

Если слово “юбка” в русском языке содержит фон “женская одежда”, то для людей из Бангладеш это также мужская домашняя одежда.

Итак, необходимость учета фоновых знаний с первых же дней обучения иностранному языку становится очевидной. Язык представляет нам мир в восприятии человека. В нем отражается и сам человек, и его образ жизни, и его поведение, взаимоотношения с людьми, система ценностей. “Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира” [1, с. 41]. А знание реалий и культуры, которым обладает и говорящий и слушающий, является основным условием коммуникации.

Список литературы

1. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. — М., 1997.
2. Словарь бенгальского языка с русскими эквивалентами /сост. Лоскутов В. Н. и др. — М., 1974.
3. Костомаров В. Г. Американская версия лингвострановедения //Русский язык за рубежом. — 1989. — № 6.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. — М., 1990.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980.
6. Гудков Д. М. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. — М., 2000.
7. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Страноведческая и лингвострановедческая аспектизация в обучении русскому языку на начальном этапе //Русский язык за рубежом. — 1985. — № 4.
8. Касьянова В. М. Преподавание русского языка как иностранного в плане формирования культуроведческой компетенции учащихся: новые ориентиры //Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом. Тезисы докладов Международной научной конференции. 4-6 декабря, 2001.
9. Кожухова Н. Е. Культурный “фон” вербальных ассоциаций (сопоставительный анализ) //Русский язык и культура (изучение и преподавание) РУДН Материалы конференции, 2000.
10. Красильникова Л. В. Обучение иностранному языку иностранных филологов: вчера, сегодня завтра //Вестник МГУ. Сер.9. Филология., 2001.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000.

Михайленко Е. Ю.

РАБОТА НАД НОВЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ИНТЕНСИВНЫМ МЕТОДОМ

Современная школа нуждается в систематизации, отборе, анализе богатого педагогического опыта, накопленного представителями разных методических направлений, а также во внедрении в педагогическую практику результатов психолого-педагогических исследований. Речь идет об инновационных технологиях, которые могут осуществляться разными учителями при решении дидактических задач и могут гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) учащимися [1, 2].

Как показали экспериментальные исследования психологов и дидактов, качественную подготовку можно получить при использовании различных способов обучения. Разница заключается “только во времени обучения — более несовершенные мето-

ды потребуют значительно большего времени на обучение учащихся” [1, с. 327]. В условиях сокращения учебных часов, отведенных на изучение русского языка в средней школе, насыщенности программы по русскому языку перед учителями встает вопрос выбора такого метода обучения, который позволил бы повысить качество усвоения нового теоретического материала, прочность его запоминания и при этом высвободил время на практическое закрепление полученных знаний.

Специфика учебно-познавательной деятельности состоит в том, что своим обязательным предметным результатом она имеет подчиняющиеся жестким критериям научные знания в форме понятий, суждений и умозаключений, а также умения, навыки и общее интеллектуальное развитие. Целью и результатом учебной деятельности являются изменения самого субъекта обучения, которые заключаются в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Развивая эту мысль, можно сказать, что, во-первых, учащийся выступает не только в качестве субъекта учебной деятельности, но и в качестве ее объекта, и во-вторых, учебная деятельность имеет место лишь в том случае, когда определенные изменения в субъекте являются не только результатом деятельности, но и отвечают ее целям.

Важной особенностью учебной деятельности является то, что она осуществляется в рамках обучающей деятельности и выступает как объект управления. При обучении необходимо не только предоставить учащимся возможность усвоения знаний и умений (деятельности), но и определить необходимый уровень усвоения (репродуктивный или продуктивный). Ни у кого в настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что качество знаний учащихся выше при продуктивном уровне усвоения знаний и применении соответствующей этому уровню деятельности, которая выполняется не по готовому алгоритму, а по правилу, которое само создается в ходе выполняемого действия [2, с. 323].

Известный психолог Л. С. Выготский писал о том, что “речь может идти только о такой организации жизни и обучения, когда ребенок находил бы перед собой два необходимых элемента для развития мышления как высшей формы поведения. Эти элементы заключаются, во-первых, в затруднении, или, иначе говоря, в задаче, которую надо разрешить, и во-вторых, в тех способах и средствах, которыми данная задача может быть разрешена” [3, с. 209].

Бурное развитие науки привело к необходимости всестороннего изучения процесса познания и обучения с позиций рассмотрения вопросов логики учебного процесса в целом и логики передачи научных знаний, в частности, путей интенсификации и оптимизации процесса усвоения теоретических знаний в контексте обучения русскому языку в средней школе:

Учитель русского языка неизбежно сталкивается с рядом вопросов:

1. Как организовать основную часть учебного материала, подлежащего усвоению, так, чтобы понятия давались не в виде готовых выводов, а стимулировали поисковую деятельность учащихся для выявления существенных сторон этих понятий?

2. Как организовать эту деятельность, чтобы она отвечала логике процессов словесно-логического мышления, характеризующихся использованием понятий, логических конструкций, и через управляемую познавательную деятельность сформировать

ровать навыки теоретического мышления, направленного на открытие законов и свойств объектов?

3. Как оптимально использовать знаковые системы усвоения понятий — высказывания, схемы, алгоритмы в процессе анализа информации и как управлять этим процессом?

4. Каково соотношение обучения как структурного целого и его частей (элементов структуры) — решая этот важный методологический вопрос, учитель достигает эффективности в обучении.

5. Как закономерности логики и психологии познания в свете последних научных открытий влияют на выбор системы тех или иных методов обучения?

Л. С. Выготский прямо указывал на “взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций, преимущественно затрагиваемых при прохождении того или иного предмета; так развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного мышления и научного воображения благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех психических функций, развитие которых составляет главное новообразование школьного возраста, является осознание и овладение” [3, с. 242]. И далее: “При развитии научных понятий система возникает вместе с их развитием... проблема системы — центральный пункт всей истории развития реальных понятий ребенка” [3, с. 269].

Предлагаемый нами **интенсивный метод** усвоения теоретических знаний (правил) по синтаксису в средней школе возник в результате поисков ответов на поставленные выше вопросы. Его основы базируются на синтезе предметного и функционального аспектов системного подхода к обучению как философской категории и на культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева, С. Я. Рубинштейна, П. Я. Гальперина. Сюда вошли также частнометодические аспекты теорий проблемного, развивающего, программированного обучения, метода активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская, М. И. Махмутов, И. А. Зимняя) и метода представления теоретического материала укрупненными блоками, реализованного в учебных пособиях по русскому языку Г. Ю. Богданович и Э. М. Сапожниковой [4, 5].

Новизна предлагаемой нами методики заключается в акцентировании внимания учащихся на структуре и связях между элементами структуры предлагаемого к запоминанию материала по синтаксису в 8-9 классах средней школы в соответствии с законами психологии и логики мышления, которые не были до сих пор объектом пристального внимания дидактов, но, как показали наши экспериментальные исследования, проведенные в 1997-2001 годах на базе Гурзуфской средней школы им. А. С. Пушкина, являются немаловажным фактором, влияющим на скорость и прочность усвоения теоретических знаний (правил) по русскому языку.

Научно-исследовательская работа по экспериментальной проверке выдвинутой нами гипотезы о зависимости скорости и прочности запоминания нового теоретического материала от степени его организации по принципу системности (структуры) проводилась, как уже было сказано, на базе 8-9-х классов Гурзуфской средней школы поэтапно в течение нескольких лет.

На первом этапе производились наблюдения и анализ уроков в 8-9-х классах, проводившихся по традиционной методике; с помощью срезов и контрольных ра-

бот, а также из бесед с учителями выяснялись причины трудностей в усвоении правил и теоретического материала, намечались пути их преодоления. Наши наблюдения на этом этапе показали, что традиционное обучение базируется на объяснительно-иллюстративном и репродуктивном методах. Иными словами, сначала даются новые понятия, правила в готовом виде, затем ученики выполняют множество однотипных упражнений на запоминание, закрепление правила, при этом качество усвоения зачастую зависит от случайных факторов: опыта учителя, его эмоционального настроения, уровня подготовленности и способностей учащихся, уровня их личной мотивации и т. п.

Проведенный нами эксперимент показал, что хороший эффект усвоения теоретического материала достигается в тех случаях, когда подача нового материала производится укрупненными единицами (блоками). Блок — это обобщенная система понятий, связанных между собой лингвосемиотическим единством и структурно.

Как оптимально быстро обучить составляющим блока и выработать единый способ структурирования теоретического материала, который предполагал бы обучение частично-поисковым и эвристическим методами, составляющими суть эффективного проблемного обучения? Недостатки проблемного метода обучения заключаются именно в отсутствии единой системы деятельности с материалом деятельности (правилами), которая, по нашему мнению, должна стать объектом внимания ученых и должна быть разработана для каждого учебного предмета в отдельности.

На втором этапе, получившем название **формирующего эксперимента**, в процессе которого осуществлялась проверка эффективности предлагаемого метода интенсивного обучения, нами были выделены экспериментальные классы. Обучение в этих классах проводилось методом интенсивной подачи нового теоретического материала, организованного по принципу системности и укрупненных блоков. Результаты срезов, контрольных работ, диктантов в этих классах сравнивались с результатами аналогичных работ в контрольных классах, где обучение проводилось по традиционной методике, но с соблюдением такого же высокого уровня организации и требований, как в экспериментальных классах. Следует отметить, что в число экспериментальных был включен и так называемый “класс выравнивания”, в котором обучалась группа учащихся с низким уровнем подготовки.

В ходе эксперимента наблюдалось не только возрастание процента качества успеваемости в этом классе, но и повышение общего интеллектуального уровня развития каждого из этих учащихся, что подтверждает мысль Л. С. Выготского о том, что “внутри, в голове каждого отдельного ученика есть как бы внутренняя сеть процессов, которые вызываются к жизни и движутся в ходе школьного обучения, но которые имеют свою логику развития” [3, с. 245].

В конце второго года обучения интенсивным методом многие учащиеся имели коэффициент качества знаний на *достаточном* уровне (по 12-балльной шкале), кроме того, были выявлены такие факторы, как снятие психологической напряженности, улучшение общего эмоционального фона на уроках русского языка. Больше времени учитель мог уделить обобщению и закреплению пройденного учебного материала, что сказалось на общем повышении уровня синтаксической и орфографической грамотности в экспериментальных классах.

Изменение структуры подачи синтаксического материала способствовало совершенствованию внешней (этапы, порядок развертывания, место выводов) и внутренней (применяемые методы, приемы и средства обучения) организации уроков.

В процессе **констатирующего эксперимента** было выявлено преобладание *среднего* уровня качества знаний: на *высоком* уровне писали контрольные срезы 3-5% учащихся, на *достаточном* — 10-16%, на *среднем* уровне — 70-80%, на *низком* уровне — 7-9% учащихся (см. таблицу).

Уровень качества знаний	В начале учебного года	В середине учебного года (эксп.)	В конце учебного года	
			Экспериментальный	Контрольный
Высокий	3-5%	8-10%	10-12%	3-5%
Достаточный	10-16%	50-53%	75-78%	17-15%
Средний	80-70%	40-35%	15-10%	75%
Низкий	7-9%	2%	—	5%

В ходе **формирующего эксперимента** значительная часть учащихся, писавшая контрольные срезы на *достаточном* уровне, достигла показателей *высокого* уровня, и к концу учебного года таких учащихся стало 75-78% (см. таблицу). Количество учеников, выполнивших контрольные срезы на *низком* уровне, к середине учебного года снизилось до 2%, а к концу года в экспериментальных классах сократилось до нуля, тогда как в контрольных классах не было выявлено больших расхождений с данными констатирующего эксперимента. *Высокий* уровень знаний демонстрировали те же 3-5% учащихся, *низкий* уровень сократился незначительно (с 7-9% до 5%), основная масса учеников осталась на *среднем* уровне качества знаний.

Кроме того, в экспериментальных классах наблюдалось прочное усвоение теории. Так, к концу учебного года в ходе тестирования воспроизвести полученные знания (правила) в экспериментальных классах смогли все 100% учащихся, тогда как в контрольных классах эту же работу смогли выполнить только 85%.

Таким образом, проведенный эксперимент убедительно доказал эффективность применения метода интенсивного обучения родному русскому языку при изучении синтаксиса в 8-9 классах общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. /Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. /Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1999.-544 с.
2. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 244 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. /Под ред. В. В. Давыдова.- М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
4. Богданович Г. Ю., Сапожникова Э. М. Русский язык в 9 классе. /Учебное пособие. — Симферополь, 2001. — 180 с.
5. Сапожникова Э. М. Русский язык в 8 классе. Методика работы над новым материалом. /Учебное пособие. — Симферополь, 1999.- 52 с.