моделирования.

В учебных дисциплинах на разных ступенях обучения применяются различные формы наглядности во всевозможных сочетаниях. Наглядность применительно к методике преподавания русского языка имеет свою специфику. По нашему мнению, качественное различие между восприятием и представлением обуславливает наличие двух основных типов наглядности: внешнего, основанного на восприятиях, и внутреннего, основанного на представлениях. В зависимости от характера восприятия и представлений на занятиях по русскому языку используются следующие виды (формы) наглядности: а) зрительная; б) слуховая; в) артикуляционная, или речедвигательная, кинестетическая.

В.В. Давыдов отмечает: несмотря на применение разных форм наглядности, «у всех случаев есть ряд общих черт. Так, правильное применение наглядности связано с руководящим словом преподавателя, направляющим внимание на выделение именно тех черт предмета или группы предметов, которые должны быть обобщены и абстрагированы...» [9, с. 38]. «Наглядность — это особый вид познавательной деятельности по отношению к конкретным предметам и явлениям, — пишет В.В. Давыдов. — Это тот практический, реальный анализ и синтез, который представляет первую ступень познавательной деятельности и в этом смысле предшествует умственному анализу и синтезу, совершающемуся в словесном плане... В психоло-

гии, дидактике и частных методиках постоянно отмечается, что одной только наглядности для эффективного усвоения знаний недостаточно... Поэтому к наглядности надо присоединять еще активную деятельность самого ученика» [9, с. 38].

Рассматривая проблему наглядности в свете теории содержательного обобщения, В.В. Давыдов выдвигает принцип моделирования: «Там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, — там наглядность далеко не достаточна. Здесь... вступает в силу принцип моделирования» [9, с. 385]. При выполнении человеком действий с моделями заметно существенное отличие теоретического отношения от эмпирического. Теоретическое отношение использует моделирование как средство выделения и фиксации внутренних отношений изучаемых вещей. Итак, В.В. Давыдов предлагает рассматривать моделирование на уровне дидактического принципа, дополняющего принцип наглядности.

Л.М. Зельманова, размышляя над проблемой наглядности, также уделяет большое внимание моделированию в обучении: «Для того чтобы сделать средства обучения наглядными, необходимо выделить основные свойства изучаемого явления (т. е. превратить его в модель), правильно, адекватно отразить эти свойства (т. е. сделать модель изоморфной изучаемому явлению) и, кроме того, обеспечить доступность этой модели для учащихся» [10, с. 6]. Л.М. Зельманова рассматривает «моделирование как составную часть принципа наглядности, т. е. расширение содержания данного принципа» [10, с. 6]. Мы считаем, что более правомерна последняя точка зрения.

Что же представляет собой модель и какое отношение она имеет к наглядности? «Модель — условный образ (изображение, схема, описание и т. п.) какого-либо объекта (или системы объектов)» [11, с. 85]. Это наиболее общее определение модели. Построение и использование моделей в научном познании составляют особый метод — моделирование. Моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа на нем. Модель всегда выступает в качестве объекта действия, т. е. представляет частный случай материализации (материализация означает фиксацию идеального внешними средствами, создание внешних опор при выполнении действия).

Построение моделей и работа с ними составляет обязательный и чрезвычайно важный этап овладения умственными действиями. Правильно построенная модель свидетельствует о том, что студент может подвести цепочку рассуждений к четкой формуле и в конечном счете решить лингвистическую проблему. Таким образом, метод моделирования можно назвать одним из актуальных, результативных и перспективных методов лингвометодического исследования и практики преподавания [12, с. 5].



Еще одним методическим условием активизации познавательной деятельности студентов является последовательное введение на занятиях элементов проблемно-развивающего обучения. Мы не будем подробно останавливаться на соотношении понятий проблемы, проблемных ситуаций, вопросов, задач и заданий, потому что этот вопрос достаточно полно освещался в методической литературе. В данной статье покажем, какие элементы проблемного обучения можно использовать на занятиях по русскому языку и культуре речи со студентами I курса.

В психолого-педагогических исследованиях закономерностей процесса обучения (особенно в работах Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской, В.А. Крутецкого, Т.В. Кудрявцева, В.В. Давыдова и др.) было установлено, что усвоение представляет собой по основным закономерностям процесс решения новых задач, названных проблемными. При этом условия и закономерности процессов решения задач были использованы для создания специальных методов обучения — развивающих.

Результаты этих исследований показали, что одним из главных условий управления обучением и обеспечения развития мышления является предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации и активизирующих мыслительную деятельность учащихся. Во многих случаях способы проблемного обучения рассматривались как способы активизации мышления учащихся.

Психологические и психолого-педагогические исследования позволили выделить основные типы проблемного обучения, определяемые степенью самостоятельности учащихся в постановке и решении поставленных проблем (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, С.Ф. Жуйков и др.); наметили пути классификации проблемных ситуаций, основанные на различных способах их создания и на некоторых психологических особенностях заданий, вызывающих такие ситуации.

Психологической наукой установлено, что мышление активируется, когда человек сталкивается с проблемой. Поэтому основу проблемного обучения составляют систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем проблемные ситуации. Развитие учащегося происходит в процессе его собственной деятельности. Эта психологическая закономерность активной мыслительной (познавательной) деятельности человека также лежит в основе проблемного обучения.

Что же означает выражение «создание проблемной ситуации»? Известно, что даже самый сложный вопрос не всегда вызывает активную мыслительную деятельность студента. Все дело в том, что вопрос преподавателя должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднение у студентов, и в то же время быть посильным для

самостоятельного нахождения ответа. Каким образом? В основном путем использования учащимися ранее усвоенных знаний и приемов умственного поиска для анализа условий (данных) и требований вопроса, задания, задачи и с помощью самостоятельного выведения нового правила.

Вследствие создания проблемной ситуации обнаруживается, что студент не может объяснить новые факты используя имеющиеся знания или выполнить известное действие прежними знакомыми способами и должен найти (открыть, усвоить) новые сведения о предмете, способе или условиях выполнения действия. Нестандартные задания в виде проблемных ситуаций вызывают у обучающихся желание найти способ решения и в конечном счете провоцируют познавательную активность [5, с. 117].

Методически правильные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если преподавателю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций.

Следует отметить, что множество весьма неоднородных дефиниций проблемной ситуации вносит не только определенную трудность в исследование и практическое внедрение проблемного обучения, но и свидетельствует о сложности самого понятия, необходимости дифференциации существующих дефиниций.

Так, некоторые авторы считают, что типы проблемных ситуаций могут быть не только «дидактические», но и «частнометодические». Например, Т.В. Напольнова полагает, что «проблемная ситуация, являющаяся источником поиска в поисковых задачах в области русского языка, имеет свои особые черты». Автор формулирует девять типов проблемных ситуаций на материале русского языка. Например: «1) противоречие между осознанием слова в целом и некоторых его частей и неумением выявить в нем все морфемы, особенности их сочетаний и изменения или знание отдельных морфем и неумение их соотнести с целым словом, выявить их в его составе; 2) противоречие между использованием слов в речевой практике и неумением выявить их грамматическое значение и определить роль в речи» [13, с. 34].

Мы полагаем, что проблемная ситуация — психическая реакция студента на появление противоречия — не может считаться частнометодическим понятием. Объективное противоречие (например, между новой информацией и прежними знаниями) может быть в материале по любому предмету, но интеллектуальное затруднение, которое оно вызывает, будет общим для всех предметов.

Однако выявление типов проблемных ситуаций по русскому языку важно для определения типологии познавательных задач. Цен-

ность проблемно-познавательных задач заключается в том, что в процессе самостоятельного решения студент проходит все этапы поиска решения, осуществляет удачные и неудачные пробы, допускает ошибки, намечает план поиска, проверяет решение.

Итак, какие методы обучения студентов русскому языку и культуре речи можно считать интерактивными? Такие, с помощью которых осуществляется совместная деятельность преподавателя и студента и которые способствуют активизации познавательной деятельности студента. Среди них мы особо выделяем педагогический диалог, целенаправленные вопросы и задания преподавателя, различные средства наглядности и моделирования, а также элементы проблемного обучения.

Названные средства, применяемые в определенной системе, позволяют органически сочетать репродуктивную и продуктивную деятельность студентов на всех этапах занятия, повысить их уровень знаний.

Данные эффективные пути и средства активизации обеспечивают повышение научного уровня обучения в вузе и вместе с тем содействуют развитию познавательных интересов студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. *Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку.* Москва, 2000.
- [2] Напольнова Т.В. *Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка.* Москва, Просвещение, 1973.
- [3] Рубинштейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования.* Москва, АН СССР, Ин-т философии, 1958.
- [4] Мурадян В.П. *Роль вопросов и заданий при организации самостоятельной работы учащихся.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинкан, 1971.
- [5] Березина Л.В. Дидактическая система развития познавательного интереса к русскому языку у студентов экономического профиля в условиях многоязычия. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2009, № 116, с. 115.
- [6] Калинин Л.И. *Дидактические требования к вопросам учителя при организации познавательной деятельности учащихся.* Дис. ... канд. пед. наук. Москва, МГПИ им. Ленина, 1991.
- [7] Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения в школе.* Москва, Просвещение, 1974.
- [8] Занков Л.В. *Наглядность и активизация учащихся в обучении.* Москва, Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1960.
- [9] Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении.* Москва, Педагогика, 1972.
- [10] Зельманова Л.М. *Наглядность в преподавании русского языка.* Москва, Просвещение, 1984.
- [11] Каирова А.Н., ред. *Педагогическая энциклопедия.* В 4-х т., т. 2. Москва, Советская энциклопедия, 1965.
- [12] Тесликова Н.Н. *Инновационные технологии на занятиях по русскому языку.*

ку и культуре речи как средство развития коммуникативной компетенции и креативности студентов юридического факультета вуза. *Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина*, 2014, № 1 (42). URL: [http://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5\\_\(42\).pdf](http://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_(42).pdf)

- [13] Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. В кн.: И.Я. Лернер, ред. *Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам*. Москва, Педагогика, 1972.

Статья поступила в редакцию 08.09.2015

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Яковлева Е.А., Ионова Н.А. Об эффективных средствах познавательной активности студентов на практических занятиях по русскому языку. *Гуманитарный вестник*, 2015, вып. 11. URL: <http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/313.html>

**Яковлева Елена Анатольевна** — канд. пед. наук, доцент кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Автор более 30 научных работ в области методики преподавания русского языка. e-mail: [elyakovleva@ro.ru](mailto:elyakovleva@ro.ru)

**Ионова Наталья Александровна** — старший преподаватель кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Автор ряда научных работ в области методики преподавания русского языка иностранцам. e-mail: [chirishal@yandex.ru](mailto:chirishal@yandex.ru)

## On the effective means of students' cognitive activity in the Russian language training course

© E.A. Yakovleva, N.A. Ionova

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

*The research explored the problems of students' cognitive activity and its activation in the Russian language training course and culture of speech. We focus on the use of pedagogical dialogue and the modeling for creating problem situations. We illustrate the research with examples of studying the most sophisticated topics in the course of the Russian language. The article is of great help to university lecturers and can be used to improve the training efficiency in the course "The Russian language and culture of speech".*

**Keywords:** activation, cognitive activity, pedagogical dialogue, reproductive and productive matters, visual aids, modeling.

### REFERENCES

- [1] Balykhina T.M. *Struktura i sodержanie rossiyskogo filologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku* [The structure and content of the Russian philological education. Methodological problems of teaching the Russian language]. Moscow, 2000.
- [2] Napolnova T.V. *Aktivizatsiya myslitel'noy deyatel'nosti uchashchihsya na urokakh russkogo yazyka* [Activation of pupils mental activity at the Russian language lessons]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1973.
- [3] Rubinshteyn S.L. *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya* [On the thinking and ways of its study]. Moscow, AS USSR, Institute of Philosophy, 1958.
- [4] Muradyan V.P. *Rol voprosov i zadaniy pri organizatsii samostoyatel'noy raboty uchashchikhsya*. Avtoref. Dis. ... kand. ped. nauk. [The role of questions and tasks in organizing students' independent work. Cand. ped. sci. abstract of a thesis]. Leninsk, 1971.
- [5] Berezina L.V. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science*, 2009, no. 116.
- [6] Kalinina L.I. *Didakticheskie trebovaniya k voprosam uchitelya pri organizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya*. Dis. ... kand. ped. nauk [Didactic requirements to the teachers questions in organizing students' cognitive activity. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, MSPU Publ., 1991.
- [7] Makhmutov M.I. *Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole* [Organization of problem-based learning at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1974.
- [8] Zankov L.V. *Naglyadnost i aktivizatsiya uchashchikhsya v obuchenii* [Visual aids and students activation in education]. Moscow, State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR, 1960.
- [9] Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii* [Types of generalization in learning process]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972.
- [10] Zelmanova L.M. *Naglyadnost v prepodavanii russkogo yazyka* [Visual aids in teaching the Russian language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1984.
- [11] Kairova A.N., ed. *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical encyclopedia]. In 4 vols., vol. 2. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1965.

- [12] Teslikova N.N. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina — Bulletin of Ryazan State University named for S. Yesenin*, 2014, no. 1 (42). Available at: [http://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5\\_\(42\).pdf](http://vestnik.rsu.edu.ru/pdf/5_(42).pdf)
- [13] Napolnova T.V. Poznavatelnye zadachi v obuchenii russkomu yazyku [Cognitive problems in teaching the Russian language]. *Poznavatelnye zadachi v obuchenii gumanitarnym naukam* [Cognitive problems in teaching the humanities]. Lerner I.Ya., ed. Moscow, Pedagogika Publ., 1972.

**Yakovleva E.A.**, Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Professor of the Russian language Department at Bauman Moscow State Technical University. Author of more than 30 scientific papers in the field of methods of teaching the Russian language. e-mail: [elyakovleva@ro.ru](mailto:elyakovleva@ro.ru)

**Ionova N.A.**, Senior Lecturer of the Russian Language Department at Bauman Moscow State Technical University. Author of scientific papers in the field of methods of teaching Russian as a foreign language. e-mail: [chirisha1@yandex.ru](mailto:chirisha1@yandex.ru)