

2014

372.881.161.1:001.895:316.7(063)
81.2
66

66

: / - : ,
2014.
ISBN 978-5-209-05932-5

() «
»,
30 -1 2014 -
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

372.881.161.1:001.895:316.7(063)
81.2

ISBN 978-5-209-05932-5

© ; , 2014
© ,

, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

- Алексеевкова Н.В.** КУЛЬТУРА РЕЧИ – НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ
- Бабкина М.В.** РИТОРИЗАЦИЯ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
- Белкина Ю.А.** ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
- Березняцкая М.А., Денисенко А.В.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ
- Большакова Н.Г., Буржунова З.Г.** ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
- Булавина М.А.** КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ–НЕФИЛОЛОГОВ В УЧЕБНОМ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ НА ПЛАТФОРМЕ LJ: ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ
- Васильева Е.В.** МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
- Вахрушева Л.В.** О ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ
- Веденева Е.В.** ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СО СМЕШАННЫМ ЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ
- Воронова Л.В.** РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ЗАБАЙКАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
- Габышева М.П.** ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ И ЯКУТСКОМУ ЯЗЫКАМ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
- Гаврильева О.П.** «ИНТЕРЕСНЫЕ КАНИКУЛЫ» (ПРОГРАММА ЛЕТНЕГО ЯЗЫКОВОГО ЛАГЕРЯ ПО РУССКОМУ И ЯКУТСКОМУ ЯЗЫКАМ)
- Герасимова К.М., Темкина Н.Е., Клименко Н.Н.** ПОКОЛЕНИЕ Y. КАКИЕ ОНИ?
- Голикова Т.А.** ДВУЯЗЫЧНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ
- Грецкая Е.С.** ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
- Давлеткельдиева А.А.** О СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
- Замилова А. В., Чабаненко М. Г.** МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
- Зимина А.И.** ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ
- Карпенко А.Л.** ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ОБЩЕСТВЕННЫХ НОРМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
- Козулина С.Ю.** РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕ ТОЛЬКО НА УРОКАХ, НО И ПОСЛЕ...
- Колышкина И.М.** ВОКРУГ ВЕЛИКИХ ИМЕН (ИЗ ОПЫТА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ С ЖИЗНЬЮ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В.И. ДАЛЯ И В.В. ВИНОГРАДОВА)

Кочергина И.А. ИНТОНАЦИОННОЕ МНОГООБРАЗИЕ РУССКОЙ РЕЧИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ К РЕАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кулакова В.А. ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Кулибина Н.В. УРОКИ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ВСЕХ: ЗАЧЕМ, ЧТО И КАК РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ В ИЗДАНИЯХ «ЗЛАТОУСТА»

Лунина Т.П. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Магомедова М.А., Чебан Ю.В. РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ГРАЖДАН ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ (на опыте Софийского университета им. Св. Климента Охридского)

Морозкина Е.А. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Наумова И.Ю. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА ПО ПРОВЕРКЕ ЧАСТИ «С» ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Неземковская Г.В. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Низкошапкина О.В. К ВОПРОСУ ОБ УЧЁТЕ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

Одинцова И.В. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ – КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Омукчанова Р.П. ПОКЛАССОВО-СТУПЕНЧАТОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

Орлова Т.К. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЬЕТНАМСКИХ АСПИРАНТОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Охлопкова Е.С. МЕТОДИКА ПОЭТАПНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ЧАСТЬ С)

Охлопкова Л.М. МЕДИАДИДАКТИКА И ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Очирова И.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Петренко Д.И. УЧЕТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПРОСПЕКТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ФИЛОСОФСКИХ И КРИТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ Я.М. НЕВЕРОВА, ДИРЕКТОРА СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ ГИМНАЗИИ)

Пиневиц Е.В. ИКТ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Полякова Т.М. ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УКРАИНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Прохорова И.О. ПРЕПОДАВАНИЕ ФОНЕТИКИ: КЛАССИЧЕСКИЕ ИДЕИ И СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ

Пяо Мэйшань МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ВИДА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Рогозная Н.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СУБОРДИНАТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА

Розанова С.П. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Смирнова Н.Л. «ХОЧУ ХАРЧО!»: ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА

Степаненко В.А. НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ПРОЦЕССАМИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Тер-Минасова С.Г. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МНОГОКУЛЬТУРИЯ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Фаткуллина Ф.Г. МЕДИАКУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Феденёва Ю.Б., Юшкова Н.А. РАЗВИТИЕ ЛОГИКО-РИТОРИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ: ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА

Хайруллина Р.Х. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Цаларунга С.В. АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ/РКН В ГБОУ СОШ №282 И ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРОБЛЕМЫ

Цыбуля И.П. МИГРАНТЫ В РОССИИ: РОДИТЕЛИ И ДЕТИ. СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ

Шабарова Г.К. ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шорина Т.А. ИКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ. ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ «УЧИМСЯ ЖИТЬ В РОССИИ»

Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шоркина Е.Н. ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Шустикова Т.В. ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УСПЕШНОСТИ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ (ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Юрманова С.А. КУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ: СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «УЧИТЕЛЬ»

Юшкова Н.А. КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Ярулина Д.Ф. ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО. МОЛОДЕЖНЫЙ ЖАРГОН

КУЛЬТУРА РЕЧИ – НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Н.В. АЛЕКСЕЕНКОВА

МБОУ «Средняя школа №15 с углубленным изучением отдельных предметов»

В последние 20 лет на книжный рынок, да и не только на него, хлынула большим потоком всякого рода, низкопробная продукция, которая, перемешавшись, образовала идеологический таран, развращающий души и мозг каждого и всех без исключения.

Уже приметой времени стала плохая, запутанная, бестолковая и многословная профессиональная или бытовая речь, сквернословие.

Если внимательно прислушаться, то наш соотечественник, родившийся за границей в третьем – четвёртом поколении, говорит по-русски лучше, чем нынешняя молодёжь.

Каждый человек должен уметь точно, кратко и красиво выражать свои мысли.

А это важно всем учащимся различных учебных заведений, которые в дальнейшем предполагают общение с широким кругом людей. Настоящий профессионал своего дела должен уметь общаться с персоналом, деловым партнёром, потенциальным клиентом, заказчиком и т.д.; произносить речь, т.е. обладать культурой речи.

Идея ввести курс «Культура речи» в образовательные учреждения – не нова. Ещё в дореволюционной России «Риторика» или «Русское красноречие» были теми предметами, которые широко преподавались в гимназиях и университетах.

Общая практика овладения и владения культурой речи постепенно становится во всем мире неотъемлемым элементом подготовки специалистов практически любого производственного профиля.

Именно культура речи, как искусство и как наука сможет сформировать новую историческую ценность для государства, для его власти в ее различных формах, для всех деловых партнёров, работающих в самых различных областях человеческой деятельности.

Конечно, говоря об устной речи, невозможно не говорить о том, что мы говорим и как при этом себя ведём.

В одном из своих выступлений Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II как-то сказал, что «нравственная катастрофа в России такова, что ни мирянин, ни тем более священник не могут молчать потому что нас просто уничтожат. Возрождение нравственности – дело не только власть имущих и других влиятельных людей. Это должно стать общенациональной заботой и заботой каждого из нас.

С возрождением нравственности возродится и культура общественных отношений, культура быта, культура речи.

Общая цель, к которой мы должны стремиться, изучая курс «Культура речи» – это научиться правильно, точно, красиво говорить, учитывая ситуацию, в которой происходит общение. Другими словами – овладение культурой речи.

РИТОРИЗАЦИЯ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

М.В. БАБКИНА

ОГБОУ ДПО «Курский институт развития образования»

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет новые требования к результатам обучения. Наряду с необходимостью достижения предметных и личностных результатов особое значение приобретают универсальные учебные действия (УУД): личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1], которые носят надпредметный характер, обеспечивают целостность личностного общекультурного и познавательного развития и саморазвития обучающихся, являются основой организации и регуляции любой деятельности школьника независимо от её специально-предметного содержания [2].

Следствием развития коммуникативных универсальных учебных действий должно стать владение обучающимися языком как средством общения в повседневной жизни и учебной деятельности, готовность и способность к речевому взаимодействию, взаимопониманию, самосовершенствованию, что является необходимым для каждого человека в современном мире. В школьном образовании, которое должно отвечать социальному заказу, сегодня наблюдается ряд противоречий. Одним из них является следующее: общество ожидает увидеть выпускника средней школы человеком с высокой речевой культурой и развитыми риторическими умениями, способностями и возможностями, тем не менее большинство современных школьников далеко от риторического идеала.

Одной из причин происходящего является то, что часов, отведенных на уроки русского языка недостаточно для формирования навыков устной речи.

Риторизация школы может стать одним из способов решения рассматриваемой проблемы. Риторическим образованием должны быть пронизаны и связаны все стороны учебного процесса, внеучебной деятельности, педагогического общения.

Для успешной риторизации школы, процесс которой сложен и многомерен, необходимо подобрать адекватные поставленным задачам педагогические технологии, которые позволят проектировать и осуществлять управление процессом риторизации, будут служить гарантом достижения поставленных целей.

Популяризации идеи введения риторики и культуры общения в учебный процесс школ также способствует конкурсное движение. Цели конкурсов: развитие у обучающихся понимания значимости риторических знаний и умений; усиление работы педагогических коллективов школ по пропаганде речевой культуры и организации обучения культуре общения.

Таким образом, риторизация школы, предполагающая единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности, будет способствовать достижению важнейшей цели современного образования – «воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа/ [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011.
3. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. [Текст] – 3-е изд. дораб. – М.: Просвещение. –2011.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Ю.А. БЕЛКИНА

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Разработка наиболее эффективной методики, направленной на формирование и развитие лингвокреативных способностей учащихся требовала проведения специальной срезовой работы, которая позволила диагностировать уровень сформированности и развития лингвокреативных способностей учащихся.

Нам необходимо было решить следующие задачи: определить в какой мере ученики умеют обнаруживать акты словотворчества в речи и создавать лексические новации; выявить уровень сформированности и развития лингвокреативных способностей; выяснить как ученики владеют основными способами словообразования и умеют использовать эти умения в различных видах творческой деятельности.

Для реализации поставленных задач мы предложили учащимся творческие задания, составленные в ходе практических занятий по методике русского языка в вузе, которые были рассчитаны на практическое владение языковыми навыками.

Система предлагаемых заданий включала в себя следующие:

В каждом ряду подчеркните слово, отличающееся по способу словообразования от всех остальных: чтец, жилец, жнец, спец; диван-кровать, генерал-майор, землетрясение, Москва-река.

Напишите напротив каждого «детского» слова модель по которой оно образовано: салютинки, тепломер, потомучка.

Также работа включала ряд заданий помогающих выявлению «языкового чутья» учащихся:

Соотнесите причину и результат речевой ошибки:

Однажды со мной приключилось приключение.

Каждое событие пьесы несёт в себе свои мысли.

Гагарин был рад, что он первым увидит Землю.

Причины: пропущено слово, повтор однокоренных слов, многословие.

Нами были предложены и продуктивные творческие задания. Приведём пример таких заданий и варианты ответов учеников:

Попробуйте от слова простокваша образовать разные части речи: протоквашка, простоквашистый, простоквашный, попростоквашиться, простоквашисто.

Задание на выявление «детских» лексических новаций и замене их узуальными синонимами вызвало у ребят как интерес. Так и определённые сложности:

Найдите и замените «детские» слова синонимами.

Бабушка заключила буфет

Звезды – это салютинки

Песковый сахар.

К большинству примеров ребята подобрали синонимы благодаря прозрачной мотивации данных лексических новаций, но слово салютинки оказалось «незаменимым» для шестиклассников.

По результатам данного эксперимента мы получили следующие данные: на «отлично» задания выполнили 23% детей, на «хорошо» – 31%, «удовлетворительно» получили 35%, не справились с заданием 11%. Особые затруднения вызвали у ребят задания. Связанные с определением морфемной структуры «новых» слов и подбором синонимов к ним.

С учётом результатов диагностики и их анализа мы разработали систему упражнений, направленных: на формирование понятия «окказионализм» и «лексическая новация»; на выявление авторских неологизмов в тексте и определение их функций; на развитие «языкового чутья»; на выявление лексических ошибок и их причин; на формирование и развитие умений создания и анализа лексических новаций.

Разрабатывая систему упражнений, мы стремились актуализировать и углубить приобретённые учениками знания и умения, активизировать творческие возможности и добиться наиболее эффективного их применения.

Предлагаемые учебные задания носят игровой характер, что отчасти объясняется характером словотворчества для детей (экспериментальным, игровым, с установкой на юмор), а также тем, что игра – один из самых эффективных способов оптимизации учебного процесса.

Приведём несколько примеров упражнений игрового характера.

Мини-викторина. Класс делится на 2-3 команды.

В слове правдивость спрятано 50 существительных. Найдите их. Побеждает команда, назвавшая больше слов.

Есть такая шутка: Графин – муж графини.

Подберите «пару» следующим предметам

Нож, гранат, чайник, гречка, папоротник.

Объясните, каким образом возникли забавные толкования следующих слов:

Хлопоты – аплодисменты;

Сметана – женщина-дворник;

Слепень – скульптор;

Леденец – холодильник.

Предлагаемые студентами упражнения позволили говорить о необходимости работы над формированием лингвокреативных способностей у учеников школ.

Методический эксперимент позволяет говорить о необходимости работы над лексическими явлениями современного русского языка, так понятие «языковая игра», «лексическая новация» требуют отдельного теоретического осмысления. Только при сочетании лингвистики и методики, возможно полноценное раскрытие лингвокреативных способностей как явления. Заметим, что экспериментальная работа была подкреплена исследованиями языковой игры как явления. На наш взгляд, это исследование является перспективным для дальнейшей экспериментальной работы, которая видится как проведение курса по выбору для студентов специальности «прикладная филология» со следующей тематикой занятий: лингвокреативные способности; способы образования лексических новаций; лексические новации и лексические ошибки. Предполагается, что занятия будут основаны на компетентностном подходе к обучению, то есть обучение позволит проводить предварительную диагностику сформированности данных способностей (компетентности), текущий и итоговый контроль на каждом этапе формирования данной компетенции, что позволит определить как студенты усвоили важные для данных занятий понятия; научились ли они отличать новации от ошибок; в какой мере студенты могут использовать основные способы образования лексических новаций при создании собственных текстов. Наблюдения над языковыми явлениями в рамках проводимой экспериментальной работы позволяют нам заключить, что при огромном разнообразии детских лексических новаций наблюдаются поистине поразительные случаи речевых совпадений: очень часто разные дети в разное время независимо друг от друга продуцируют одни и те же языковые единицы. «Давление» языковой нормы выступает в качестве главной причины детских новаций, о чём говорил ещё А.Н.Гвоздев.

Вместе с тем, экспериментальная работа позволяет увидеть потенциал формирования лингвокреативных способностей в режиме компетентностно-ориентированного

образования, в частности, при формировании коммуникативной компетенции студентов-филологов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

М.А. БЕРЕЗНЯЦКАЯ, А.В. ДЕНИСЕНКО

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов

Использование аутентичных художественных фильмов на занятиях РКИ создает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности, придавая учебному процессу максимальную коммуникативную направленность.

При выборе кинофильма важно учитывать возрастные особенности, интересы и уровень владения языком иностранных учащихся. На занятиях можно использовать фильмы разных жанров, входящие в «золотой фонд» отечественной кинематографии («Метель» (1964), «Веселые ребята», «Я шагаю по Москве» (1969), «Бриллиантовая рука» (1969) и другие).

В качестве образца предлагается модель работы по киноновелле «Наваждение» – одной из частей комедии Л. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (Мосфильм, 1965). Она сводится к трем основным этапам: преддемонстрационному, демонстрационному и последедемонстрационному.

На преддемонстрационном этапе иностранные учащиеся знакомятся с биографией режиссера фильма Л. Гайдая при помощи адаптированного текста для чтения, с историей создания комедии и ее сюжетом. Этот этап предполагает снятие языковых трудностей восприятия кинотекста и трудностей понимания его содержания, вводятся и закрепляются новые слова (новелла, наваждение, синхрофазотрон, лопух, горчица, теплелат).

Демонстрационный этап – это просмотр киноновеллы с комментариями преподавателя и разбор наиболее сложных для восприятия эпизодов (чтение Шуриком стихотворения Ярослава Смелякова «Хорошая девочка Лида»).

На последедемонстрационном этапе работы над фильмом иностранным студентам предлагаются задания, нацеленные на отработку всех видов речевой деятельности (вопросы по содержанию фильма, задания на определение верных/неверных утверждений, упражнения на восстановление диалогов и другие).

Подобная модель работы над аутентичным художественным фильмом способствует расширению знаний иностранных учащихся, формированию у них лингвистической и экстралингвистической компетенции, создает необходимые условия для постижения российской культуры и значительно облегчает адаптацию в русскоязычной среде.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Н.Г. БОЛЬШАКОВА, З.Г. БУРЖУНОВА

Кафедра русского языка №2
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов

Число иностранных граждан, желающих продолжить образование в аспирантуре РУДН, в последние годы значительно увеличилось. В основном это люди, состоявшие в своей профессии, проработавшие значительное количество лет по специальности и планирующие повысить свой профессиональный уровень и научный потенциал.

Перед преподавателями-русистами, работающими с аспирантами, стоит много задач, предусмотренных учебными планами подготовительного факультета (элементарный, базовый и первый сертификационный уровни). Однако имеющиеся планы ориентированы прежде всего на подготовку студентов и не учитывают требований, предъявляемых к аспирантам. Известно, что после завершения обучения на подготовительном факультете аспиранты, сдав необходимые экзамены, приступают к подготовке диссертации, написанию которой предшествует чтение огромного количества научной литературы по избранной теме исследования. Это трудоёмкий и сложный процесс, тем более, что подбор литературы и работа с ней в большинстве случаев происходит на неродном языке. Из всех видов речевой деятельности аспиранты должны прежде всего владеть навыками самостоятельного чтения, при этом формы и методы эффективной подготовки аспирантов ориентированы на достижение главной цели: они должны овладеть русским языком как инструментом реализации профессиональной деятельности в её научном оформлении. Для этого необходимо научить аспирантов всем видам чтения оригинальной научной литературы с различной степенью полноты и точности понимания: просмотровому, поисковому, изучающему, ознакомительному.

Диапазон использования текстового материала достаточно широк: от умения кратко охарактеризовать текст с точки зрения основной проблемы до умения полно и точно передать его содержание, аргументацию автора и дать собственную оценку прочитанного.

При работе с текстом необходимо развивать основные для диссертанта умения:

- оперативно владеть грамматическим и лексическим материалом;
- выделять опорные смысловые блоки и основные факты;
- составлять план;
- исключать избыточную информацию;
- владеть языковыми средствами, выражающими согласие-несогласие;
- аргументировать свою точку зрения;
- находить логические связи между частями текста;
- кратко записывать необходимую информацию;
- формировать навыки и умения языковой догадки на основе словообразования и контекста.

Всеми вышеуказанными приёмами аспиранты должны владеть для успешной подготовки к написанию диссертации. К сожалению, объективные обстоятельства преподавания РКИ на подготовительном факультете (формирование групп, где аспиранты занимаются вместе с ординаторами и магистрами, сжатые сроки обучения, отсутствие учебных материалов и пособий, ориентированных на обучение аспирантов) не позволяют в полной мере реализовать поставленные задачи.

Поскольку русский язык для иностранных аспирантов – это не только предмет изучения, но и средство овладения специальностью, то в процессе их обучения особое внимание необходимо уделять работе с текстами, тематика которых непосредственно связана с избранной ими темой.

В связи с вышеизложенным, для успешной подготовки аспирантов к работе со специализированными текстами на русском языке необходимо выполнение следующих условий:

- корректировка учебных планов с учетом требований, предъявляемых аспирантам;
- создание учебных материалов и пособий, включающих систему специально составленных и структурированных текстов с соответствующими заданиями и упражнениями;
- использование интернет-ресурсов в соответствии с предполагаемой темой исследования и привлечение научной и научно-популярной литературы для самостоятельного чтения.

Для дипломированных специалистов, желающих продолжить обучение по своей специальности, необходимо обновление традиционного учебного, языкового и предметного материала.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ–НЕФИЛОЛОГОВ В УЧЕБНОМ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ НА ПЛАТФОРМЕ LJ: ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

М.А. БУЛАВИНА

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов

Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования увязывают процессы развития коммуникативной, в том числе профессионально-коммуникативной, компетентности будущего специалиста с использованием в педагогическом процессе новых – интерактивных – педагогических технологий.

В докладе представлен опыт работы студентов-медиков и студентов-аграриев в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Межличностное общение и коммуникации» в интернет-сообществах «Культура речи», «Ритор-оратор» на платформе LiveJournal/Живого Журнала (ЖЖ). Техническое обслуживание блога/сообщества не представляет особой трудности. Сервис в блогах и сообществах позволяет использовать широкий спектр мультимедийных и иных средств коммуникации.

Взаимодействие преподавателя и студентов в сообществе позволяет осуществить лично ориентированный подход к образованию, базирующийся на выработке критического и творческого мышления. Вместе с тем, работа в сообществе создает условия для реализации деятельностного подхода, в результате которого у студента формируются различные компетенции на разных уровнях: репродуктивном, реконструктивном, эвристическом и собственно творческом.

Многообразие коммуникативных практик, складывающихся у студентов в процессе работы в сообществе, рассматривается в докладе с точки зрения структуры коммуникативной компетенции.

МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИСТОРИЧЕСКОМ И СОВРЕМЕННОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Е.В. ВАСИЛЬЕВА

ГБОУ ДПО (повышения квалификации) Воронежской области институт
повышения квалификации и переподготовки работников образования

В связи с утверждением ФГОС на всех уровнях образования в России и профессионального стандарта педагога с новой остротой встает вопрос о творческом обучении: о продуктивной деятельности учащихся и методическом творчестве учителя. Однако так ли ново все то, что предлагается? Какова «история вопроса» этой новизны, были ли уже попытки сделать что-то подобное, чем они закончились? Были ли учебники прошлых лет в области словесных наук направлены на творчество ученика и педагога или поощряли формализм при изучении этих предметов? Создавались ли прогрессивные методики преподавания по этим учебникам или лишь в XXI в. филологи догадались, что нужно не только учить, но и развивать и воспитывать детей?

В связи с рассмотрением нескольких учебников русского языка XIX – XX вв. и методических пособий второй половины XIX в. в сопоставлении с УМК современности встает вопрос не только о методике преподавания, но и, в конечном счете, о тех целях, которые ставят их авторы, т.е. о концепции, «идеологии» образования. Достигнутая механическими усилиями грамотность или развитие мышления? «Натаскивание» на грамматические знания или творческий поиск? Эти вопросы всегда тем или иным образом отражены в построении учебника, в отборе и предъявлении детям учебных материалов.

Уже в XIX в. существовали прогрессивные методики обучения русскому языку и, шире, словесности. Так, в Воронеже во второй половине XIX в. под руководством редактора-издателя А. Хованского выходил методический журнал, который и сегодня поражает глубиной проработки материала по выбранной тематике. Обращает на себя внимание неразрывная связь материала литературы и русского языка, а также глубокая проработка форм деятельности педагога и учащихся на уроках. Методисты обращались к памяти и воображению детей, показывали, как развивать фантазию, выявлять ассоциации, формировать логическое мышление. Однако творческие подходы к обучению в самих учебниках того времени не были массовыми.

Представляется важным, чтобы в основе созданного авторами современного УМК русского языка лежало глубокое знание психологии, в том числе возрастной, и прогрессивная методика преподавания, основанная на концепции взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Учебник и его компоненты должны быть построены так, чтобы было невозможно игнорировать развивающие принципы обучения, чтобы склонность к механическому освоению материала не находила опоры. При этом возникают особые требования к педагогам, которым нужно уметь и желать работать творчески.

О ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Л.В. ВАХРУШЕВА

АОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
Удмуртской Республики»

Одним из факторов успешности решения современных образовательных задач является уровень владения учителем ИКТ-компетенциями. Однако в силу ряда причин нередко в школах наблюдается не вполне методически уместное и умелое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Повышение квалификации учителей русского языка в области методики использования ИКТ предполагает учёт предметного содержания профессиональной деятельности педагога, языковой среды (в частности, условий национально-русского двуязычия в ряде регионов России), а также требований ведущего в современном образовании системно-деятельностного подхода.

Одним из эффективных способов повышения квалификации педагогов, учитывающей указанные стороны методики использования ИКТ в языковом образовании является обучение по программе «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде 21 века» (программы Intel® «Обучение для будущего»). Основным способом развития ИКТ-компетентности учителей русского языка в процессе обучения по названной программе рассматривается разработка учебного проекта. Интерактивный режим обучения даёт возможность каждому раскрыть, с одной стороны, потенциал использования интернет-ресурсов в обучении русскому языку в условиях национально-русского двуязычия, с другой – выявить собственные проблемы в использовании ИКТ, повышать уровень методической компетентности в области использования ИКТ, в том числе и посредством профессионального диалога в сети Интернет.

Модернизация традиционных форм преподавания русского языка посредством методически умелого использования информационно-коммуникационных технологий с учётом условий национально-русского двуязычия становится одним из важных условий развития у обучающихся коммуникативной компетенции.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СО СМЕШАННЫМ ЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ

Е.В. ВЕДЕНЕЕВА

ГБОУ СПО ПК № 13 им. С.Я. Маршака

1. Обучение письменной речи иностранных студентов в составе смешанных учебных групп должно осуществляться в русле коммуникативно-деятельностного подхода и комплексного сочетания методик преподавания русского языка.

2. Подбор учебного материала по русскому языку и организация обучения необходимо осуществлять с учётом национальных особенностей обучаемого контингента.

3. Системное представление языкового материала необходимо для коммуникации в пределах отобранного минимума (способы представления структуры текста,

оформление связи между частями текста, отдельными предложениями, порядок слов, письменное оформление всех элементов текста: согласование, управление, выбор и употребление лексики, синтаксические конструкции предложения).

4. Успешность формирования коммуникативных умений письменной и устной речи студентов обусловлена комплексной методикой обучения, учитывающей взаимосвязь различных видов речевой деятельности в комбинированных речевых актах, предусматривающей опору на текст как основу обучения.

5. В методике преподавания русского языка как родного и как иностранного в пределах одной группы смешанного состава должен учитываться разный уровень знаний студентов в области русского языка и ее этнический состав.

6. Следует уделять особое внимание воспитанию культуры использования русского языка в профессиональной и повседневной деятельности у студентов смешанных групп, прививать интерес и любовь к изучаемому языку, формировать языковой эстетический вкус.

7. Важно регулярно обращаться к словарям на уроках русского языка и приучать студентов самостоятельно работать с разными видами словарей.

8. Осуществление интеграции с литературой, культурой речи, иностранными языками, каллиграфией, музыкой, историей и педагогикой в рамках уроков русского языка способствует более основательному изучению данной дисциплины, прививает студентам чувство языка, его мелодики, знакомит с языковым колоритом, воспитывает языковой эстетический вкус, позволяет ярче показать всё богатство, многообразие возможностей применения языка на практике в разных коммуникативных ситуациях и сферах употребления.

1. Education of writing foreign students in mixed study groups should be in line with the communicative activity approach and integrated mix of teaching methods of the Russian language.

2. Selection of educational material on the Russian language, and training should be implemented taking into account national peculiarities learner population.

3. System representation of linguistic material necessary for communication within the selected level (ways of presenting the structure of the text, the formulation of the relationship between parts of the text, the individual sentences, word order, a written execution of all elements of the text: the coordination, management, selection and use of vocabulary, syntax proposal) .

4 The success of formation of communicative skills both written and oral speech of students is due to the complex method of training that takes into account the relationship between different types of speech activity in the combined speech acts, providing support to the text as the basis for learning.

5. In the methods of teaching Russian as a native and foreign languages within the same group of mixed composition should take into account different levels of students' knowledge of the Russian language and its ethnic composition.

6. It should pay particular attention to promoting a culture of use of the. Russian language in professional and daily activities in mixed groups of students to cultivate interest and love to learn the language to shape the aesthetic taste of the language.

7. It is important to regularly refer to the dictionary at Russian lessons and teach students to work independently with different types of dictionaries.

8. Implementation of the integration with the literature, culture, language, foreign languages, calligraphy, music, history and pedagogy within the Russian language lessons contributes to a more thorough study of this discipline, instills in students a sense of the language, its melody, introduces the linguistic flair, has a linguistic aesthetic taste, allows brighter show the richness, the diversity of application possibilities of practical language in different communicative situations and areas of use.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ)

Л.В. ВОРОНОВА

Забайкальский государственный университет

В феврале 2014 года на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) прошёл семинар повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений разных видов «Инновационные подходы к преподаванию русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды и внедрения ФГОС ОО». Его участниками стали учителя средних школ, лицеев, гимназий, педагогического колледжа г. Читы, сотрудники Забайкальской краевой научной универсальной библиотеки им. А.С. Пушкина, преподаватели ЗабГУ. Всего 94 слушателя.

В Забайкальском регионе в настоящий момент проживает 134 национальности: русские, буряты, белорусы, украинцы, поляки, татары, евреи, немцы, корейцы, китайцы, вьетнамцы, представители кавказских и прибалтийских народов и т.д., действуют 12 этнических диаспор, 111 религиозных организаций. В 2013 и первой половине 2014 гг. в Забайкалье увеличился поток мигрантов из стран СНГ, желающих найти работу или остаться на постоянное место жительства – получить гражданство РФ. Как показывает практика проведения государственного тестирования по русскому языку в ЗабГУ, наибольший процент мигрантов составляют граждане Узбекистана, Азербайджана, Армении.

Значительный приток мигрантов в Забайкальский край детерминировал понимание необходимости развития, совершенствования методики преподавания русского языка как неродного (РКН) в трансграничном мультинациональном регионе; необходимости привлечения особого внимания педагогической общественности края к проблемам двуязычного образования (семья – детский сад – начальная школа – средняя школа – вуз – семья).

Миграционные процессы в Забайкальском регионе приводят к тому, что в русскоязычных школах оказываются дети мигрантов – «беженцев» из бывших союзных республик. Для них, как правило, русский язык не является родным, и они либо не владеют им вообще, либо владеют им очень слабо. Эти дети, обучаясь в классах с полиэтническим составом, испытывают большие сложности и в изучении русского языка, и, следовательно, в усвоении общеобразовательных дисциплин.

Забайкальский край, несмотря на существенные культурно-психологические и социальные различия в населяющих его этносах, является относительно спокойным субъектом РФ, отличающимся этнической толерантностью.

Но в то же время дети-мигранты, оказываясь в новой социокультурной среде, испытывают психологический дискомфорт. В связи с этим возникает необходимость создания эффективных адаптационных программ для социализации таких детей в российском образовательном пространстве и иносоциуме.

Сложно обучать детей мигрантов без опоры на семью. Зачастую ребенок в таких семьях оказывается единственной связующей нитью между родителями и иноязыковой средой. Поэтому, как нам кажется, необходимо развивать институт семьи в полиэтнических регионах, создавать центры, клубы для мигрантов родителей и их детей.

Немаловажной является проблема овладения русским языком в дошкольном возрасте. Апробацией инновационных проектов и программ в Забайкальском регионе, направленных на культурно-диалогическое развитие дошкольников с учётом ресурсов билингвального образовательного пространства, занимается кафедра теории и методики дошкольного и начального образования Забайкальского государственного университета под руководством заведующей кафедрой, профессора А.И. Улзытуевой.

А.И. Улзытуева полагает, что инновационные проекты и программы, их реализация должны быть ориентированы не только на культурно-диалогическое развитие дошкольников, но и на совершенствование профессиональной компетентности педагогов, повышение педагогической культуры родителей, интеграцию других социальных институтов.

В настоящее время учёные, педагоги, лингвисты Забайкальского края обеспокоены положением бурятского языка в регионе. В 2005 году Всемирная организация ЮНЕСКО занесла бурятский язык в Красную книгу исчезающих языков. Главная причина такого состояния языка в том, что он стал непопулярным у современной бурятской молодёжи. Даже тех молодых людей, которых принято считать билингвами, в сложившейся ситуации можно лишь называть полулингвами, т.е. людьми, знающими наполовину и русский, и бурятский языки. В Чите нет школ с преподаванием бурятского языка. Только в Агинском Бурятском автономном округе бурятский язык преподаётся в школах, но количество часов, выделяемых на его изучение, ничтожно мало. В сёлах округа бурятский язык изучается лишь факультативно. Несмотря на существующую проблему, региональные власти пытаются найти пути её решения. В Чите несколько лет назад был создан детский Центр бурятской культуры с целью сохранения и развития бурятского языка. В Агинском Бурятском автономном округе уже со следующего года в детских садах начнут изучать бурятский язык. В школах добавят часы на его изучение. Усилиями профессорско-преподавательского состава кафедры монголоведения при непосредственной поддержке ректора нашего университета (ЗабГУ) С.А. Иванова был восстановлен профиль «Бурятский язык и литература и английский язык». Министерством образования и науки РФ в 2014 году выделены бюджетные места на этот профиль. Благодаря этому на 2014-2015 учебный год состоялся набор абитуриентов. Сторонники сохранения и развития бурятского языка и культуры надеются, что в Агинском Бурятском автономном округе со временем появится радиовещание на бурятском языке, которое сейчас отсутствует, добавятся телепередачи на языке бурятского этноса. Это обстоятельство внушает надежду, что бурятский язык снова станет востребованным у молодёжи и получит развитие.

Мы полагаем, что предстоит ещё много работы для поддержки и развития русского языка как неродного в регионе. Работа региональной площадки «Инновационные подходы к преподаванию русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды и внедрения ФГОС ОО» выявила проблемы в преподавании РКН, которые требуют незамедлительного решения. Современная ситуация, связанная с преподаванием русского языка как неродного, сложилась следующим образом: школьный учитель не подготовлен к работе в классах с полиэтническим составом; отсутствуют в достаточном количестве национально-ориентированные учебники, учебные пособия. В связи с этим в регионе необходимо решать проблему «учитель–учебник–ученик». Также, как показывает практика, учитель-словесник в существующих полилингвокультурных условиях должен умело пользоваться знаниями трёх методик – методики преподавания русского языка (школьной методики), методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и методики преподавания русского языка как неродного (РКН). Таких знаний учителям, безусловно, не хватает.

Современные программы курсов повышения квалификации, которые планируется разрабатывать на кафедре РКИ, должны быть ориентированы на переподготовку преподавателей русского языка с учётом новых требований, предъявляемых к учителю. Программы курсов повышения квалификации должны помочь преподавателям найти ответы на вопросы: «Как организовать учебный процесс?», «С чего начать?», «Как вписать в учебный процесс работу с детьми-мигрантами?», «Как правильно составить программу социальной и психологической адаптации ученика к новой культуре (включая и региональный компонент), новым ценностным ориентирам и идеалам, новым отноше-

ниям в коллективе?», а самое главное – «Как обучить русскому языку нерусских учащихся?» и «Как подготовить таких учащихся к успешному прохождению ИГА и успешной сдаче ЕГЭ?». Для реализации намеченных планов, как нам кажется, в первую очередь необходимо проведение социологического исследования с целью получения объективных статистических данных о количестве полиэтнических классов в школах региона; определения процентного состава детей-мигрантов в таких классах; выявления этнического состава мигрантов. Также необходимы сведения о том, как адаптируются дети-мигранты к школьной жизни, как быстро осваивают язык, как успевают по предметам? Встречают ли они дискриминационное отношение в лице сверстников и учителей?

Нам думается, что пришло время для создания регионального научно-методического центра по подготовке учителей, преподавателей РКН; открытия для мигрантов – родителей и их детей семейных центров и клубов; организации вечерних курсов изучения русского языка для взрослых мигрантов; разработки программ бакалавриата, магистратуры по профилю «Русский язык как неродной». Также необходимо усилить работу регионального Центра социальной адаптации мигрантов и их детей.

Хочется надеяться, что наши инициативы получат поддержку региональных властей.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ И ЯКУТСКОМУ ЯЗЫКАМ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

М.П. ГАБЫШЕВА

МБОУ «Крест-Хальджайская средняя общеобразовательная школа
имени Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова»

Основной целью обучения русскому языку в национальной школе является практическое овладение им как средством общения в устной и письменной форме.

Учащиеся должны:

- а) иметь или усвоить определенный запас языкового материала,
- б) овладеть умениями и навыками устной речи, письма и чтения,
- в) в достаточной мере овладеть грамматическим строем языка – научиться строить свою речь по законам и правилам грамматики.

Актуальным становится вопрос опоры на родной язык учащихся при обучении русскому языку. По словам якутского ученого лингвиста, этнографа А.Е.Кулаковского «Ребенок при посредстве материнского языка в один год может усвоить все то, что раньше приходилось на чужом языке долбить три-четыре года».

Координация, то есть согласованное планирование и проведение уроков родного и русского языка повышает качество усвоения темы, развивает мышление, речь.

Согласованное [координативное] двуязычие, сопоставительная характеристика русского и якутского языков, интегрированные уроки.

Основной целью обучения русскому языку в национальной школе является практическое овладение им как средством общения в устной и письменной форме в тех пределах и на том уровне, которые доступны учащимся данного возраста в соответствующих условиях обучения.

Чтобы овладеть языком, учащиеся должны:

- а) иметь или усвоить определенный запас языкового материала,
- б) овладеть умениями и навыками устной речи, письма и чтения,

в) в достаточной мере овладеть грамматическим строем языка – научиться строить свою речь по законам и правилам грамматики. Поскольку язык является средством общения, обучения второму языку есть обучение новым средствам получения и передачи информации, то есть основной задачей изучения языка является умение пользоваться им в общении.

Мне кажется, что в настоящее время перед национальной школой стоит задача развития согласованного [координативного] двуязычия, которое предполагает одинаково свободное владение речью, как на родном, так и на русском языках. Это задача требует координации обучения родному и русскому языку в якутской школе. Для этого должно быть найдено правильное соотношение в содержании и методах изучения родного и русскому языкам, согласованы действия методистов и учителей.

Актуальным становится вопрос опоры на родной язык учащихся при обучении русскому языку. Учет родного языка учащихся является одним из ведущих методических принципов обучения второму языку.

Эта тема в научно – методической литературе, в сущности, не нова. Разработкой сопоставительного анализа русского и родного языков занимались многие известные лингвисты Л.Б. Щерба, И.В. Баранников, В.М. Чистяков и другие.

Мы знаем, что тему координированного двуязычия ввел по литературе д.п.н. Н.И. Бугаев. Он разработал свою программу изучения якутской и русской литературы.

Вопрос координированного обучения фонетики и орфоэпии в начальных классах якутской школы был разработан к.п.н. Ф.Е. Габышевой. Обучением русскому языку с опорой на якутский язык занимался д.п.н. В.М. Анисимов.

По словам якутского ученого лингвиста, этнографа А.Е.Кулаковского «Ребенок при посредстве материнского языка в один год может усвоить все то, что раньше приходилось на чужом языке долбить три-четыре года».

А талантливый лингвист, великий просветитель якутского народа С.А. Новгородов отмечал, «даже и усвоение элементарных школьных знаний и навыков дается значительно легче, если обучение производится на материнском языке учащихся и поэтому сильнее затрагивает психику ученика, принимая характер чего-то близкого, родного, знакомого, а не чуждого и непонятного».

Для овладения современной культурой необходимо знание русского языка. Обучение русскому языку должно основываться на базе изучения родного языка.

Надо иметь в виду, что одни явления русского языка находят полное соответствие в родном языке учащихся, другие совпадают частично, третьи отсутствуют.

Сопоставительная характеристика якутского и родного языков позволяет формировать речевые механизмы на втором языке наиболее коротким путем и с наименьшей затратой сил, обеспечивает выигрыш во времени и наиболее качественное усвоение материала.

Из методического принципа учета родного языка вытекает вопрос, какие знания и умения и навыки учащихся по родному языку могут быть использованы в целях положительного переноса при обучении русскому языку в якутской школе, в каком структурном и содержательном плане может быть реализовано на практике опора на родной язык, что подлежит переносу в полном или частичном виде.

Изучение языка начинается с фонетики. При изучении фонетики полностью будут совпадать знания по родному языку об алфавите, звуках и буквах, гласных и согласных звуках. Частично совпадают знания о слоге и переносе слов, ударении, звонких и глухих согласных, стечении и удвоении согласных. О частичном совпадении говорится потому, что например, деление на слоги в связи с фонетическим строем русского языка намного отличается от делений на слоги в якутском языке: ударение в якутском языке постоянное, оно падает на конечный слог, а в русском языке – разноместное и т.д.

При прохождении темы «Основа и окончание» данные понятия будут совпадать не полностью, появляются новые понятия: приставка, суффикс.

По теме «Предложение» полностью будут совпадать понятия предложение, главные и второстепенные члены предложения, подлежащее и сказуемое, повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные предложения, обращение, однородные члены предложения, так как они имеются в родном языке учащихся.

При обучении практической морфологии будут использованы понятия о частях речи, подавляющее большинство которых идентично в якутском и русском языках.

Сопоставительная характеристика русского и якутского языков позволяет не только учитывать сходства и различия в них, но и искать пути опоры на родной язык учащихся. Интегрированные уроки якутского и русского языков проводятся на основе родного и языка. Сопоставление можно проводить при вводе крупных тем одновременно, можно после прохождения темы, в зависимости от подготовленности конкретного класса. Чтобы организовать «хорошую память» нужно обучать детей созданию смысловых опор и использовать их при запоминании. Смысловые опоры [блоки] – это обобщение частей информации, в них записано самое главное, важное. На уроке русского языка я использую опорные конспекты Ю. Меженко под общей редакцией В.Ф. Шаталова. На основе этих опорных конспектов составляю опорный конспект на якутском языке.

Думаю, что идею опоры на родной язык надо понимать более широко.

В широком лингводидактическом плане опора на родной язык предполагает, видимо, перенос психолингвистических умений и навыков, которые развиты на основе родного языка, таких как оптимальная скорость чтения и говорения, умения и навыки чтения вне класса, умение рассказывать о прочитанном, об услышанном [монолог], навыки ведения разговора [диалог], рассказывания и сочинения по картине и т.д. Все это говорит о том, что наиболее качественная транспозиция возможна только при эффективном обучении родному языку, когда не только научно – методические, но и организационно – педагогические усилия направлены на повышение качества знаний, умений и навыков учащихся по родному языку.

Координация, то есть согласованное планирование и проведение уроков родного и русского языка повышает качество усвоения темы, развивает мышление, освобождает время на уроках русского языка для упражнений речевого характера, при таком прохождении темы появляется возможность использовать на уроках одни и те же наглядные пособия, таблицы с одинаковым обозначением.

По программе сегодняшнего дня обучения якутскому и русскому языкам в национальной школе есть много расхождений по темам, разделам. Например: в 5 классе по якутскому языку изучается тема «Тыл ситимэ» [словосочетание], а в русском языке эта тема изучается в 7 классе. По русскому языку в 5 классе изучаются части речи, а на якутском языке эти темы проходят в 6 классе и т.д. Считаю, путем решения проблемы взаимосвязанного обучения якутского и русского языков является составление согласованных программ обучения.

И в заключение, для решения взаимосвязанного обучения русскому и якутскому языкам в национальной школе я предлагаю:

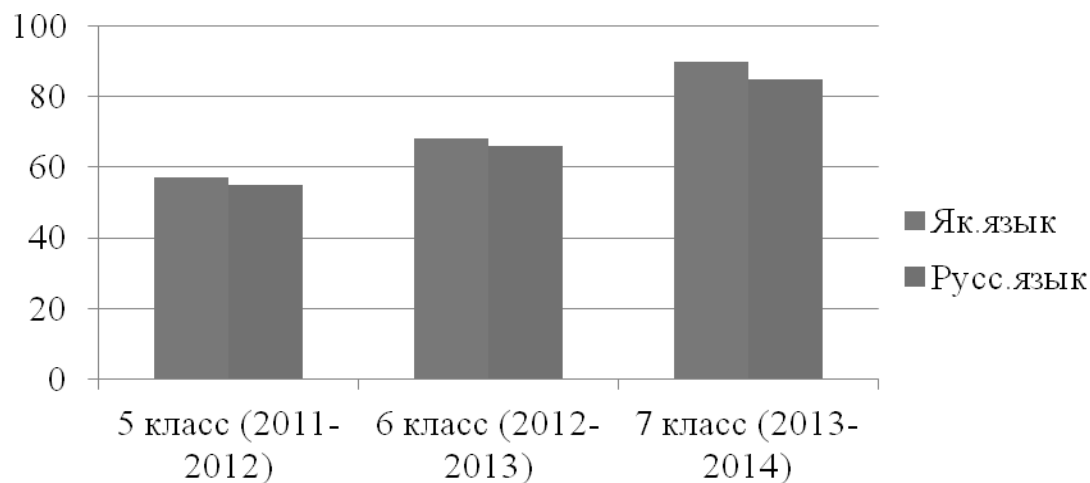
во-первых: согласованное составление программ обучения обоим языкам;

во-вторых: выпуск качественно новых учебников по русскому и якутскому языкам в соответствии согласованных программ;

в-третьих: чтобы был разработан вопрос подготовки кадров, которые будут преподавать и якутский и русский язык.

Такая подготовка кадров так же решила бы проблему обеспечения педагогическими кадрами в сельских национальных школах, в том числе малокомплектных сельских школ.

В качестве итога моей работы привожу мониторинг качества обучения русскому и якутскому языкам моих учеников с 5 по 8 класс 2011-2014 учебных годов.



ЛИТЕРАТУРА

1. А.Е. Кулаковский. Научные труды. Якутск, 1979.
2. Ф.В. Габышева. Обучение русскому произношению в начальных классах якутской школы. Якутск, 1992.
3. Языки, культура и будущее народов Арктики. Якутск, 1993.
4. Н.Г. Самсонов. Богатый и могучий. Якутск, 1994.
5. И.П. Винокуров, Н.И. Винокурова. Орфография якутского языка. Якутск, 2007.
6. И.П. Винокуров, Н.И. Винокурова. Пунктуация якутского языка. Якутск, 2000.
7. Технология укрупнения дидактических единиц в образовательной практике. Якутск, 2003.

INTERCONNECTIONAL TEACHING OF RUSSIAN AND YAKUT LANGUAGES IN THE NATIONAL SCHOOL.

M.P. GABYSHEVA

Concerted (coordinative) bilingual, comparable characteristic of Russian and Yakut languages, integrative lessons.

The main purpose of teaching Russian language in national school is the practical master it as means of communication in oral and writing form.

The students must:

- a) To have or to master some store of language material.
- b) To master with ability and skill of oral form of spoken language letter and reading.
- c) To master well provided for grammatical building of the language – to learn how to speak according to the rules.

The actual question is to support on the native language as our Yakut linguistic Kulakovsky said «Child can speak earlier thanks to mother's language».

Coordination and giving lessons Yakut and Russian languages raise the quality of master a new material, develop the thought and speech.

ЛЕТНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАГЕРЬ – КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЯКУТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.П. ГАВРИЛЬЕВА

МОБУ «Хатасская СОШ имени П.Н. и Н.Е. Самсоновых» УО ОА ГО «Город Якутск»

Расширение содержания обучения русскому языку обучающихся – 5-7 классов якутской школы через внеклассную работу с использованием деятельностного подхода стало одним из элементов структуры методической науки, наряду с ранее сложившимися областями. Внеклассная работа по русскому языку имеет свои цели и свой предмет изучения, свое содержание, свои методы обучения и научного исследования процесса овладения речевыми и мыслительными понятиями. В создавшихся условиях проблема создания языкового лагеря по сопоставительному изучению якутского и русского языков через деятельностный подход приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением методики преподавания русского языка

Анализ состояния проблемы свидетельствует о наличии интереса к ней как со стороны обучающихся, так и учителей и родителей.

При изучении предмета исследования мы исходили из следующей гипотезы. Развитие русской речи обучающихся якутской школы, как одного из факторов развития творческой мысли и правильности их речи, успешно осуществится если:

- внеклассная работа по русскому языку станет значимым компонентом в процессе изучения русской речи;
- изучение и овладение русского языка школьниками – якутами обосновываться на сопоставительное обучение родному и русскому языку через деятельностный подход;
- формы работы по выработке языковых умений будут дифференцироваться и интегрироваться на основе учета речевых возможностей обучающихся, их уровня знаний и умений, сформированных на занятиях русского языка;
- квалифицированно и профессионально организуется педагогическое руководство познавательной деятельностью учащегося.

Целью исследования являлось определение и экспериментальная проверка основных возможностей и путей повышения эффективности внеклассной работы по русскому языку через языковой лагерь как средства развития речевых умений и навыков школьника – якута.

Для достижения этой цели мы разработали модель языкового лагеря, которая помогла нам установить уровень речевых умений и навыков обучающихся 5-7 классов якутской школы, выявить трудности практического овладения учащимися – якутами русской речи, разработать систему нетрадиционных способов обучению русскому языку, направленных на развитие речи и активизации познавательной учащихся – саха.

Опытно-экспериментальной базой являлось МОБУ «Хатасская СОШ имени П.Н. и Н.Е. Самсоновых» УО ОА ГО «Город Якутск».

Лагерь посещали 15 обучающиеся 5-7 классов.

Одним из центральных вопросов организации внеклассной работы по русскому языку является определение ее содержания. Содержание внеклассной работы должно соотноситься с содержанием языкового и речевого материала, изучаемого по программе с учетом лингвистических интересов и уровня развития речевых умений и навыков учащихся. Вместе с тем, внеклассная работа не должна подменять уроки, ее задача – закреплять и углублять получаемые на уроках знания. Поэтому при организации дополнительных занятий по русскому языку основное внимание мы уделили на отбор материала и на проведение самих мероприятий. Были продуманы тематически все недели,

распределен каждый день сезона. (Тема 1 недели: «Сказки + глина», тема 2 недели: «Описание интерьера своего дома+ макраме, тема 3 недели: «Описание природы+ бумага», тема 4 недели: «Летние каникулы + компьютер = школьная газета»)

По теме первой недели «Сказки + глина» дети в течение недели вспомнили, что такое сказка; прочитали сказки, составили характеристику сказочных героев; придумали эскиз и вылепили фигуру из глины, комментируя свои действия на русском и якутском языках; сочинили свою сказку, создали анимационный мультфильм, подготовили презентацию и защитили свой проект, все свои успехи и неудачи записывали в дневник. Таким же образом была организована работа по другим темам. Дети что – то творчески создавали своими руками, одновременно развивая свою речь.

Были учтены индивидуальные интересы и способности каждого ученика, удовлетворены потребности как сильных, так и слабых учеников, что стимулировало познавательную и речевую активность учащихся.

То, что мы постарались разнообразить темы и виды преподнесения языкового и речевого материала, поддерживало и закрепляло интерес не только занятиям, но и обучению русскому языку в целом. У учащихся появилось желание добровольно заниматься русским языком во внеурочное время и пониманию ее пользы в практическом и творческом овладении русским языком.

Одним из основных условий пробуждения и поддержания интереса к внеклассной работе является принцип занимательности. Занимательность внеклассной работы тесно связана с формой ее проведения, выбором методов и приемов работы. Она у нас была достигнута путем широкого применения ТСО и компьютерных технологий. За сезон воспитанники лагеря научились печатать, форматировать текст, составлять слайды, рисовать, создавать анимационные мультфильмы, фотографировать, оформлять самостоятельно страницы стенгазеты.

На занятиях рассматривались вопросы, которые непосредственно не были связаны с программой по русскому языку, но интересовали учащихся и способствовали расширению их лингвистического кругозора. Эти вопросы отличались своей новизной и информативностью, например: тема 2 недели «Описание интерьера своего дома + макраме» позволила им узнать что такое интерьер, познакомиться с его стилями; нарисовать интерьер детской комнаты и участвовать в конкурсе «Комната моей мечты»; узнать что такое макраме, познакомиться с основными узлами; сделать кашпо для цветов.

Практика преподавания русского языка в 5-6 классах свидетельствует также о широком использовании во внеклассных занятиях межпредметных связей – между русским и родным языками, русской и родной литературами, технологией и информатикой. Межпредметные связи способствуют как более прочному усвоению знаний и умений, так и активизации естественной речевой деятельности школьников, развитию их познавательного интереса и навыков творческой деятельности. Благодаря сопоставительному изучению русскому и якутскому языкам дети поняли, что грамматический строй языков отличаются друг друга, и что, важно учитывать особенности каждого языка при говорении. Комментируя свои действия на родном якутском и русском языках, обучающиеся пришли к выводу, что нельзя делать прямой дословный перевод.

Нашли такие ошибки: тарбахпыт тӨбӨтүнэн – кончиками пальцев – (а не головами пальцев), саппыккытын тумсунаан- носком сапог (а не клювом сапог) и др.

Стимулированию речевой активности учащихся и обогащению их речи во многом способствуют посещение кино, театра, экскурсии, посещение парков отдыха, зоопарков, что мы активно и делали. После каждого мероприятия мы обсуждали события, писали небольшие сочинения или рассказы, таким образом, собирали материал для будущей стенгазеты. Выпуск стенгазеты явилось своеобразным подведением итогов сезона, где воспитанники отметили, что они научились многому, стали увереннее разговаривать на русском языке и что им все очень понравилось.

Л.Н. Толстой отмечал: «Если ученик в школе не научится ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы научившись копировать, умели бы найти самостоятельное приложение этих сведений».

Таким образом, интегрированные занятия летнего языкового лагеря способствовали развитию речевой и творческой деятельности наших детей, повысили культуру устной и письменной речи (точность, связность, логическую выразительность), сформировали потребность школьников как можно больше говорить на русском языке и совершенствовать свою речь. Чем разнообразнее виды внеклассной работы по русскому языку, тем живее интерес учащихся к ней со стороны участников, тем эффективнее ее влияние на развитие творческого потенциала.

ПОКОЛЕНИЕ Y. КАКИЕ ОНИ?

К.М. ГЕРАСИМОВА, Н.Е. ТЕМКИНА Н.Н. КЛИМЕНКО

Российский университет дружбы народов

Все чаще мы слышим от преподавателей мнение о том, насколько изменились современные студенты. С ними сложно найти общий язык, их трудно мотивировать к обучению, вызвать у них интерес к учебе, они обладают слабыми способностями.

Любая деятельность требует от студента владения специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности. И говоря о способностях, на протяжении последних пяти лет мы видим тенденцию к снижению уровня способностей поступающих к нам в вузы студентов.

Но, может быть мы не правы, и следует говорить о том, что мир изменился, и человек тоже. Новое поколение и новые навыки и умения?

Молодые люди, рожденные в 80-е и 90-е годы, отлично понимают все, что им говорят, но всегда проверяют информацию; оснащены планшетами и смартфонами, с помощью которых, работают и учатся одновременно; они быстро начинают скучать и все время стремятся к изменениям. Они уверены в себе, свободолюбивы и не испытывают трепета перед авторитетами. Например, в прошедшем учебном году (2013–2014 учебном году) наша китайская студентка, совершенно не зная русского языка, пропустив достаточное количество часов и не особо стараясь с домашними заданиями и работой на уроке, открыла через 4 месяца жизни в Москве интернет-магазин и успешно занимается своим бизнесом. И это реальность, с которой приходится считаться, и не единичный случай среди студентов первого года обучения в вузе. Очевидно, что подход к обучению таких студентов нужен особый.

Что же понимать под особым подходом к обучению иностранных студентов русскому языку?

Как вовлечь студентов-иностранцев в процесс обучения? Из практики работы в прошлом учебном году можно сказать, что только несколько заданий вызвали интерес у студентов. Это не выполнение грамматических заданий из распространенных пособий с ответами в конце, а задания с использованием интерактивных технологий, тестовые задания по существующим компьютерным разработкам. С удовольствием студенты готовили презентации с использованием планшетов о своих странах, используя широкий видео ряд с комментариями на русском языке. Китайские девушка и юноша, случайно встретившиеся в Москве в университете, а ранее жившие в одном городе и учившиеся в одной школе, подготовили групповую работу – рассказ о своем городе

и о школе. Такая общая работа позволила им ощутить себя коллективом, что как известно, заложено у них с детства. Далее надо отметить, что современные студенты любят высказывать свое мнение, их желание в самореализации приводит к необходимости составления преподавателями-методистами новых заданий, где даже их формулировка должна звучать по-иному: студентам нравится, когда им говорят «выберите из списка, подберите в словаре, найдите в учебнике» и т. д. Задание хоть и должно быть конкретным, а результат быстрым, но обязательно с творческим элементом. Конечно творческая свобода не всегда приводит к ожидаемому результату, и тем не менее такая свобода не зажимает студента в рамках программы. Например, работа на летних курсах со студентами из Намибии показала, что даже в рамках 100 часов студенты начали говорить, используя прилагательные во всех падежах, хотя большой пласт программы был пропущен. Это и тема Глаголы движения и Виды глаголов. Но самим студентам очень хотелось понять, как же изменяются прилагательные, и поэтому нам, преподавателям, пришлось пойти, как говорят, на поводу у студентов и объяснить эту тему. И результат был потрясающим.

И в заключение наших небольших наблюдений, хотим еще раз сказать, что современные студенты неотсталые, а другие, у них изменились приоритеты, мотивация и даже способы обучения.

ДВУЯЗЫЧНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Т.А. ГОЛИКОВА

Российский новый университет

Необходимость формирования понятия этноориентированного обучения РКИ отмечается сегодня ведущими специалистами в данной области (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, Чжао Юйцзян и др.). В этноориентированном обучении исследователи делают акцент на описании, сопоставлении этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных учащихся. Сегодня остро стоит проблема исследования возможностей интеграции адаптирующих методик и процесса обучения РКИ в условиях реального учебного процесса. В российских вузах комплектуются учебные группы самой различной этнической наполняемости. В таких условиях использование методических рекомендаций, направленных на решение адаптационных проблем и проблем обучения какого-то одного этнического контингента, оказывается недостаточным и неэффективным.

Остановимся подробнее на роли двуязычного ассоциативного эксперимента в практике преподавания РКИ с учетом этноориентированной модели. Ассоциативный эксперимент в настоящее время успешно используется при изучении психологического, категориального и предметного значения лексемы, а также при реконструкции ее когнитивной структуры, в межъязыковых и межкультурных исследованиях как средство выявления этноязыковой специфики. Наличие материалов ассоциативных норм – ассоциативных словарей – разных языков, полученных в ряде стран на базе типологически различающихся языков, открывает широкие возможности для межъязыковых сопоставлений, необходимых для выявления универсальных и идиоэтнических закономерностей, присутствующих лексическому ассоциированию носителей различных языков [Голикова, 2005].

Методика обучения РКИ, напрямую учитывающая факт наличия различных ассоциативных связей у разных этносов, обогащает, формирует устойчивые ассоциативные связи на русском языке, тем самым упрощая процесс обучения РКИ.

Современными нейролингвистами доказано, что формирование устойчивых ассоциативных связей наиболее эффективно как при овладении первым языком, так и последующими.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.С. ГРЕЦКАЯ

Липецкий государственный педагогический университет

В настоящее время высшая школа считает важной частью гуманитарную составляющую образования в современном мире и ее непреходящее значение в широкой общеобразовательной подготовке студентов. И как следствие, большое значение приобретает задача ознакомления иностранных студентов с особенностями исторического развития и географии России, с русской литературой и культурой, формирования у них понимания роли и места страны в общем историко-культурном процессе. Это возможно лишь в совокупном преподавании гуманитарных дисциплин лингвистики–истории–географии–культурологии.

В Липецком государственном педагогическом университете в программу подготовительного отделения в рамках лингвокультурологического подхода включаются такие предметы как история, литература, история русской культуры, страноведение.

Каждое занятие на русском языке – это практическое столкновение с русской культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Каждый текст отражает русскую культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное русской языковой культурой, особенное впечатление об окружающем мире.

Особенное значение имеют внеаудиторные культурные мероприятия, связанные по тематике с изучаемыми темами.

Преподавателями кафедры русского языка как иностранного созданы пособия «Русская литература», «Культурология. История культуры России», «От Древней Руси к современной России», «Страноведение», знакомящие иностранных учащихся со всем многообразием культурной жизни России, процессом развития государственности России. Материалы пособия должны помочь студентам в осмыслении исторического пути, пройденного Россией, сформировать собственное представление об её этнографии, религиях, народных традициях, художественном наследии.

В процессе работы с лингвокультурологическими циклами иностранные студенты не только погружаются в языковую среду, но и получают знания, расширяющие их кругозор, создающие основу для дальнейшего, более глубокого и детального знакомства с русскими традициями, культурой, искусством, историей России. Студенты постепенно подготавливаются к пониманию культурных реалий, помогающих осуществить межкультурную коммуникацию. Последовательность, системность и значимость лингвокультурологических циклов стимулирует мотивацию обучения, а полученные знания являются необходимой предпосылкой речевой деятельности иностранного студента на более позднем этапе. Кроме того, важно помнить, что осознание и изучение русской культуры отнюдь не является основной целью: русское духовное наследие должно входить в сознание обучаемого в процессе изучения языка как средство, облегчающее этот процесс, пробуждающее в сознании студента ассоциации с собственной культурой. Являясь одновременно целью и средством, русская культура сама по себе достойна того, чтобы стать содержательной основой процесса обучения русского языка как иностранного.

О СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

А.А. ДАВЛЕТКЕЛЬДИЕВА

Российский университет дружбы народов

Одним из действенных средств повышения качества учебного процесса при обучении русскому языку нерусских является коммуникативная направленность преподавания с учетом функционирования языка в живой речи. В этой связи особую значимость приобретает овладение русским литературным произношением, ибо хорошо известно, что помехи на этом уровне являются серьезным препятствием для общения.

В области фонетики отклонения от орфоэпических норм в русской речи иностранных студентов обусловлены прежде всего отличиями в артикуляционной базе, своеобразием фонемного состава, спецификой звуковых законов в родных и русском языках.

В процессе обучения необходимо обращать внимание учащихся на сходства и различия звукового строя родного и изучаемого языков, а также совершенствованию методики обучения произношению.

Для определения структуры артикуляционной базы необходим тройкий анализ: во-первых, монолингвальное изучение звуковой системы каждого языка; во-вторых, сопоставление звуковых систем двух языков; в-третьих, анализ звуковой интерференции, которая играет здесь ведущую роль.

С целью выявления фактов звуковой интерференции был проведен анализ записи чтения текстов группой иностранных студентов. В ходе эксперимента были получены следующие типы ошибок:

- 1) субституция в области консонантизма и вокализма,
- 2) преобразования в сочетаниях согласных
- 3) изменение ударения,
- 4) вставка и выпадение звуков,
- 5) нарушение членораздельности (ритмическая организация слова).

Данный эксперимент дал нам возможность определить основные, кардинальные свойства методической системы, опирающейся на следующие лингводидактические установки:

1. Связь теоретического и практического усвоения фонетики.
2. Связь освоения русской фонетики (включая сюда теоретические сведения и работу над произношением) с работой над текстом.
3. Освоение фонетической базы русского языка (или иначе формирование ее артикуляционной базы).
4. Освоение минимальных звуковых единиц (звуков языка и их классов – фонем).
5. Осуществление комплексного (крупноблочного) освоения теоретических и практических умений
6. Закрепление.

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

А.В. ЗАМИЛОВА, М.Г. ЧАБАНЕНКО

ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

В докладе представлена актуальная проблема возможности определения степени осмысления текста, глубины рассуждения на заданную тему, уровня знания русского языка как иностранного исходя из количественной и качественной характеристики метаязыковых рефлексивов в интерпретирующих текстах.

Проблема определения интерпретационной способности языковой личности, выбора стратегий и тактик при понимании текста, различного толкования событийности диктует необходимость нового осмысления лингво-методических проблем обучения иностранных студентов русскому языку. Современная волна интереса к носителю языка обуславливает новые возможности осмысления роли метаязыковой рефлексии в раскрытии способности толкования текста на русском языке иностранцами.

Цель исследования – выявление и описание метаязыковых рефлексивов, определяющих особенности интерпретации речевого произведения языковой личностью.

Метаязыковая рефлексия, являясь составляющей текста, представляет собой результат деятельности метаязыкового сознания, носителем которого является языковая личность.

Материалом исследования послужили полученные в ходе лингвистического эксперимента интерпретирующие тексты, написанные иностранными гражданами. В качестве исходного, стимульного, был выбран литературно-исторический текст Владимира Лакшина «Камень Гоголя», представленный в субтесте «Чтение».

В ходе эксперимента испытуемым были предложены следующие задания и вопросы:

1. Какова, на Ваш взгляд, основная тема / идея / проблематика данного текста?
2. Почему автор озаглавил текст именно так?
3. Как бы Вы озаглавили текст? Почему?
4. Как Вы понимаете смысл фразы М. А. Булгакова: «...Укрой меня своей чугунной шинелью!».
5. Изложите свое отношение к данному тексту.

Выбор вышеобозначенных вопросов неслучаен: они являются стимулами для интерпретационной деятельности испытуемых, цель которых – показать понимание текста, выразить отношение к проблематике произведения, исходя из собственного жизненного опыта и представления о мире.

Таким образом мы создали коммуникативно-прагматические условия, при которых происходит развертывание и вербализация метаязыкового компонента в процессе интерпретирующей деятельности студентов.

Употребление языковой личностью метарефлексивов мотивировано стремлением выразить свое отношение к прочитанному, пояснить то или иное событие, описанное в исходном тексте, сам текст, лексические единицы, используя при этом соответствующие слова-маркеры, синтаксические конструкции. Анализ исследуемого материала позволил выделить способы ввода метаязыковых рефлексивов и средства их выражения.

Проведенный анализ дает основание говорить о таких способах введения рефлексивов в текст, как лексический и синтаксический.

На лексическом уровне существуют слова-маркеры, позволяющие определить переход с уровня пересказа первичного текста на уровень метаязыковой рефлексии. К таким языковым средствам относятся:

1) глаголы речемыслительной деятельности (полагаю, думаю, предполагаю и т.д.). Например: «Долго на могиле не было ни камня, ничего, только прямоугольник. Я думаю, раньше люди жили не так, как сейчас: ни у кого не было денег, чтобы отложить на то, чтобы поставить камень на свои могилы»; «Я понимаю смысл фразы Булгакова как просьбу о защите, укрытии»; «Основная тема, я думаю, как судьба связала Булгакова с Гоголем даже после их смерти»; «Смысл фразы Булгакова «...Укрой меня своей чугунной шинелью!», я понимаю как защиту, укрытие от всяких бед. Я думаю, что это и имел в виду автор» и т.д.

2) оценочные слова (прилагательные, глаголы, наречия): «Этот текст мне очень понравился, так как в нем много интересного и хорошего»; «Это интересно, немного сверхъестественно, но мне понравилось»; «Мне текст понравился, я ничего бы не изменил. Лакшин написал все идеально и озаглавил текст как следует»; «Мое отношение к тексту очень хорошее. Текст интересный и удивительный. В нем рассказывается о судьбах величайших писателей XIX века»; «Автор озаглавил текст правильно, потому что после их смерти их объединил камень Гоголя»; «Этот текст чуть-чуть трудный, но очень интересный. Лакшин хорошо написал, мне нравится».

На синтаксическом уровне в анализируемых текстах используются рефлексивные конструкции и вводные словосочетания, которые выполняют комментирующую и модально-оценочную функции:

1) рефлексивные конструкции: «Я думаю, что раньше люди жили не так как сегодня, потому что ни у кого не было денег, чтобы отложить на камень на свою могилу, они и не хотели быть богатыми. Я знаю, в США есть кладбище, на котором хоронят только богатых людей, это кладбище называется Арлингтон. Здесь похоронен даже первый президент США. Почему я написал этот пример, потому что нам не надо жить так».

2) вводные слова, словосочетания и предложения: «По моему личному мнению, Булгаков всегда уважал Гоголя»; «На мой взгляд, автор озаглавил текст именно так, потому что Булгаков хорошо относился к Гоголю, а Гоголь «уступил» свой крестный камень Булгакову» и т.д.

По степени представленности метаязыкового компонента можно выделить следующие группы интерпретируемых текстов:

1. Интерпретирующие тексты, имеющие высокую степень компрессии исходного текста и минимальную степень репрезентации метаязыковых рефлексивов, то есть большую часть текста занимает пересказ. Языковые маркеры данного типа текста: «в этом тексте», «в тексте сказано», «как говорилось в тексте» и т.д.

«В этом тексте я узнал о судьбах двух величайших писателей XIX века. Как они уважали друг друга и дружили (фактическая ошибка). Даже после их смерти судьба объединила их»; «Основная тема, я думаю (рефлексив), – судьба. Судьба связала Булгакова с Гоголем даже после их смерти. Булгаков уважал Гоголя и относился к нему как к своему учителю. Булгаков как бы воскликнул «Укрой меня своей чугунной шинелью!», и это осуществилось после его смерти. Их похоронили под одной плитой (фактическая ошибка), как говорилось в тексте, это камень Голгофа».

В таких текстах лингвоперсонологические особенности не ярко выражены. Тип языковой личности можно охарактеризовать как в максимальной степени склонный к компрессии исходного текста и минимально использующий метаязыковые рефлексивы.

2. Интерпретирующие тексты, в которых в равной степени содержатся как компрессия исходного текста, так и метаязыковая рефлексия, представленная в комментирующей / интерпретирующей части текста. При таком построении интерпретирующего текста компрессия исходного текста выражена в виде одного-двух предложений, являющихся, по мнению испытуемых, ключевыми, передающими основной смысл текста. Вторая, комментирующая / интерпретирующая часть текста, как правило, представляет

собой более или менее развернутое мнение испытуемого, его оценку представленной в исходном тексте информации. Например: «Смысл фразы Булгакова «...Укрой меня своей чугунной шинелью!» я понимаю как защиту, укрытие от всяких бед. Я думаю, что это и имел в виду автор».

В тестах подобного вида персонологические особенности автора, его интерпретационные способности проявляются намного ярче, чем в текстах, относящихся к первой группе.

Логика исследования предполагает наличие третьего вида интерпретирующего текста, в котором метаязыковые рефлексивы являются преобладающими над исходными компонентами, то есть индивидуально-авторские особенности являются ключевыми, наиболее важными в толковании текста. Языковая личность может «использовать такие речевые средства, которые при сжатии дают максимум информации» [1, 93]. Однако материал исследования не позволяет выделить этот вид вторичных текстов в связи с особенностями информантов – иностранных граждан.

Таким образом, анализ языкового материала позволил выделить следующие типы интерпретационных способностей.

1. Тип интерпретационной способности, в основе которого лежит оценка какого-либо текстового факта.

2. Тип интерпретационной способности, основанный на причинно-следственных связях, языковыми маркерами которых являются такие слова, как так как, следовательно, поэтому и т.д.: «На мой взгляд, основной темой являются отношения писателей и могила Булгакова. Так как после смерти Булгаков на могиле долго не было ни креста, ни камня»; «Я бы озаглавил текст именно так, потому что речь идет о могиле, о камне и о судьбе людей»; «Потому что судьба связала его с ним по смерти, поэтому автор озаглавил текст "Камень Гоголя"»; «Автор хотел рассказать нам о главной теме этого текста, о судьбах Гоголя и Булгакова, об их дружбе и трагической кончине двух писателей XIX века, которых соединяет один камень Голгофа, поэтому поэт озаглавил текст именно так».

3. Смешанный тип: «Автор озаглавил текст правильно, потому что после их смерти их объединил камень Гоголя. Поэтому он и назвал текст "Камень Гоголя"».

Анализ языкового материала, полученного в результате эксперимента, позволяет сделать вывод о качественной и количественной зависимости метарефлексивов во вторичных текстах от степени осмысления исходного текста и общего уровня знания русского языка как иностранного. Преобладание и развернутость метарефлексивов в интерпретирующем тексте свидетельствуют о хорошей способности иностранных граждан понимать текст, отвечать на вопросы и выполнять задания, высказывать и аргументировать свое мнение.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ

А.И. ЗИМИНА

ГБОУ СОШ №14 «Центр образования»

В последнее время в общеобразовательных учреждениях увеличилось число многоязычных классов. Многие дети в таких классах слабо владеют русским языком.

Для меня как для учителя-словесника одна из главных задач в обучении инофонов – это речевое развитие с целью подготовки к итоговой аттестации и социализации в российском обществе.

Работая в многоязычном классе, я руководствуюсь следующими принципами:

- коммуникативная направленность обучения,
- соотнесенность с родным языком учащихся;
- культуроведческий подход.

В многоязычных классах ребенок в первую очередь должен овладеть связной речью. Поэтому коммуникативная направленность обучения реализуется в различных ситуативных упражнениях, умении работать с информацией, высказывать свои мысли на определенную тему и др. Поэтому приоритетными направлениями в работе становится аудирование, говорение, чтение и письмо. Актуальной становится работа, помогающая расширить словарный запас детей.

Соотнесенность с родным языком учащихся реализуется в наблюдении за их речью и выявлении в процессе наблюдения типичных ошибок. Дети-мигранты воспринимают закономерности русского языка через призму родного, переносят явления родного языка в русскую речь. Отсюда возможны ошибки, которые учитель должен помочь ребенку предупредить. Приемы работы в «многоязычном» классе различны: работа под руководством учителя, работа по речевому образцу, самостоятельное выполнение заданий. Запомнить правила помогают карточки-алгоритмы и рифмованные правила.

Культуроведческий подход предполагает подчеркнутое внимание к национально-культурной специфике всех норм русского языка. На уроках учащимся предлагаются упражнения, содержащие этнокультуроведческую лексику и фразеологию, отражающую быт, и традиции русского народа. Контролировать уровень достижений каждого ученика помогает дифференцированный подход. Использование индивидуального образовательного маршрута помогает учесть возможности учащихся. Обязательным для мигрантов является посещение индивидуально-групповых занятий и консультаций.

Групповая работа и работа в парах помогает учащимся исправлять ошибки друг друга и оказать помощь в правильном произношении слов.

Одним из эффективных поддерживающих средств в обучении языку является использование Internet-технологий, позволяющих создать новую информационно-образовательную среду, которая способствует вовлечению всех участников образовательного процесса в активное взаимодействие. Большие возможности для организации самостоятельной деятельности учащихся предоставляет урок в виртуальном классе. Продуманное составление языковой программы позволяет предъявить ученикам трудные элементы обучения орфографии ярко и образно, что способствует эффективному усвоению материала.

При работе в многоязычном классе необходимо не только обучать языку и приобщать к культуре русского народа, но и воспитывать толерантность, уважение к чужой культуре, языку, истории и не допускать недооценки национального статуса.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ОБЩЕСТВЕННЫХ НОРМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.Л. КАРПЕНКО

Московский Государственный Гуманитарный Университет им. М.А. Шолохова
Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы
Центр образования №2051

Исходя из общепринятых норм в каждом конкретном обществе, люди выстраивают и оценивают свою общественную и личную жизнь, направляют и регулируют свое поведение. Все это и является гендерной идентичностью, а конкретнее – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии.

На формирование гендерной идентичности способны влиять следующие факторы: особенности семьи ребенка (полная, не полная семья, уровень дохода родителей, уровень личностного развития родителей, направленность на ребенка или ее отсутствие и т.д.); близкие друзья, компания, в которую входит ребенок; индивидуальные, личностные качества ребенка; кумир, на которого пытается или хотел бы равняться ребенок; место проживания семьи ребенка.

Современные установки и общественные нормы заставляют мужчин подчас чувствовать свое бессилие, гонясь за успехом и деньгами. У женщин тоже непростая ситуация. Женщина может сделать карьеру и хорошо зарабатывать, но подчас в ущерб семейной жизни.

Для исследования влияния социальных установок и общественных норм на формирование гендерной идентичности подростков была подобрана батарея методик, в основе которой был применен Полоролевой опросник (С. Бем), позволивший определить тип самоидентификации подростков. Для исследования влияния ближайшего окружения на ребенка была использована методика «Семейная скульптура», являющаяся разновидностью методики «Рисунок семьи» А.Л. Венгер. Модифицированный метод «20 позиций» (М.Куна) был выбран для исследования социальных установок ребенка, его внутренней позиции и самоидентификации.

Также, одним из методов исследования была индивидуальная беседа с ребенком, в основе которой стоял опрос, позволяющий увидеть наличие или отсутствие у ребенка кумира, а также положительные или отрицательные характеристики кумира.

Базой исследования являлась ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 623, а также Московский социально-педагогический колледж.

В результате качественного анализа данных, хотелось бы обратить внимание на то, что 47 % мальчиков и юношей с явно выраженным маскулинным типом самоидентификации имеют убеждения националистического характера (это отчетливо видно в результатах методики "20 позиций" М. Куна). 60% мальчиков, имеющих убеждения националистического характера, воспитываются в неблагополучных семьях, а также все эти ребята, без исключения, равняются на отрицательного героя.

У девочек мы наблюдаем схожую картину: 56% девочек из выборки с фемининным типом самоидентификации воспитываются в полных, благополучных семьях и имеют положительные социальные установки. При этом лишь 8% девочек и девушек из неблагополучных семей (с фемининным типом гендерной идентичности и положительными внутренними установками) воспитываются в неблагополучных семьях.

Результатом данного исследования стало выявление взаимосвязи между благоприятной семейной ситуацией, наличием контакта с родителями у ребенка и самоидентификацией ребенка, соответствующей его полу.

Возрождение культуры семьи, поддержание и помощь современным молодым семьям во всех трудностях, с которыми им приходится сталкиваться, развитие психологической помощи подросткам – вот основные первостепенные задачи современного государства для воспитания здорового подрастающего поколения и формирования нормальной гендерной идентичности.

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕ ТОЛЬКО НА УРОКАХ, НО И ПОСЛЕ

С.Ю. КОЗУЛИНА

Школа № 659 Западного округа г. Москвы

«Межнациональное общение происходит везде: в быту, в мире искусства, на страницах литературных произведений. И каждый раз, чтобы это общение состоялось, помимо знания языка, нужно знать и уважать культуру, обычаи носителей разных языков. Только в том случае состоится межкультурная коммуникация, цель которой – взаимопонимание разных народов» (из книги «Русский язык. Единый государственный экзамен. Под редакцией И.П. Цыбулько. Сборник заданий». ФИПИ, ЕГЭ, 2012, Москва, Национальное образование», 2012, стр. 169).

Вот передо мной книги. Комплект «Учимся в русской школе». Книга для учителя, книга для ученика»; и другой комплект – «Уроки русской речи» – автора О.Н. Каленковой в двух частях, – в рецензии сказано: «чтобы подготовить ребенка к поступлению в первый класс». Здесь видна забота автора о том, чтобы охватить всё тематическое разнообразие, тот лексический объём, который необходим семилетнему ребёнку: животный и растительный мир, школа, дом, семья и т.д. – и способ общения с ребёнком: мини-диалоги, список слов, ряд заданий. Методический совет работать с картинкой, обучать в рамках диалога; оттачивание от вопроса и ролевой игры.

Задача таких и подобных книг понятна: формирование у ребёнка, для которого русский язык не является родным, навыков свободного общения с ребятами-ровесниками в разных языковых ситуациях, психологически свободное общение, не стеснённое недостаточным ещё знанием лексики, фонетики, грамматики. Здесь есть одно «подводное течение»: многое упирается в желание родителей. Видимо, как раз они-то и должны быть заинтересовать ребёнка процессом освоения знаний в области русского языка. Есть, к сожалению, как минимум одно препятствие: в некоторых семьях дома родители не разговаривают с ребёнком по-русски, и ребенок не приобретает навыков «чужой» речи для общения в быту.

Я узнала много интересных и красивых имен. Я люблю новые имена. Я интересуюсь значением слов-имен. Мне интересны представления и обряды, особенности одежды, проведения праздников, особенности менталитета, отношений в семье и между знакомыми – и то, как они выражаются в языке: моём и не моём. Откуда я это всё узнаю? – Например, общаясь с детьми «другой» национальности. А имена я выучу – даже если они звучат необычно...

В помощь детям, обучающимся «дополнительно» русскому языку – предлагаю следующие «мероприятия», только есть одна особенность: они «живут» не на уроках, а во внеурочной деятельности. Итак, по пунктам:

1) «Корпункт», или «Пресс-центр», или «Редакция», или «Школьная журналистика». Четыре варианта названия одного, по сути, явления, создание школьного пресс-центра, это вариант школьного «способа» сбора и обработки информации.

2) Школьный Дискуссионный клуб – реальная возможность пообщаться по заданной теме, выступить с собственным мнением или поддержать чужое, «не испугаться» высказаться, если получится – с выводом, если нет – просто выразить позицию. Вот некоторые темы: «Какое образование нам нужно», «Поведение в школе», «Наше лето», «Необходимо ли отлично (хорошо) учиться»...

3) Создание телефильмов (мини-фильмов) – для показа в кабинетах классам, на переменах, после уроков... темы: «Кем быть?», «Экскурсия по школьному музею», «Улицы вокруг нас» и другие. Предполагаю два направления фильмов: учебный фильм и публицистика. Пишется закадровый текст, его прочитать – большое искусство, здесь и акцент надо «спрятать», и ударение грамотно поставить во всех словах, и темп не потерять при чтении...

4) Составление сценария, репетиция и показ мини-спектаклей, а также конкурсы чтецов, посвященные одному поэту, или литературному событию, или литературной теме... (посв. Лермонтову, Пушкину, Гоголю; Дню Победы, зимним праздникам, Восьмому марта и т.д.)

5) Экскурсии по Москве и ближайшему Подмосковью: – пешеходные экскурсии-прогулки, посещение музеев. Важна обратная связь: мини-сочинение (отчёт), фото-отчёт.

6) Участие в подготовке к русским народным праздникам: Колядование, Масленица, Новый год (и проведение викторин, конкурсов, бесед, игр), а также День юбилея писателя (поэта), День учителя. Литературная гостиная... где ребята читают стихи по теме...

7) участие в различных конкурсах района (округа), информация о которых или присылается по рассылке на адрес школы, или находится в ресурсах Интернета. Такой конкурс был зимой, назывался он «Толерантность через школьную поэзию». Ежегодный Литературный конкурс, конкурс «Слава Отечеству» и другие. (ЦВР «Киевский»).

8) Создание и поддержание жизни собственной школьной газеты. Положительным особенно является участие тех детей, которые мало говорят (может быть, стесняются акцента?), но готовы и могут создать текст. Они работают над письменным текстом, где

9) Практика проведения «Летучих лекций»: составление текста, посвящ. Празднику или годовщине события. С этим текстом ребята идут по классам и читают его (или пересказывают) в классах. Ответственность и за содержание, и за форму (произношение).

10) Ряд мероприятий под общим названием «Старшие для младших» – когда ребята готовят для начальной школы загадки, сценки, вопросы викторины, игры.

11) Разговор о менталитете: что входит в понятие «менталитет» русских и менталитет представителей других национальностей. Как он проявляется себя в речи, языке. Например, в азербайджанском языке есть различие между значением слов «тетя – сестра матери» и «тетя – сестра отца», для нас – нет. Интересно было бы найти побольше таких отличий.

12) «Вопросы прохожим» – к сожалению, этот жанр общения отмирает, выходить из здания школы и общаться с незнакомыми людьми не рекомендуется.

13) Участие в Фестивале юных журналистов «Пингвины пера» в ДК «Зодчие».
(К нему надо готовиться!)

Некоторые выводы: дети не делят своих одноклассников (знакомых) на «русский – нерусский». Языковое поведение и вообще поведение, как они считают, зависит от воспитания, окружающей обстановки, желаний самого человека, а не от принадлежности к какой-либо нации. Детям важнее в процессе общения то, как его друг умеет играть, воспринимать, говорить, слушать, фантазировать – то есть то, каким собеседни-

ком он может быть, и бывает, что запинки и ошибки устной речи в дружбе ребятам не мешают.

Основные ошибки детей, для которых русский – неродной язык:

- 1) постановка ударения (занята, звонит, подняли, с утра до ночи...),
- 2) употребление слов-синонимов, паронимов, омонимов,
- 3) употребление фразеологизмов (идиом),
- 4) интонация (повышение \\\ понижение голоса, паузы, ускорение \\\ замедление темпа речи...),
- 5) употребление падежных форм местоимений (мне – меня, по вас – по вам)
- 6) приставки на З-С, Ы после приставок;
- 7) И – Ы после Ц, гласные после шипящих,
- 8) Приставки ПРЕ-ПРИ – трудно бывает усваивать оттенки значений,
- 9) НЕ и НИ в местоимениях и наречиях,
- 10) удвоенные согласные,
- 11) Н-НН в суффиксах прилагат и причастий,
- 12) РОД имен сущ-ных, падежные окончания сущ-ных,
- 13) непроизносимый согласный,
- 14) употребление форм числительных.

Упражнения необходимо давать на каждую отдельную орфограмму.

Типология тестов и виды заданий:

1. Тип теста: «Употребление верной грамматической формы». Записать числа словами (падеж числительных); Употребление собирательных числительных в речи. –

2. Тип теста: «Классификация тестов по опред признаку» – мягкий знак после шипящих; Е – И в корнях с чередованием.

3. Выбор варианта из предложенного списка: «Вместо многоточия добавить прилагат из списка»;

4. Расположить в правильном порядке – по предложенным признакам.

5. Тип теста: изменение формы данного слова.

6. Различные типы пересказов: от лица персонажа, с интонацией удивления, рассказать так, будто говоришь по телефону, пересказать как текст письма...

7. Тип теста: выделение конкретных элементов, соответ. к-л признаку, грамматич. категориям; выделение ключевых (опорных) слов.

8. Игра «Родо-видовые отношения»: сочинение «Мое утро – с двоеточием» (обобщающее слово и однородные члены), игра «Я знаю шесть имён девочек» и т.д.; составить картин-ку лото («Мебель», «Спортивные игры» и др).

• И всё-таки мне кажется наиболее важным: (1) участие родителей в продвижении их ребёнка к знаниям в области русского языка, (2) их желание научить ребёнка и (3) их (родительская) помощь своим детям, (4) взаимодействие детей мигрантов с москвичами, (5) а также общая активность и энергетика.

**ВОКРУГ ВЕЛИКИХ ИМЕН
(ИЗ ОПЫТА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО
ОТДЕЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ С ЖИЗНЬЮ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В.И. ДАЛЯ И В.В. ВИНОГРАДОВА)**

И.М. КОЛЫШКИНА

Липецкий государственный педагогический университет

Предвузовская подготовка иностранных студентов имеет свои особенности. Поиск оптимальных средств, способных повысить языковую компетенцию студентов-иностранцев, является одной из приоритетных проблем в совершенствовании методики обучения иностранцев русскому языку.

Так, на наш взгляд, для студентов гуманитарных специальностей очень важным является процесс «оживления» лингвистики. В связи с этим при изучении лексикографии мы обязательно знакомим иностранных студентов с творческой биографией создателя «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимиром Ивановичем Далем.

После страноведческого и культурологического комментария преподавателя нового материала студентам предлагается прослушать лекцию об известном ученом-филологе В.И. Дале и сделать ее конспект.

Одним из наиболее важных общеучебных умений является конспектирование. При подготовке иностранных студентов-филологов на подготовительном факультете обучение конспектированию происходит в несколько этапов. Особое место занимает отработка навыков скоростной записи текста. Кроме того, учащиеся выполняют упражнения на выделение смысловых частей текста и их озаглавление, составление плана (сначала вопросного, а затем номинативного). Студентам предлагается найти опорные слова во фразе, абзаце, пересказать текст по составленному плану.

Постепенно мы формируем у будущих филологов навыки выделения главной информации. Таким образом, к моменту написания конспекта лекции о русском лексикографе практически все студенты успешно справляются с данным видом работы.

После конспектирования студенты из предложенных им планов лекции выбирают тот, который соответствует последовательности расположения материала лекции, и отвечают на вопросы преподавателя.

На данном уроке мы закрепляем изученный материал с помощью презентации, созданной в программе Microsoft PowerPoint.

Слайды, иллюстрирующие биографию В.И. Даля, проецируются на большой экран, преподаватель комментирует изображение, задает вопросы, проводит обсуждение нового материала. Презентация позволяет наглядно продемонстрировать студентам культурологический и страноведческий материал, связанный с именем лексикографа: дом, в котором он родился, учебные заведения, в которых учился, памятники, посвященные ученому, музеи и многое другое.

На заключительном этапе урока мы предлагаем студентам рассказать о жизни и деятельности В.И. Даля.

Более того, в конце учебного года мы проводим урок-знакомство с жизнью и творческой биографией великого языковеда Виктора Владимировича Виноградова. Данный урок строится по такому же принципу, как и урок по изучению жизни и деятельности В.И. Даля.

Итак, материалы лингвострановедческого характера всегда играли важную роль в процессе преподавания русского языка для иностранных учащихся. Как показывает опыт, урок-знакомство с творческими биографиями выдающихся лингвистических деятелей вызывает особую творческую активность студентов.

ИНТОНАЦИОННОЕ МНОГООБРАЗИЕ РУССКОЙ РЕЧИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- ИНОФОНОВ К РЕАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.А. КОЧЕРГИНА

Российский университет дружбы народов

1. «...холодная, сухая, безинтонационная, невыразительная, небрежная, бескультурная, неоправданно быстрая, неблагозвучная речь убивает всё накопленное богатство неповторимо прекрасного звучащего русского слова» (Михаил Чехов). В живых интонациях всегда проявляется движение мысли. Именно оно, это движение, передаётся слушателям и оказывает на них воздействие.

2. Интонационный рисунок фразы постигается студентами-инофонами через частое слушание речи носителей языка. Когда содержание высказывания, заключённое в словах, недоступно для восприятия, можно наблюдать интонацию «в чистом виде» (восприятие речи на иностранном, непонятном языке).

3. Мелодика русской речи воспринимается инофонами как плавное, связное, напевное словотворение («Вы, русские, будто поёте!..» – говорят студенты-иностранцы, слушая русскую речь). В сознании носителей родного языка заложены интонационные модели. Так, например, в китайском языке от интонации (тона) слога зависит смысл слова, поэтому интонирование речи не может быть «вольным». «Русская интонация», напротив, постоянно находится в движении, в изменении.

4. Интонация – это крайне сложное единство ударения, мелодики, темпа, ритма и тембра. Любой язык имеет свою неповторимую, свойственную только ему интонацию. Формирование механизма русской речи у студентов-инофонов осуществляется посредством усвоения интонационного многообразия.

5. Богатство выразительных возможностей интонации придаёт русской речи самобытность, эмоциональность, осмысленность. Смыслоразличительные типы русской интонации: вопросительная, восклицательная, интонация удивления, звательная, утвердительная, поучительная, положительная, просительная, пригласительная, увещательная, повелительная, сопоставительная, перечислительная, повествовательная, индифферентная и др.

6. Особенности «русского эмфатического ударения», когда «удлиняются» не только гласные звуки, но и согласные для выражения дополнительной экспрессии («Ах-х-х, как хорош-ш-ша!»).

7. Разнообразие интонации – важная составляющая богатства речи. Интонация выражает конкретные эмоции, различает типы высказывания: вопрос, восклицание, побуждение, повествование; по интонации можно охарактеризовать говорящего, условия и ситуацию общения, она обладает эстетическим воздействием на слушателя. Все интонационные средства делают речь богатой, придают ей яркость, выразительность

8. Использование выразительного чтения в аудитории иностранных студентов позволяет интенсифицировать процесс обучения русскому языку. Выразительное чтение может рассматриваться в качестве средства контроля понимания и владения языком на уровне смыслов.

9. Басня как дидактический материал в работе над постижением русской «смысловой» интонации. Система упражнений по совершенствованию речевой выразительности для иностранных студентов с целью подготовки к реальной коммуникации в русскоговорящей среде.

ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В.А. КУЛАКОВА

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов

В методике преподавания русского языка большое место отводится работе над словом, усвоению и закреплению лексических единиц, созданию у учащихся активного, пассивного и потенциального словарного запаса, куда входят незнакомые учащимся слова, но которые могут быть поняты самостоятельно на основе языковой догадки. В процессе формирования догадки первостепенное значение имеет рассмотрение словообразовательных закономерностей русского языка, развитие навыков построения слова, определение его словообразовательной структуры, выявление и закрепление в сознании учащихся главной, стержневой единицы словообразовательной системы – словообразовательный тип (СТ). Продуктивность СТ обычно учитывается при составлении базового словаря. Но для того, чтобы в дальнейшем произошло «опознание» неизвестного производного слова, образованного по известной модели, модель эта должна быть действительно всесторонне освоена на материале базового словаря. При этом под всесторонним освоением этой модели Л.П. Клобукова считает выведение изучаемого СТ в речь и ознакомление учащихся со всеми вариантами значения данного СТ, если он является многозначным». Один из возможных путей – это изучение во взаимосвязи ряда вопросов грамматики, орфографии и лексики на основе СТ. Учащиеся руководствуются схемами СТ при образовании слов при составлении словосочетаний того или иного вида, при составлении предложений. Этим объясняется высокая активность учащихся, убежденность, доказательность и самостоятельность их ответов. В ходе моделирования производных слов без заучивания специальных орфографических правил, усваивается и их написание. Из наблюдения над моделью вытекает логический и «орфографический» облик слова. Благодаря этому отпадает необходимость в изучении правил орфографии и, в первую очередь, касающихся правописания приставок и суффиксов. Для практики преподавания русского языка иностранным студентам большее значение имеет конкретная учебная единица СТ.

В области словообразования доктор педагогических наук, профессор М.Ш. Шекихачева повторила то, что сделали К.Д. Ушинский и Н.Ф. Яковлев с той разницей, что вначале Шекихачева на стыке трех наук: структурной лингвистики, психологии (теории об ориентировочной основе действия – ООД), экспериментальной методики открыла новую лингводидактическую единицу – формулу построения производных слов «Инвариант словообразовательного типа (СТ), затем разработала комплексно-процессуальный метод изучения языков (на примере русского, кабардинского, арабского) и создала структурные учебники, основанные на словообразовательном анализе, «Русское слово» для 5, 6, 7, 8 классов и методические руководства к ним для преподавателей. На основе научно-педагогического эксперимента, который проводился в национальных школах и вузах Дагестана и Кабардино-Балкарии под руководством профессора М.Ш. Шекихачевой, была разработана методика внедрения в учебный процесс новой обобщенной учебной единицы – обобщенный инвариант СТ. В.В. Лопатин, как специалист, вплотную занимающийся проблемами русской орфографии, утверждает, что методика, разработанная М.Ш. Шекихачевой позволяет увязать усвоение словообразования и орфографии с систематическим курсом изучения самого русского языка и, таким образом, добиваться грамотности учащихся, не тратя, как это делается теперь в традиционной грамматике, очень большую часть учебного времени на чисто орфографические проблемы.

РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ В ИЗДАНИЯХ «ЗЛАТОУСТА»

Н.В. КУЛИБИНА

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

1. Выделяемая современной методикой преподавания русского языка как иностранного основная цель практического языкового курса – обучение речевому общению на русском языке – может быть достигнута только при использовании аутентичных текстов.

2. В книгах издательства «Златоуст», предназначенных преподавателям-русистам, представлены различные подходы к использованию аутентичных текстов в языковом учебном процессе.

3. Одно из таких изданий – учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа» (2011), созданное коллективом петербургских авторов под редакцией проф. К.А.Роговой, которое сочетает в себе элементы научного издания и учебных материалов, предназначенных для использования в аудитории. Пособие предназначено для использования в аудитории студентов-филологов, аспирантов и преподавателей.

4. Современная методика преподавания РКИ требует привлечения аутентичных текстов в языковой учебный процесс вне зависимости от профессиональной ориентированности обучаемых. Традиционно в отечественной лингводидактике предпочтение отдается художественным текстам. В издательском портфеле «Златоуста» широко представлен и этот сегмент методической литературы.

5. Пособие по обучению чтению художественной литературы Н.В.Кулибиной «Читаем стихи русских поэтов» включает 22 методических разработки стихотворных текстов (от Г.Р.Державина до И.Бродского) для уроков русского языка как иностранного, в каждой из которых даётся комплекс вопросов и заданий для пред-, при- и после-текстовой работы, а также «Ключи» к некоторым из них.

6. При создании учебного пособия «Читаем стихи русских поэтов» использовалась оригинальная авторская методика, нашедшая своё отражение в методическом пособии для преподавателей русского языка как иностранного «Зачем, что и как читать на уроке» (2001). В настоящее время подготовлено и передано в издательство новое издание пособия.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Т.П. ЛУНИНА

Липецкий государственный педагогический университет

Среди мигрантов, приезжающих в Россию, можно выделить три категории:

- в совершенстве владеющие русским языком;
- инофоны (знают родной язык и не знают русский язык);
- билингвы.

Билингвы – это люди, владеющие двумя языками. Билингвизм как социальное явление приобретает все большее значение и становится важным составляющим общества. По соотношению языковых систем выделяют смешанный билингвизм, который

бывает субординативным и координативным. При субординативном двуязычии субъект владеет одним языком лучше, чем другим. При координативном – билингв владеет разными языками в равной мере свободно. По степени использования языков билингвизм может быть активным (субъект регулярно обращается к обоим языкам) и пассивным (субъект чаще обращается к одному из языков). По наличию речевой среды различают контактный билингвизм, когда наблюдается связь билингва с носителями языка и неконтактный, при котором отсутствует регулярное общение с носителями языка.

Самыми распространёнными типами двуязычия являются естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм возникает непосредственно в языковой среде. При искусственном билингвизме второй язык осваивается в учебной обстановке. Одним из факторов, влияющих на развитие билингвизма, является изучение культуры других стран и более глубокое осознание своей собственной культуры, участие в «диалоге культур». При взаимодействии представителей разных культур кроме языкового непонимания, возникает ещё и «культурный барьер». Родная культура воспринимается изучающим русский язык как данное, как единственная возможность видеть мир вокруг себя, жить в соответствии с общепринятыми нормами, традициями. Обычно «чужая» культура не воспринимается только потому, что она непривычная, поэтому с ней необходимо знакомиться. Диалог культур есть взаимопонимание и взаимодействие представителей разных народов. Интеграция мигранта в новую культуру должна происходить при сохранении тесной связи с родной культурой. В языке отражается реальный мир, окружающий человека, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль и мироощущение того или иного народа. Язык как средство общения людей и сформированная с его помощью культура данного общества находятся в неразрывной связи и непрерывном взаимодействии, что и определяет их развитие. Язык – это окно в другую культуру.

В процессе обучения русскому языку мигрантов необходимо приобщать к культуре русского народа, осознанию культуры своего народа, готовности и способности к диалогу культур. Вопрос о взаимодействии языков и культур является важной частью процесса обучения русскому языку. Знать значения слов и грамматику русского языка недостаточно для того, чтобы общаться на нём, нужно знать мир изучаемого языка. А поскольку язык должен изучаться в единстве с миром и культурой народа, говорящего на нём, то иностранцам важно иметь представление о национальных особенностях русского народа, о русском коммуникативном поведении. При обучении мигрантов русскому языку необходимо учитывать не только уровень знаний в зависимости от этапа обучения, но и национальные, социальные, психологические особенности и ценностные ориентации другого народа. Только внимательное отношение к этой проблеме поможет избежать многих конфликтов, возникающих на национальной почве.

**РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ТЕСТИРОВАНИЯ ГРАЖДАН ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
(на опыте Софийского университета им. Св. Климента Охридского)**

М.А. МАГОМЕДОВА, Ю.В. ЧЕБАН

ГЦТРКИ

Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (далее – Система тестирования) была разработана ведущими спе-

циалистами Санкт-Петербургского государственного университета, Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Российского университета дружбы народов середине 90-ых годов прошлого века.

Целью создания этой Системы была давно созревшая необходимость обеспечения проведения «единого стандартизированного контроля, позволяющего выявить у иностранных граждан тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции [Клобукова:4].

В 1996 году Советом Европы был опубликован документ «Современные языки, изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком». В соответствии с этим документом российскими специалистами была разработана и описана система шести уровней владения русским языком (Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий, Четвертый сертификационные уровни).

Помимо уровней общего владения РКИ система тестирования включает в себя стандарты (требования), программы, лексические минимумы, типовые, тренировочные, профессионально-ориентированные тесты.

С 2009 года Российская государственная система тестирования одобрена ALTE (Ассоциацией лингвистических тесторов Европы), а Российский тестовый консорциум был аффилирован в его состав.

Система тестирования активно участвует в проектах Совета Европы. В 2013 году Российский тестовый консорциум принял активное участие в проекте Совета Европы LIAM (Language Integration of Adult Migrants).

В настоящее время Российская государственная система тестирования полностью согласуется европейской системой тестирования (CERF) и уровнями ALTE

Соответствие уровней в тестовых системах

Уровни ОЕК	ESU	Уровни ALTE	CambridgeESOL	ТРКИ
C2	Proficiency	Good User	CPE	ТРКИ IV
C1	Advanced	Competent User	CAE	ТРКИ III
B2	Upper Intermediate	Independent User	FCE	ТРКИ II
B1	Pre-Intermediate	Threshold User	PET	ТРКИ I
A2	Elementary	Waystage User	KET	ТБУ
A1	Beginner			ТЭУ

Одной из важнейших задач, поставленных государством перед Системой тестирования, является «содействие распространению русского языка в мире как языка межнационального общения, повышение его авторитета и значимости, сотрудничество с национальными системами тестирования по родному языку и с международными организациями, занимающимися вопросами лингводидактического тестирования» [Дьяконов: 262]

Эта деятельность реализуется Головным центром тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (далее – ГЦТРКИ, или Головной центр тестирования) в организациях-партнерах, проводящих тестирование по РКИ за рубежом.

Головной Центр тестирования в течение последних 15-ти лет сотрудничает с зарубежными центрами, занимающимися вопросами тестирования по РКИ такими как: Корейский центр обучения русскому языку «Эдуланг», Софийский университет им. Св. Климента Охридского, Центр обучения русскому языку в Варшаве, Целевое учреждение «Иннове» (Эстония), Российско-Армянский (Славянский) университет, Славянский университет Республики Молдова и другими организациями за рубежом.

Вышеуказанные организации ежегодно проводят тестирование по РКИ и накопили большой опыт в его проведении.

Остановимся подробнее и рассмотрим деятельность по проведению тестирования по РКИ в Софийском университете им. Св. Климента Охридского (далее – Софийский университет) в рамках Договора о сотрудничестве в области тестирования по РКИ с ГЦТРКИ.

Являясь вузом–партнером ГЦТРКИ, Софийский университет сотрудничает с ГЦТРКИ с 2003 г., когда была проведена первая совместная сессия тестирования студентов Университета.

Всего за период с 2003 г. по 2014 г. в Софийского университете был протестирован 181 чел.-к.

Тестирование проводилось по Базовому (A2), Первому (B1), Второму (A2) и Третьему (C1) сертификационным уровням.

По итогам проведенных сессий тестирования по Третьему сертификационному уровню (C1) можно сделать вывод о высоком уровне качества подготовки кандидатов из Болгарии к тестированию на уровень ТРКИЗ:

«Лексика. Грамматика» – средний процент выполнения задания 98%;

«Чтение»- средний процент выполнения задания 98%;

«Аудирование» – средний процент выполнения задания 96%;

«Письмо» – средний процент выполнения задания 92%;

«Говорение» – средний процент выполнения задания 93%;

Как видно из приведенных выше данных, субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение» выполняются с наиболее высокими результатами болгарскими кандидатами.

Субтест «Аудирование» демонстрирует хороший уровень понимая общего содержания предъявляемых текстов.

Субтест «Письмо» показывает хороший уровень владения языком кандидатами, но является одним из наиболее сложных для кандидатов из Болгарии. Тестируемые умеют строить развернутые высказывания, используют адекватные языковые средства, умеют излагать текст, соблюдая логическую и композиционную связность текста. Вместе с тем регулярно совершают лексико-грамматически ошибки в заданиях данного субтеста: «Болгария находится на одном из первых мест по канцерогенным заболеваниям и ранней смертности...», «...реформа в охраны здоровья...», «...людям нужно отдыхать от стресса...», «...чтобы накопить деньги на семью...», «...цены на медикаментов сильно поднялись...», «...со здравной реформой...»

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что в Центре русского языка Софийского университета достигнуты хорошие результаты в сфере обучения лексике, грамматике, чтению и аудированию.

С другой стороны, лексико-грамматические и фонетические ошибки, совершаемые кандидатами во время выполнения заданий по субтестам «Говорение» и «Письмо», говорят о необходимости более тщательной подготовки кандидатов к прохождению данных субтестов, а также повышении их языковой и дискурсивной компетенции.

2014 год стал знаменательным для сотрудничества между ГЦТРКИ и Софийского университета.

В июне 2014 года была проведена первая сессия тестирования, которая проводилась в рамках проекта Совета Европы «Квалификация педагогических кадров».

В сессии тестирования по европейскому проекту приняли участие 21 преподаватель русского языка как иностранного, работающих в средних школах и лицеях г. Софии, Бургаса, Велико Тырново и других городов Болгарии. Согласно условиям проекта, тестированию предшествовало обучение преподавателей средних школ и гимназий Болгарии в течение 24 дней русскому языку как иностранному по программам подготовки к тестированию по уровням B2,C1. Предусмотренный проектом объем изучения

русского языка как иностранного составил 180 часов. Двадцать пятый – заключительный день, согласно проекту, предполагал тестирование по РКИ по вышеуказанным уровням.

Тестирование по РКИ в рамках проекта было бесплатным для участников европейского проекта, так как оно финансировалось Советом Европы.

Тестирование в рамках европейского проекта было успешно пройдено всеми кандидатами, в связи с чем необходимо отметить высокий уровень подготовки к тестированию по РКИ кандидатов преподавателями РКИ Центра тестирования Софийского университета.

На встрече с кандидатами, проходившими тестирование в рамках этого проекта последние выразили заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве: в частности – подготовке школьников к тестированию по РКИ с последующим тестированием их по уровням А1, А2, В1 в школах Болгарии.

На заключительной встрече с руководством Софийского университета были подведены итоги прошедшего в рамках проекта тестирования, а также обсуждалась возможность дальнейшего совместного участия ГЦТРКИ РУДН и Софийского университета в проектах Совета Европы.

Мы предполагаем, что прошедшее тестирование в рамках проекта Совета Европы будет началом долгосрочной программы по распространению и популяризации русского языка в культурно-образовательном пространстве Болгарии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. Вып. 4 (6). М., 1998. С. 3–7
2. Дьяконов И.А. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. //Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002. С. 261-267.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. МОРОЗКИНА

Кафедра лингводидактики и переводоведения
Башкирский государственный университет

Современная методика обучения русскому языку в условиях многоязычия должна совершенствоваться, опираясь на инновационные методы в лингвистике в целом как науке о языке, с помощью которой формулируются основные представления о мире носителей языка и, одновременно, реципиентов этих знаний, для которых русский язык не является родным, а воспринимается как иностранный. Русский язык в таком случае неизбежно выступает как своего рода инструмент освоения знаний о русском мире, неким материальным носителем, воплощающим особенности человеческого сознания. И когда коллективно выработанные в данном конкретном языке компоненты сознания, находят выражение в языке и осознаются реципиентами, изучающими язык, с точки зрения герменевтики, они обретают некую новую реальность, формируя в определенном отношении особый лингвистический и социальный мир обучающихся. В этой связи роль герменевтического фактора, отраженного в лингвистическом компоненте языка, неизмеримо возрастает.

Интерес к смыслодержающему компоненту языка проявил в начале XX века знаменитый английский ученый-математик Бертран Рассел (1872–1970), разработавший теорию и инструменты логического анализа. Рассел предлагал рассматривать язык как логическую систему, передающую смысл знаний. Он полагал, что обучение в любой сфере знаний следует начинать с проверки правильности употребления слов и их значений, а далее определения смысловой нагрузки и синтаксической связи слов в предложении. Полагаем, что в процессе обучения русскому языку в условиях многоязычия именно герменевтический компонент должен стать основой инновационной методологии, когда любое высказывание следует рассматривать как некую переменную величину, смысл которой зависит от входящих в нее лингвистических компонентов.

Австрийский философ и лингвист Людвиг Витгенштейн (1889–1951) в труде «Логико-философский трактат» (1921) выдвинул и обосновал идею о глубинных механизмах, схемах и конструкциях языка, поставив вопрос о необходимости четко выражать смысл высказывания, снимать языковые «маски» и языковые «ловушки», что, на наш взгляд, особенно важно учитывать при обучении языку. Иными словами рецепиентам языка необходимо корректно соотносить два «мира» – вербальный и реальный. Витгенштейн предложил так называемую лингвистическую вербальную модель мироздания, которая является зеркальным отражением реальности. Совокупность истинных или ложных смысловых высказываний конкретного языка определялись им по чисто формальным законам логики. При этом предлагались этапы постижения мира, которые, как мы полагаем, необходимо учитывать на определенном этапе изучения конкретного языка: язык – логика – реальность. Высказывания, выходящие за границы логики, считались бессмысленными. Полагаем, что при обучении русскому языку следует использовать четкую, ясную и логическую лингвистическую модель, формировать именно осмысленные высказывания, составляющие некое информативное поле, содержащее повествование о фактах и событиях реальности. Идеи Витгенштейна в этом направлении поддержали представители Венского кружка, сформировавшегося в 1922 году в Венском университете под руководством М. Шлика. Определенный интерес в их лингвистической теории с точки зрения инновационной методологии обучения языку представляет предложенный ими образ языка как «пирамиды», в основании которой находятся так называемые «протокольные предложения», выше располагаются их логические лингвистические соединения, на вершине находятся более сложные понятия и постулаты. Своего рода методологию «пирамиды» следует, на наш взгляд, разработать и применять при обучении иноязычных студентов русскому языку с целью упорядочить их представления об особенностях лексической, грамматической, синтаксической системы русского языка, тем самым усилив герменевтический эффект в ситуации, когда этот язык не является родным.

Таким образом, следует подчеркнуть, что лингвистические концепции, разработанные еще в начале XX века, не утратили своей актуальности, нуждаются в дальнейшем развитии и могут быть использованы при разработке инновационных методик обучения русскому языку как иностранному.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА ПО ПРОВЕРКЕ ЧАСТИ «С» ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

И.Ю. НАУМОВА

ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»

1. Есть проблемы ЕГЭ, очень хорошо известные обществу, например, вопросы о честности и открытости проведения экзамена, качестве измерительных материалов, уровне знаний выпускников, а есть такие аспекты, о которых пока говорится мало, но от этого они не перестают быть актуальными и требующими своего решения (так, еще не найден комплекс технологий, позволяющих эффективно подготовить эксперта к работе в комиссии и в процессе проверки оценить качество его работы, нет механизмов защиты прав эксперта, его чести и достоинства, особенно в период проведения апелляций, когда специалисты, задачей которых является оценка объективности выставленных выпускнику баллов, подвергается не меньшему, если не большему, психологическому давлению со стороны выпускника и его представителей).

2. ЕГЭ на сегодня – едва ли не единственный объективный источник информации об уровне владения русским языком в обществе. Качество выполнения выпускниками отдельных заданий дает нам информацию о тех разделах дисциплины, которые оказались менее усвоенными, а значит, должны подвергаться особенно тщательному контролю со стороны учителя-предметника.

3. Наиболее трудными для учащихся остаются морфология и синтаксис. Определение частеречной принадлежности слова и разграничение омонимичных частей речи – наиболее проблемные области морфологии. Для устранения ошибок в задании А11 учащимся необходимо владеть целым комплексом знаний: определять грамматическое значение слов, знать перечень суффиксов – индикаторов данной части речи, учитывать синтаксическую функцию слова и его связь с другими словами и др. Традиционно низкий процент правильных ответов наблюдается также при выполнении выпускниками заданий А9, А10.

4. Результатом недостаточных знаний в области синтаксической квалификации слов и синтаксических связей слов становится также традиционно низкий процент выполнения задания А5, где необходимо указать предложение с грамматической ошибкой (с нарушением синтаксической нормы). Трудность при выполнении данного задания может быть объяснена, во-первых, широким распространением в речи ошибочных грамматических форм, которые часто воспринимаются носителями языка как верные, во-вторых, невнимательным чтением предложений для анализа.

5. Среди орфографических тем традиционно сложными для учащихся остаются правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи, личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, правописание НЕ и НИ, слитное, дефисное, раздельное написание слов – темы, где морфологическая квалификация слова также становится одним из главных условий правильного написания слова.

6. Анализ выполнения заданий части В показал, что по-прежнему одним из самых сложных заданий экзаменационной работы по русскому языку является задание В8, которое проверяет умение определять наиболее типичные средства выразительности, используемые автором текста.

7. О сформированности коммуникативной компетентности можно судить по результатам выполнения части С единого государственного экзамена. Наиболее сложными для учащихся традиционно остается реализация первых четырех критериев, по которым оценивается сочинение-рассуждение: формулировка и комментирование проблемы исходного текста, выражение авторской позиции и собственного мнения. Проведенный анализ результатов выполнения части С по русскому языку показывает, что

9,26 % выпускников школы не способны понять прочитанный текст объемом 300 – 400 слов и сформулировать одну из проблем, поставленных автором текста. Типичными ошибками при выполнении данного требования являются: полное непонимание текста; поверхностное понимание текста, проблем, поставленных автором, неумение абстрагироваться от конкретной ситуации или конкретного случая, рассказанного в тексте, и подняться до уровня обобщения; отсутствие формулировки проблемы (подмена формулировки общими размышлениями по проблеме либо только указание на характер проблемы: важная, актуальная, злободневная, социальная и т.п.); смешение понятий «проблема текста» и «тема текста».

Типичными ошибками при аргументации собственного мнения являются: отсутствие аргумента, подмена аргумента общими суждениями; приведение в качестве аргументов примеров на тему текста; аргументы не соответствуют проблеме текста; аргументы не соответствуют тезису, который обосновывает выпускник; допускаются грубые ошибки при цитировании, искажаются названия литературных произведений, фамилии писателей, поэтов, художников, композиторов, неправильно передается содержание хрестоматийных литературных текстов (например, Джордж Оруэл).

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Г.В. НЕЗДЕМКОВСКАЯ

ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства»
Российской академии образования

Актуальность данной проблемы в том, что Россия поликультурная и поликонфессиональная страна. В связи с этим, строительство национальной школы в России диктует необходимость разработки системы образования, основанной на принципе включения учащихся в родную этнокультурную традицию с целью становления новых поколений как ее носителей и творческих продолжателей.

Общая задача образования сегодня это вывести каждого человека через посредство родной и принятой им религиозной культуры на уровень мировой культуры, дать возможность ему освоить современные человеческие ценности на языке его родной культуры. Однако если мы хотим сохранить территориальную, экономическую и политическую целостность России, то появляется задача вдумчивого и взвешенного приобщения различных этнических общностей к русскому языку и русской культуре, как культуре базового системообразующего народа России.

Эту важную задачу призвана решать молодая развивающаяся наука этнопедагогика. Знания по этнопедагогике являются важным средством приобщения детей к русскому языку. В этих целях этнопедагогика рекомендует использовать средства традиционной народной культуры и, прежде всего, фольклор.

Фольклор – многовековой народный труд, хранящий историю этноса. Язык имеет огромное значение, как в жизни отдельного человека, так и всего этноса. Народ рассматривает язык как важное средство развития ребенка, как средство познания мира.

Устное народное творчество не только средство постижения красоты и образности языка, но и основное средство народной педагогики. Толерантность, терпимость, милосердие, как традиционные христианские добродетели характерны для русского этноса.

Трудно переоценить значение пословиц в изучении русского языка. Они позволяют усвоить как семантические тонкости языка, так и определяют ценности, идеалы, нормы поведения, предпочтительные черты характера человека.

Обширные этнопедагогические обобщения: образ идеальных героев, предпочтительные ценности, нормы поведения в различных ситуациях наших предков содержат былины, сказания, сказки. В то же время они могут служить эффективным средством постижения красоты и образности русского языка.

Первостепенное место в развитии ума и речи ребенка занимают загадки. Разгадывание загадок требовало напряжения мыслительных сил, хорошего знания языка, его образных выражений, переносных смыслов.

Скороговорки, считалки в народной педагогике используются не только как эффективное средство развития речи и формирование умения четко, быстро и безошибочно произносить разные сочетания звуков и слов, но и развития памяти, обучения счёту и др.

Колыбельные песни играют значительную роль не только в установлении внутрисемейных отношений «мать, бабушка, нянька, ребенок», но и являются действенным средством развития речи ребенка, приобщения его к красоте родного языка. Колыбельная песня идеально соответствует оптимальному развитию коммуникативного поведения ребенка в будущем, тренируя механизмы его будущей устной речи. Колыбельные – это первое знакомство ребенка с родным языком. Малыш слушает и запоминает фразы, что способствует более раннему развитию речи.

Нами раскрыты возможности только некоторых жанров русского фольклора по приобщению детей к русскому языку, но их гораздо больше. Задача педагога выбрать те из них, которые подходят возрасту и уровню развития его воспитанников.

Неземковская Галина Вадимовна, ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской академии образования, 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент; ansi06@mail.ru; 915-051-69-22

ЭТНОМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

О.В. НИЗКОШАПКИНА

Кафедра русского языка № 4
Российский университет дружбы народов

Развитие умения самостоятельной работы с текстом, принадлежит к числу важнейших в процессе обучения языку. Для усвоения необходимых знаний по специальности иностранные учащиеся должны в сжатые сроки научиться читать, самостоятельно извлекая необходимую информацию при обилии текстового материала и разумно оперируя ею. Преподавателю РКИ, которому принадлежит определяющая роль в развитии самоорганизации работы студента, необходимо учитывать психологические особенности обучаемых, специфику их восприятия, этнокультурное своеобразие лингвометодических традиций, особенности той или иной страны, её культуру, традиции и обычаи. Обучение самостоятельному чтению необходимо начинать после прохождения вводно-фонетического курса, создающего базу для правильного произношения и интонации. Процесс обучения самостоятельной работе строится на основе поэтапной системы текстов: от легкого – к трудному, от известного – к неизвестному, от простого – к сложному [3].

Успешный результат самостоятельной деятельности учащихся зависит от ряда факторов: индивидуальных психофизиологических особенностей, их прошлого опыта изучения иностранных языков, а также во многом от специфики родного языка по сравнению с русским языком. С большими трудностями при изучении русского языка сталкиваются китайские студенты, у которых система письма является идеографической. У китайских учащихся своеобразный тип памяти, восприятия и мышления. Долгое время у них возникают затруднения с созданием буквенно-звуковых связей, слого-сложением, объединением слогов в слова, с неумением пользоваться языковой догадкой. Китайские студенты испытывают сложности при извлечении и комбинировании информации из текста, при пересказе текста с трансформацией, выделении главной информации в тексте или абзаце, составлении плана к тексту, при ответе на вопросы, ответы на которые скрыты в тексте и требуют самостоятельного размышления, выражения собственного мнения или суждения. В целях оптимизации обучения важно опираться на развитые и устойчивые стороны этнопсихики китайцев: высокий уровень мнемических способностей, развитую интуицию, зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти, активное использование аналогии, языковой и контекстуальной догадки [1. С. 8].

На подготовительном факультете РУДН разработано и используется на практике национально-ориентированное учебное пособие по чтению «Знаменитые имена России. XXI век» [2], при написании которого были учтены лингводидактические традиции Китая, специфика родного языка учащихся, особенности китайского менталитета и восприятия текста, характер речемыслительной деятельности и читательские интересы. Система национально-ориентированных упражнений пособия состоит из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на последовательное выполнение речевых действий, способствующих развитию языковой и коммуникативной компетенции учащихся. В дополнение к текстам пособия создан учебный сайт, позволяющий китайским учащимся развивать навыки аудирования, а также совершенствовать лексические, грамматические и фонетические навыки. Кроме того разработаны тесты, предназначенные для проведения текущего и итогового контроля как под руководством преподавателя, так и при самостоятельной работе учащихся.

Как показала практика, комплексная работа с текстами пособия способствует выработке навыков извлечения, комбинирования и трансформации информации, успешному формированию фонетических, грамматических, аудитивных и коммуникативных навыков у китайских студентов, а также обучает самостоятельной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2010.
2. Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В. Знаменитые имена России. XXI век: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2012.
3. Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V. The development of Chinese students' individual activity skills when reading texts. International Conference "Global Science and Innovation". 17-18 December, USA, 2013. – P. 177-179.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ – КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

И.В. ОДИНЦОВА

Кафедра русского языка для иностранных учащихся
филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова

Предмет «Русский язык как иностранный» – РКИ – в современной научной парадигме сложился как конгломерат ряда дисциплин. Поскольку основной целью обучения русскому языку является обучение языку как средству общения или даже «обучение общению на иностранном языке», то составляющими и взаимопроникающими оказались такие направления гуманитарного знания как лингвистика, методика, психология, культурология, культура речи, стилистика и т.д. Интегративный характер предмета РКИ сформировался благодаря развитию антропологически ориентированных учений о языке: теории речевой деятельности, теории языковой личности, коммуникативистики, теории межкультурной коммуникации, когнитивистики и т.д.

Однако, несмотря на многоаспектность предмета РКИ, его лингвистическая составляющая, по-прежнему, является определяющей. И в этой связи хочется вспомнить слова В.В. Виноградова, который считал, что «только последовательно лингвистический подход к решению любой задачи, связанной с языком, гарантирует успех, остальные подходы (психологический, педагогический и какой угодно иной) приемлемы в той мере, в какой они исходят из лингвистически установленных законов языковой структуры» [3].

Долгое время лингвистический аспект РКИ (в дальнейшем – ЛаРКИ или в другой терминологии – «функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка» [1] рассматривался в контексте традиционных учений о языке, а собственно лингвистические наблюдения, выполненные преподавателями-практиками и преподавателями-исследователями РКИ, относились к прикладным, не строго научным, а потому второстепенным исследованиям, грамматика же русского языка для иностранцев рассматривалась как «всего лишь упрощенный вариант теоретической (академической, вузовской) грамматики» [2]. Подобное отношение ярко демонстрируют современные диссертационные работы, выполненные на теоретических кафедрах русского языка, где возможность применять результаты исследования (обычно в практике преподавания русского языка иностранцам), то есть его «практическая значимость», является обязательным, но не основным пунктом работы. Такое отношению к ЛаРКИ поддерживается и большинством современных учебников РКИ, где предмет «Русский язык как иностранный» обычно отождествляется с методикой обучения русскому языку иностранцев, направленной на эффективное им овладение. Однако методика обучения – это лишь трансляционный механизм перенесения знаний в практику. И в случае РКИ, прежде всего, знаний лингвистических, сформированных на основе особого, функционально-коммуникативного, взгляда на язык. Подобный же взгляд на язык предполагает необходимость «глубокого теоретического осмысления и переосмысления и фактов языка, и методик их анализа и описания» [5], – как справедливо отмечает М.В. Всеволодова. Завуалированность, размытость лингвистической – базовой – составляющей предмета РКИ в современной лингводидактике¹ недостаточное внимание к ней со сто-

¹ Термин «Лингводидактика», как и термин «РКИ», в последнее время чаще всего употребляется синонимично термину «методика»: «Термин, – как пишет И.Б. Ворожцова, – «лингводидактика», который используется в данном пособии для обозначении дисциплины, изучающей содержание, средства и способы преподавания родного/неродного языка, носившей в течение многих лет название «методики преподавания языков», позже «методики обучения родному/неродным языкам», появился сравнительно недавно» [4]. Реже под термином «лингводидактика» понимают междисциплинарный предмет общей тео-

роны лингвистов вынуждают вновь и вновь обращаться к проблеме рассмотрения ЛаРКИ как самостоятельного предмета науки, цементирующего междисциплинарный предмет РКИ.

Между традиционной лингвистикой и лингвистикой в аспекте РКИ нет берлинской стены. Эти лингвистики взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако акцент в анализе языковых явлений в исследованиях, выполненных в русле современной традиционной и функционально-коммуникативной лингвистики РКИ, разный. Язык как предмет традиционной лингвистики представляет собой отдельную реальность, которая конструируется определенными средствами с целью познания самого языка. Язык как предмет ЛаРКИ значим в качестве инструмента речекоммуникативного воздействия одного человека на другого, то есть язык представляет собой инструмент коммуникативной деятельности говорящего и слушающего. Эти два подхода не исключают друг друга, они не дихотомичны.

Названные два подхода восходят к идеям Ф. де Соссюра и В. фон Гумбольдта, работы которых определили дальнейшее развитие двух направлений в лингвистике, одно из которых рассматривает язык как систему, другое – как деятельность. В. фон Гумбольдта писал: «Изучение языка не включает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели познания человечеством самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [7]. Крылатое же выражение Ф. де Соссюра, приписываемое ему учениками: «единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [8], на многие десятилетия определило развитие лингвистических учений как системно-структурное. Любое направление в современной лингвистике, так или иначе, находится в русле идей Гумбольдта или Соссюра или основывается на попытках совмещения их воззрений.

Бурное развитие функционализма в конце 20 века в таких гуманитарных научных дисциплинах, как лингвистика, психология, социология стимулировал развитие функционального подхода к языку, что сблизило два направления в лингвистике. Однако акценты в функциональной лингвистике для русских и функционально-коммуникативной лингвистике для иностранцев не всегда совпадают. Для функционализма в рамках традиционной лингвистики преобладает функционально-семасиологический подход: есть форма и надо показать, какую функцию она выполняет, то есть форма объясняется ее функциями. Для ЛаРКИ ведущим подходом является функционально-ономасиологический, то есть перед исследователем стоит задача показать, какими средствами в русском языке выражаются разные речевые интенции, например, просьба, удивление, недовольство, описываются физиологическое или эмоциональное состояние человека, время, причина и т.д. Определяющим в исследовании функции языковых единиц в РКИ является типовая речевая ситуация, отражающая типовой речевой акт и способы его формирования.

Не сбрасывая со счетов анализ номинативного характера языковых единиц и их семантики, ЛаРКИ акцентирует внимание на их роли в организации речевого взаимодействия коммуникантов. ЛаРКИ в современных исследованиях обычно реализуется в функционально-коммуникативных грамматиках, где грамматика понимается широко (не только как раздел, объединяющий морфологию и синтаксис), а как «компедиум» «всех средств, включая звучащую речь, участвующих в реализации функций Языка» [6].

Особенностью предмета ЛаРКИ является то, что создаваться он может, прежде всего, лингвистами, имеющими опыт преподавания русского языка как иностранного. Именно в практике формируется профессиональное, коммуникативно ориентирован-

рии овладения неродным языком, где одинаково важными оказываются проблемы лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики, социолингвистики и т.д.

ное, лингвистическое мышление, отличное от мышления исследователя, придерживающегося формального подхода к языку (собираение материала, его анализ, синтез и обобщение). Особенностью коммуникативно ориентированного мышления является его реверсивность, когда синтез и обобщение предшествуют анализу и направляют его: отталкиваясь от смыслового эффекта высказывания, исследователь пытается понять, каким образом, с помощью каких языковых средств он был создан, проанализировать их и, как итог, построить алгоритм, опираясь на который иностранец сначала с помощью преподавателя или учебника, а затем самостоятельно, сможет достичь в речи нужного смыслового эффекта.

Умение увидеть, поставить, сформулировать и решить задачу может только специалист, обладающий профессиональным складом ума, приспособленным к решению задач, находящихся в области компетенции его профессии. Помочь сформировать коммуникативно ориентированное мышление помогают специальные курсы функционального синтаксиса, функциональной морфологии и т.д. на кафедрах лингводидактики в высших учебных заведениях. Однако развить это мышление можно лишь на практике. Таким образом, только профессиональное, коммуникативно ориентированное, лингвистическое мышление способно помочь как преподавателю-практику в его профессиональной деятельности, так и преподавателю-исследователю в создании фундаментальных научных исследований собственно русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как составляющая современной лингвистической парадигмы // Вестн. МГУ. Сер.: 9. Филология. 2001. № 6.
2. Величко А.В. Введение. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепции и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М., 2009. С.5.
3. Виноградов В.А. Лингвистическое обучение языку. М., 1972. С. 14.
4. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики. Учебное пособие для высших учебных заведений. Ижевск. 2007. С. 6.
5. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М., 2000. С. 4.
6. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативной грамматики. Код доступа: <http://www.philol.msu.ru/data/magistracy/fr/17.pdf>
7. Гумбольдт В. фон. О двойственном числе // Язык и философия культуры. М., 1985. С. 383.
8. Мауро Т де. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре. Примечания // Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Редакция Ш. Балли и А. Сеше. Екатеринбург. 1999. С. 391.

ПОКЛАССОВО-СТУПЕНЧАТОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

Р.П. ОМУКЧАНОВА

МБОУ Крест-хальджайская средняя общеобразовательная школа
имени Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова Республики Саха (Якутия)

Русский язык давно уже укоренился в Якутии. Многие северяне называют его своим вторым родным языком. Двужычие в Якутии – это абсолютно обыкновенное явление. В Якутии уважение к русскому языку не менялось даже в удалые годы перестройки, пересмотра многих наших духовных начал. У северных народов никогда не повернется язык назвать русский язык “языком колонизаторов” или “оккупантов”. Овладение русским языком для якутов открыло доступ к другим культурам и цивилизациям. Он остается таким и сегодня.

Российская Федерация – многонациональное государство. Все народы, населяющие её, развивают свою национальную культуру и язык. Русский язык используется народами Российской Федерации как язык межнационального общения. Знание русского языка облегчает общение людей различных национальностей, населяющих нашу страну, облегчает их взаимопонимание. Русский язык – один из замечательных языков мира по разнообразию грамматических форм и по богатству словаря. Он всегда был предметом гордости русских писателей, любивших свой народ и свою родину. «Народ, у которого такой язык,- народ великий»,- говорил один из прекрасных знатоков русского слова И. С. Тургенев. М. В. Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского» и, кроме того, «богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка». Русский язык – один из замечательных языков мира по разнообразию грамматических форм и по богатству словаря. Он всегда был предметом гордости русских писателей, любивших свой народ и свою родину. «Народ, у которого такой язык,- народ великий», – говорил один из прекрасных знатоков русского слова И. С. Тургенев. М. В. Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского» и, кроме того, «богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка».

А.С. Пушкин характеризовал русский язык как язык «гибкий и мощный в своих оборотах и средствах...», «переимчивый и общежительный в своих отношениях к чужим языкам...» Великий русский писатель высоко ценил народную русскую речь, её «свежесть, простоту и, так сказать, чистосердечность выражений» и главное преимущество русского литературного языка видел в его близости к языку народному.

«Великий, могучий, правдивый и свободный» – такими словами характеризовал русский язык И. С. Тургенев.

Таким образом, огромная роль русского языка в современном мире определяется его культурной ценностью, его мощью и величием.

Русский язык на сегодня остается единственным объединяющим фактором для народов, населяющих Россию. Не осталось ни идеологии, ни партии, в рамках которой мы бы чувствовали себя вместе, сплоченно. Только русский язык остается языком нашего единства, государствообразующим фактором. Наше сегодняшнее “чувство семьи единой” основано на русском языке.

Русский язык в якутских школах изучают с первого класса, задача учителя русского языка очень трудная и ответственная: научить ребенка не только грамотно писать и читать на русском языке, но и научить его общаться, грамотно выражать свои мысли, стать интересным собеседником. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ученика – актуальная задача учебного процесса школы.

Каково значение коммуникативной компетентности ученика в образовательном процессе?

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает большой психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприятности, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

Для развития коммуникативной компетентности необходимо:

- определить ее понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах;
- применить системный подход, обеспечить взаимодействие различных субъектов, направлений и технологий в целях достижения полноценного результата;
- выбрать метод, разработать программы, направления, технологию и техники развития коммуникативной компетентности учащихся.

Весь образовательный процесс строится на формировании ключевых компетентностей:

- составлять план по прочитанному, выделять главное;
- задавать вопросы на уточнение понимания, вопросы, развивающие диалог;
- выдвигать гипотезу: свое предположение;
- отвечать на вопросы по прочитанному;
- работать со словарями;
- организовывать свою деятельность, определять ее цели и задачи, выбирать средства их реализации на практике, взаимодействовать в группе в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты;
- применять знания в повседневных ситуациях;
- работать с различными источниками информации – научными, правовыми, художественными.

Для достижения поставленных задач школа разработала технологию, которую назвали так: покласово-ступенчатое формирование коммуникативных компетентностей обучающихся. Суть данной технологии состоит в том, что на каждом этапе обучения у ребенка развивается одна-две определенные коммуникативные компетентности. Например, в 5 классе мы учим детей выделять гипотезу, т.е. предположение, учим их фантазировать, этому умению учим их на всех уроках по всем предметам. Учителя в своих тематических планах этот раздел обязательно фиксируют и связывают со своим предметом. Ответственным за формирование данной компетентности назначается классный руководитель, который ведет наблюдения за учащимися. Внеклассные мероприятия должны строиться с учетом данного направления. В конце каждой четверти завуч проводит проверку по развитию умения выдвигать гипотезу на разные темы.

Таким образом, формирование коммуникативных компетентностей распределено по классам следующим образом:

5 класс – умение выдвигать гипотезу

6 класс – Умение выделять главное

7 класс – Умение вести диалог

8 класс – Умение организовывать свою деятельность

9 класс – Умение работать со словарями

10 класс – Умение применять знания в повседневных ситуациях

11 класс – Умение заполнять деловые бумаги

Ожидаемые результаты:

1. 1 ступень (1-4 классы)

Оценка сформированности универсальных учебных действий (УУД) учащихся начальных классов:

- умеет слушать и слышать учителя;
- по своей инициативе задает вопросы;
- понимает задачу, стремится ее выполнить;
- имеет друзей, общается со сверстниками;
- умеет контролировать свои действия на уроках.

Ожидаемые результаты в начальной школе:

Формирование предметных и универсальных способов действия;

Воспитание умения учиться;

Индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

2.2 ступень (5-9 классы)

Основная школа – наиболее трудное для модернизации звено общеобразовательной школы. Именно на фазе основной школы наблюдаются наибольшая перегрузка, многопредметность, снижение учебной мотивации учащихся. Сегодняшняя практика сформировала господствующую точку зрения на подростковый возрастной период как на трудный для решения общеобразовательных задач.

Основные проблемы:

- несоответствие содержания и организации образования возрастным потребностям и интересам подростков, их растущему стремлению к самопознанию и самореализации;
- многопредметность и перегруженность содержания образования учебным материалом (чрезмерная онаученность, малодоступность и проч.);
- низкая функциональность сложившегося образования (основная школа не дает того, что современная жизнь требует от каждого человека);
- слабая практическая и деятельностная направленность образовательного процесса;
- недостаточность школьных форм социализации для решения индивидуальных задач взросления, отсутствие возможностей самоорганизации, самостоятельного и коллективного социального действия подростков в школе;
- очевидная для ребенка бессмысленность значительного объема содержания и школярского типа обучения в жизненной перспективе;
- доминирование вербально-репродуктивной формы обучения.

Таким образом, современные педагогические подходы фактически агрессивны по отношению к подросткам и неэффективны как для решения задач обучения, так и для преодоления подросткового отчуждения от школы и от взрослых. Поэтому подростковый возраст продолжает оставаться периодом снижения интереса к учебе, ухудшения здоровья, расцвет отклоняющегося поведения и по сути периодом потери многих детей для образования.

Возможным выходом из этой ситуации является постановка школой адекватных образовательных задач, задач развития. Школа должна отвечать интересам, влечениям и потребностям подростка, предлагая ему культурные формы реализации этих увлечений и «возвышения» его потребностей. Основой этих интересов и потребностей является ориентация подростка на пробу своих возможностей в разных сферах; интеллектуальной, социальной, межличностной, личностной.

Выпускник основной школы должен:

Уметь вести дискуссию, отстаивая свою точку зрения;

Владеть монологической речью;

Уметь выдвигать свою гипотезу на основании изученного или прочитанного;

Уметь заполнять деловые бумаги (заявление, справку, протокол, объяснительную, автобиографию)

Уметь составлять сложный план по тексту;

Давать оценку своим действиям и поступкам других людей.

3 ступень (10-11 классы)

Выпускник должен владеть следующими базовыми компетентностями современного человека:

Информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблемы);

Коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими лицами);

Самоорганизация (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);

Самообразование (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность)

Основная идея обновления старшей школы состоит в том, что существенно расширяются возможности выбора каждым школьником индивидуальной образовательной программы. Сама жизнь уже убедительно показала, что малоэффективно учить «всех всему». Обучение старшеклассников должно быть построено в максимально возможной мере с учетом юношей и девушек своих интересов в дальнейших, послешкольных жизненных планах.

В концепции модернизации Российского образования ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Отработка гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Основной задачей введения профильного обучения является практическая обработка механизмов формирования у будущего выпускника средней школы набора ключевых компетентностей.

Профильное обучение должно способствовать формированию социальной адаптации и мобильности выпускника. В работе нужно усилить акцент на задачи социализации обучения, которые должна реализовывать школа в сотрудничестве с другими учреждениями, также заинтересованными в развитии ключевых компетентностей.

В программе заложено принципиальное положение о том, что профильное обучение должно обеспечить равенство доступа к качественному образованию. Ресурсы любого образовательного учреждения, особенно сельского, ограничены, то введение определенной модели профильного обучения должно предполагать оптимальный выбор и комбинирование ресурсов.

Ожидаемые результаты

1. Расширение и углубление знаний учащихся в различных образовательных областях и переход от ориентации учащихся на усвоение заданного объема учебного материала к развитию у них способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе использования освоенного опыта.
2. Повышение способности учащихся к адекватной ориентации в жизненном пространстве благодаря сформированности базовых профессиональных компетентностей (увеличение числа учащихся готовых к выбору профессии).
3. Повышение заинтересованности и компетентности родителей в вопросах профопределения учащихся (увеличение количества родителей, посещающих школьные мероприятия и консультации).
4. Повышение педагогического мастерства путем внедрения инновационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Вопросы проблемного обучения в школе / Под ред. М.И. Махмутова. Казань: Изд-во Казанского университета, 1970.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Журнал "Высшее образование сегодня", 2003, № 5, с. 34-42.
4. Подласый И.П. Педагогика: Учебник.- М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997.-512 с.
7. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №4. – с. 8-12.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЬЕТНАМСКИХ АСПИРАНТОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.К. ОРЛОВА

Государственный технический автомобильно-дорожный университет (МАДИ)

В Государственном техническом автомобильно-дорожном университете (МАДИ) вьетнамские специалисты, готовящиеся к поступлению в аспирантуру, начинают изучать русский язык на подготовительном факультете для иностранных граждан и только после окончания курса поступают в аспирантуру.

Перед педагогическим коллективом факультета стоит сложная задача подготовки вьетнамских специалистов, не изучавших ранее русский язык, но имеющих высокий интеллектуальный уровень и инженерные знания в области своей специальности к поступлению в аспирантуру российского вуза. В связи с этим была создана специальная рабочая программа по русскому языку, составными частями которой являются язык общего владения, научный стиль русской речи, язык специальности. Обучение языку специальности носит дифференцированный характер и зависит от специализации уча-

щегося. В связи с этим преподавателями кафедры были созданы вводные курсы по дисциплинам «Мосты и тоннели», «Геодезия», «Информатика», «Наземные транспортно-технические средства». Большое внимание при обучении именно вьетнамских специалистов уделяется профилактике нарушения произносительных норм русского языка, для чего в программу включен курс сопроводительной фонетики как на базе языка общего владения, так и на материале языка специальности.

Следует отметить, что работа над терминологической лексикой, понятийным аппаратом точных и естественнонаучных дисциплин ведётся не только на занятиях по русскому языку, но и на занятиях по математике, физике, химии, информатике, технической графике. Такая совместная работа всех кафедр факультета обеспечивает положительные результаты в подготовке вьетнамских специалистов к обучению в аспирантуре российских вузов.

МЕТОДИКА ПОЭТАПНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ЧАСТЬ С)

Е.С. ОХЛОПКОВА

МБОУ Крест-Хальджайская средняя общеобразовательная школа
имени Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова Республики Саха (Якутия)

Подготовка к экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ (часть С) является одной из самых трудных задач, стоящих перед учителем-словесником. Хочу поделиться с коллегами своим опытом в решении этого вопроса.

Научить учащихся написанию сочинения-рецензии в формате задания С ЕГЭ. С 2000 года мы включились в эксперимент по введению ЕГЭ. За эти тринадцать прошедших лет я сделала восемь выпусков учащихся средней школы. Но приведу в пример только результат этого года. Всего ЕГЭ по русскому языку сдавало 18 учащихся. Наивысший балл – 90 баллов, наименьший – 52. Средний балл – 69,1. Средний балл выполнения задания С – 15,8. По литературе сдавало 4, из них наивысший балл – 91, наименьший – 69. Средний балл по литературе – 75,7.

Результаты неплохие, если учесть, что выпускались обыкновенные общеобразовательные классы, в которых учатся разные по способностям дети – от слабого до сильного ученика, и по программе в неделю всего один час русского языка. Правда, дополнительно консультации проводила 2 часа в неделю.

С моей точки зрения, самой интересной частью КИМа по русскому языку является задание С, выполненное в форме сочинения-рецензии. Это задание вызывает естественную тревогу учителей-словесников, которые ответственно относятся к дальнейшей судьбе своих учеников.

Цель: научить учащихся написанию сочинения-рецензии в формате задания С ЕГЭ

Как я готовлю ребят к ЕГЭ по русскому языку, в частности к заданию С? У меня накоплен большой опыт в этом плане. Постоянная работа в старших классах позволила мне отработать свою систему подготовки выпускников к ЕГЭ.

А начиналось всё так. Подбирала методическую литературу, искала материалы, нащупывала пути подготовки детей к выполнению задания С. В итоге пришла к своей методике поэтапной подготовки учащихся к написанию сочинения-рецензии.

Сначала я определила, что же требуется в написании задания С? Какова должна быть структура сочинения-рецензии?

1. Формулировка проблем исходного текста
2. Комментарий к сформулированной проблеме
3. Отражение позиции автора
4. Аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме.

Я решила, что буду готовить постепенно, поэтапно.

Итак, с чего начинается эта подготовка? Подготовка начинается сразу с 5 класса.

Поэтапно это можно представить так:

1-й этап. 5 класс. Мы работаем над формулировкой проблем исходного текста.

Работа с текстом подразумевает ответы на такие вопросы:

- О чем этот текст?
- Чему учит этот текст?
- Что хотел сказать автор?
- Какова основная мысль текста?

Вопросы несложные для уровня 5 класса, доступны и понятны им. Причем на эти вопросы мы отвечаем независимо от размера текста, от жанра и от стиля. Это может быть и стихотворение, и сказка, и басня, и текст из учебника русского языка. То есть подобная работа по осмыслению текста проводится и на уроках русского языка, и на уроках литературы. В ходе ответов на эти вопросы мы учимся выделять главное в тексте, учимся определять основные проблемы текста.

2-й этап. 6 класс. Комментарий проблем. Для написания сочинения на экзамене требуется не только сформулировать проблему, поднятую автором, не только обрисовать круг проблемных вопросов, затронутых в тексте, но и ПРОКОММЕНТИРОВАТЬ проблему.

Я объясняю учащимся, что существуют два способа комментария текста. Что необходимо комментировать при первом способе?

С одной стороны, комментарий проблемы предполагает рассуждение о ее актуальности, исторических корнях, спорности ответов и решений; о том, кому и в каких ситуациях приходится сталкиваться с подобной проблемой, как ее рассматривали, пытались решить другие авторы; есть ли по этому вопросу иная точка зрения, не совпадающая с авторской, и т.д. В этом случае учащиеся отвечают на следующие вопросы:

- 1) насколько актуальна проблема;
- 2) кому и в каких ситуациях приходится сталкиваться с подобной проблемой;
- 3) какова «история вопроса»;
- 4) как эту проблему рассматривали, пытались решить другие авторы;
- 5) есть ли по этому вопросу иная точка зрения, не совпадающая с авторской.

Второй способ комментария проблемы исходного текста предполагает своего рода анализ этого текста, обращение к особенностям его композиции, к использованным автором стилистическим приемам и изобразительным средствам: именно здесь ученик получает возможность продемонстрировать свое умение понять особенности как содержания, так и формы исходного текста, те приемы, которые помогают автору обозначить проблему ярко и эмоционально, подчеркнуть ее значимость, а затем – и выразить свое авторское отношение к ней.

- 1) указать на выделенные автором разные аспекты проблемы;
- 2) обратить внимание на композицию текста, способствующую прояснению авторской позиции;
- 3) отметить изобразительные средства и синтаксические фигуры, помогающие автору выразить свою мысль ярко и эмоционально

3-й этап. 7 класс. Определение авторской позиции. Позиция автора – это итог размышлений, вывод, к которому приходит автор.

Учащимся важно дать понять, что если проблема текста – это некоторый вопрос, то позиция автора – это ответ на вопрос, поставленный в тексте, то, в чем автор видит

решение проблемы. Таким образом, проблема и позиция автора теснейшим образом связаны: проблема и позиция автора должны соотноситься как вопросно-ответное единство. Если этого не происходит, логика изложения мысли в сочинении нарушена.

Позиция автора может быть выражена прямо (в отдельных предложениях, обращения к читателю и т.п.) или косвенно (в поступках, мыслях героев, с помощью различных художественных средств).

Средства выражения позиции автора

1. Слова-маркеры (главное, самое важное, надо, нужно и т.п.)
2. Оценочная лексика
3. Средства выразительности
4. Вводные слова
5. Побудительные предложения

На этом этапе я ввожу использование типовых конструкций (клише) для выражения авторской позиции. (Например, Автор считает, что...Автор подводит читателя к выводу о том, что...Рассуждая над проблемой, автор приходит к следующему выводу... Позиция автора такова...Позиция автора, как мне кажется, может быть сформулирована следующим образом...Автор призывает нас (к чему)... Автор убеждает нас в том, что ...Автор осуждает (кого/что, за что)...Отношение автора к поставленной проблеме неоднозначно.)

Важно, чтобы учащиеся поняли основные правила определения авторской позиции.

1. Позицию автора следует формулировать кратко, одной-двумя фразами. Можно привести цитату из текста, но не пересказывать или переписывать.

2. Обычно позиция автора содержится в заключительной части текста, там, где автор подводит итог сказанному, размышляет над приведенными выше событиями, поступками героев и т.п.

3. Формулировку позиции автора обязательно выделяйте в отдельном абзаце сочинения.

4. При определении авторской позиции нельзя ставить знак равенства между автором текста и героем-рассказчиком. Следует разграничивать понятия «автор» и «рассказчик».

4-й этап. 8 класс. Определение собственной позиции с приведением в подтверждение своих мыслей двух и более аргументов.

Итак, в средних классах мы при работе с текстом научились формулировать и комментировать проблему, поставленную автором текста, также умеем формулировать авторскую позицию. Что еще необходимо сделать?

Мы должны написать, согласны или нет с точкой зрения автора прочитанного текста и объяснить почему. Свой ответ необходимо аргументировать, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт. Необходимо помнить о структуре рассуждения:

тезис-обоснование-вывод:

Что такое аргумент? Какие бывают аргументы? Аргументы бывают сильные и слабые, логические и эмоциональные, за и против.

– Что мы относим к сильным аргументам?

Сильные аргументы: Факты, события.

1. Выводы науки (теории, гипотезы, аксиомы).
2. Статистические данные.
3. Свидетельства очевидцев.
4. Ссылки на авторитетных людей, цитаты из их трудов и произведений.
5. Пословицы и поговорки, отражающие народную мудрость, опыт народа.
6. Общественное мнение, отражающее общепринятые нормы.

5-й этап. 9 класс. Если в среднем звене работа велась частично, то в 9 классе мы уже можем писать полноценное сочинение в формате задания С ЕГЭ. Работая над сочинением-рецензией по большому тексту, предлагаю ребятам более простой план-памятку, составленный мною с учётом требований к заданию С. План этот доступен и удобен в качестве подсказки при написании рецензии объёмом не менее 150 слов, как это требуется в КИМах. Постоянная работа с такой памяткой позволяет ученикам более уверенно чувствовать себя в процессе работы над сочинением, приучает следовать пунктам плана, закрепляет навыки написания рецензии.

В конце каждого учебного года я провожу переводной экзамен, включающий задания по материалам ЕГЭ. Первым вопросом каждого билета является работа с текстом по представленной методике: в 5 классе – формулировка проблем текста, в 6 классе – комментарий проблемы, в 7 классе – определение авторской позиции, в 8 классе – аргументация собственной позиции. В 9 классе все полученные навыки учащиеся применяют на ГИА. А в 10 классе провожу малый ЕГЭ. Кроме того, второй вопрос каждого билета содержит задания формата ЕГЭ соответственно программе: в 5 классе – А1, А14, 15, 16; в 6 классе – А18, 19, В1, В2; в 7 классе – А4, 21, В3, В8; в 8 классе – В4, В5, В6, В7.

Вот так поэтапно я готовлю своих учеников к сдаче ЕГЭ.

С первых лет подготовки к ЕГЭ я думала о том, что появится когда-нибудь учебник, который будет методическим пособием при подготовке к экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ, и по которому можно будет готовить сразу ко всем заданиям. Учебники, имеющиеся в нашей школьной библиотеке, отвечают этому не во всем. Теперь я понимаю, что, наверное, это и не нужно. Учителю со стажем, подготовившему к выпуску не один 11-й класс, он и не будет полезен так, как начинающему учителю. Меня, как и всех опытных учителей, выручает своя методическая копилка, в которой есть всё для подготовки к сдаче экзамена в части С: билеты по классам, и образцы сочинений-рецензий, и огромное количество текстов для работы, и другие материалы, часть из которых я представила на суд коллег в этой статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. Москва, “Просвещение”, 2001.
2. Г.М. Шипицына, С.С. Петровская, И.Н. Черников. Дидактические материалы для углубленного изучения русского языка. Синтаксис. Пунктуация. Стилистика. Москва, “Просвещение”, “Учебная литература”, 1997.
3. Д.Э. Розенталь. Русский язык. Пособие для поступающих в ВУЗы. Ульяновск, “Книгочей”; Москва, “Альянс-В”, 1998.
4. В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. Развитие речи: теория и практика обучения. Москва, “Просвещение”, 1991.
5. Газета “Русский язык”. Приложение к газете “Первое сентября”. (Отдельные номера № 9 – 2005 г. Статья Н. Шапиро “Оценка заданий С при подготовке к ЕГЭ”. № 10 – 2007 г. Г.Т. Егораева. “Языковой анализ исходного текста”. № 24 – 2006 г. И. Руденко. “Пишем сочинение-рассуждение по научно-популярному тексту”.)

МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА» В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.М. ОХЛОПКОВА

МБОУ «Крест-Хальджайская СОШ им. Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова»

В связи с модернизацией образования, каждый учитель должен уметь пользоваться стандартными прикладными программами с целью улучшения качества образования и воспитания обучающихся.

Использование ИКТ на уроках разных дисциплин способствует эффективному усвоению учебного материала, повышению мотивации обучения, созданию положительного настроения, активизации самостоятельной деятельности учащихся.

Мультимедийное учебно-методическое пособие «Современная школа» – это своеобразная учебно-методическая копилка учителя, которая может постоянно пополняться и совершенствоваться. Особый интерес учащихся вызывают яркие демонстрационные материалы, видеофильмы, игры, которые способствуют лучшему усвоению и запоминанию даже трудного материала.

Итак, познакомившись со статьями, разработками, информацией и наработав свой, хоть и небольшой, опыт использования ИКТ при подготовке и проведении уроков русского языка и литературы, я столкнулась с проблемой отсутствия методических рекомендаций по подготовке и проведению уроков разного вида и типа.

Таким образом, я считаю, что исследование вопросов использования мультимедийных средств на уроках является актуальным и имеющим большое значение для совершенствования методической системы обучения предмету в национальной школе. Именно недостаток научно-методической литературы по данной теме и послужил поводом для написания данной работы.

Таким образом, целью моего пособия является:

Разработать мультимедийное учебно-методическое пособие «Современная школа» для систематизации и апробации учебного материала в образовательный процесс якутской школы.

Задачи пособия:

1. Проанализировать педагогическую литературу по теме исследования;
2. Собрать и разработать сценарии уроков, внеклассных мероприятий для создания методической «копилки»;
3. Поделиться опытом работы по подготовке и проведению уроков, внеклассных мероприятий с использованием ИКТ на различном уровне;
4. Сформировать у учащихся мотивацию к обучению, активизировать самостоятельную поисковую деятельность учащихся (приобщение к информационным технологиям, работе в сети Интернет).

Новизна пособия:

На сегодня нет готовых разработанных компьютерных программ, мультимедийных наглядных пособий, электронных учебников по русскому языку и литературе в национальной школе. Национальный компонент должен учитываться в обучении учащихся.

Но, несмотря на вышесказанное, компьютер не заменит учителя или учебник, поэтому мультимедийное учебно-методическое пособие «Современная школа» рассчитан на использование в комплексе с другими имеющимися в распоряжении учителя методическими средствами. Я уверена, что умелое использование ИКТ на уроках способствует повышению познавательных потребностей учеников. Каждый учитель планирует свои уроки таким образом, чтобы использование компьютерной поддержки было продуктивным, уместным и интересным для учащихся. Для этого я и создала свои, ав-

торские диски: пособие «Живая оценка» по русскому языку (рецензент: Кузьмина Л.Я. к.п.н., доцент ФЛФ СВФУ), пособие «Учимся, творим, играем» по творчеству Н.В.Гоголя (рецензент: Спиридонова Г.И., доцент кафедры социальной педагогики пединститута СВФУ), пособие «Память сильнее времени» сборник научных работ о Герое Советского Союза Ф.М. Охлопкове (рецензент: Обутова А.Д., к.п.н., доцент, проректор по УВР ГОУ ВПО «Саха государственная педагогическая академия»), пособие «Семь Я» о детской организации (рецензент: Охлопкова Д.К., к.п.н., преподаватель СВФУ), пособие «Школа нравственных манер» в помощь классному руководителю (рецензент: Спиридонова Г.И., доцент кафедры социальной педагогики пединститута СВФУ).

Работа по созданию мультимедийного пособия проводилась по 3 этапам:

1 этап. Организационный – 2007–2009 гг.

Цель: создание информационного поля для разработки мультимедийного пособия.

Направления работы этапа:

- ✓ Выбор направления работы и программных средств для создания УМП «Современная школа»;
- ✓ Подбор педагогических и методических источников;
- ✓ Составление структуры УМП «Современная школа»;
- ✓ Повышение квалификации учителя на компьютерных курсах (Оператор ЭВМ, создание web-сайта, «Конструктор тестов», офисный пакет Microsoft Office, «Первая помощь» и др.);
- ✓ Переработка, отбор материала, разработка мультимедийного сопровождения УМП «Современная школа».

2 этап. Основной – 2010–2014 гг.

Цель: апробация мультимедийного пособия в образовательный процесс школы.

- ✓ Направления работы этапа:
- ✓ Проведение открытых уроков, внеклассных мероприятий с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- ✓ Подготовка и выступление учащихся на научно-практических конференциях районного, регионального, республиканского уровней;
- ✓ Формирование творческих проектных групп из числа членов кружка «Логос» для помощи в создании УМП «Современная школа»;
- ✓ Участие в профессиональных конкурсах, педагогических чтениях, семинарах, проведение мастер-классов по теме исследования;
- ✓ Работа виртуального музея о жизни и деятельности русских писателей.

3 этап. Заключительный – 2015–2016 гг.

Цель: обобщение опыта работы, подведение итогов работы по проекту.

Направления работы этапа:

- ✓ распространить опыт работы на региональном, республиканском, всероссийском уровнях: печать статей, тезисов;
- ✓ оформление авторского права на мультимедийное пособие «Современная школа»;
- ✓ печать сборника уроков, внеклассных мероприятий на основе учебно-методических пособий;
- ✓ создание web-сайта для учителей гуманитарного цикла;
- ✓ проведение районного учебно-методического семинара по распространению опыта работы.

Ожидаемыми результатами работы по пособию «Современная школа» будут являться: систематизация авторского методического материала в электронном виде, при-

менение УМП способствует рациональному распределению и использованию времени урока, мероприятия (компактная подача материала, наглядное понимание изучаемой темы), повышается мотивация учащихся к обучению и познавательной активности, учащиеся приобщаются к поисковой, научно-исследовательской деятельности, в процессе создания пособия, проведения внеклассных мероприятий происходит совместная работа учителя и ученика, распространение опыта работы, повышение квалификации учителя.

Эффективность использования мультимедийного учебно-методического пособия достигается при соблюдении определённых принципов:

1. Отбор и концентрация учебного материала в максимально малом объёме с выделением главного;
2. Учёт физиологических и психологических особенностей восприятия цветов и форм (цветовая гамма, шрифт, фон, мультипликация), нужно помнить, что любой движущийся предмет, используемый в презентации, влияет на восприятие материала, отвлекает, понижает динамику внимания;
3. Звуковое сопровождение приводит к быстрой утомляемости, ослабляет внимание, снижает эффективность обучения;
4. Презентация должна соответствовать требованиям эргономики, эстетики и дизайна;
5. Оптимальное количество слайдов в презентации – 10-20.

Авторское мультимедийное учебно-методическое пособие «Современная школа» с учетом национального компонента содержит различные методики проведения не только уроков, но и классных часов, внеклассных мероприятий. Каждое пособие имеет рецензентов. Все уроки, представленные в мультимедийном учебно-методическом пособии «Современная школа» с учетом национального компонента, ориентированы на современную систему преподавания.

Хочется подчеркнуть, что применение мультимедийных средств на уроке должно быть строго продуманным, ведь информационно-образовательные ресурсы являются составной частью педагогических технологий.

Заканчивая работу, подчеркну, что право на качественное образование должно быть обеспечено современной школой и современный педагог должен уметь работать с новыми средствами обучения, учитывая национальный компонент.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

И.Н. ОЧИРОВА

Кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин
ФГБОУ ВПО «КалмГУ»

Современные мультимедийные технологии становятся все более популярными и востребованными в образовательном процессе, поскольку их использование способствует более эффективному усвоению нового материала. Не стал исключением и процесс обучения иностранцев русскому языку.

Одним из таких мультимедийных средств, используемых в образовательном процессе, является интерактивная доска, представляющая собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор

Интерактивная доска на уроках русского языка как иностранного позволяет:

- 1) повысить интерес иностранных студентов к изучаемому материалу;
- 2) вовлечь всех студентов в группу в работу;
- 3) способствовать увлечению изучаемым предметом;
- 4) способствовать созданию наиболее оптимальных условий для освоения русского языка;
- 5) разнообразить иллюстративный материал, используемый на уроке;
- 6) увеличить количество используемого учебного материала за счет экономии времени;
- 7) разнообразить упражнения по изучаемой теме за счет возможности анимации, перемещения объектов, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, а также использования различных инструментов, позволяющих задействовать различные способы усвоения информации.

На уроках РКИ интерактивная доска может быть применима на различных этапах урока и при обучении различным видам речевой деятельности: во время формирования навыков говорения, введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучению письму и восприятию русской речи на слух.

Интерактивная доска помогает преподавателям подготовиться к занятию, сэкономить время на уроке и увеличить количество учебного материала по теме урока или количество упражнений, помогающих закрепить новый материал и повторить пройденный.

Существенным недостатком работы с интерактивной доской является то, что подготовка к уроку занимает весьма продолжительное время.

Возможности использования интерактивной доски на уроках РКИ практически безграничны. Огромное количество инструментов и функций позволяют создавать разнообразные упражнения, направленные на формирование различных знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. SMART в России (официальный сайт) www.smarttech.ru (дата обращения 21.08.2014)
2. Серова Л.К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учеб. монография / под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М., 2002.
3. Сообщество учителей SMART (официальный сайт) www.smartboard.ru (дата обращения 21.08.2014)
4. Усенков Д.Ю. Интерактивная доска SMART Board: до и во время урока // Информатика и образование, 2006, № 2, С. 40-48.

**УЧЕТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПРОСПЕКТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ
(На материале педагогических, философских и критических исследований
Я.М. Неверова, директора Ставропольской губернской гимназии)**

Д.И. ПЕТРЕНКО

Северо-Кавказский федеральный университет

В середине XIX века в Ставрополе действовала мужская гимназия под руководством Я.М. Неверова, выдающегося педагога, философа, литератора, который вывел ее в число первых в России. Именно Я.М. Неверов выработал замечательную образовательную модель, которая прекрасно применима на Кавказе, в нашем многонациональном крае, да и вообще во всем нашем многонациональном государстве. Он понимал, что жестокие войны, постоянно происходящие на Кавказе, нельзя пресечь с позиции силы. Да это и вообще неверный путь – путь разжигания новых войн. А вот то, что сейчас определяют как установление мира через диалог культур, через посредничество языков, литературы, искусства, Я.М. Неверов претворял в гимназии еще в середине XIX века. Он обучал горцев русскому языку для того, чтобы они несли великую культуру нашего народа и нашего языка в свои селения, города. В то же самое время он понимал, что и русскому человеку полезно знать языки народов Кавказа, рука об руку шедших с ним на протяжении многовековой истории.

Протокол заседания педагогического совета гимназии, обсуждавшего конкурсные сочинения гимназистов, от 14 октября 1857 года гласит: «...совет, взяв в соображение, что воспитанник из почетных горцев Адиль-Гирей Кешев, родясь в сфере не только чуждой, но противоположной нашему обществу, нашим стремлениям, интересам, привычке, образу жизни, – умел не только понять, но и почти верно оценить значение лучших типов нашей литературы и показать отношение их к действительной жизни, тем с большею признательностью отдает заслуженную дань хвалы его сочинению, которое написано языком чистым и правильным, нежели сочинения некоторых русских воспитанников старшего, VII класса. Если мелькает иногда у Адиль-Гирея Кешева не вполне русский оборот, зато правильность синтаксическая и грамматическая безукоризненна. Есть описки, но нет ошибок! И понятно: многие из наших воспитанников, привыкнув с детства выражаться неправильным русским языком и употребляя областные слова и речения, с трудом отвыкают от этих привычек в гимназии. Горцы же, поступая в нее без всяких познаний, почерпают их уже в чистом источнике и при замечательной в них любви к чтению приобретают материал языка, практикою и учением образуют свой слог преимущественно по образцам литературным. Для этого, без сомнения, нужен довольно значительный фазис самоуглубления».

Речь здесь идет о конкурсных сочинениях, которые проводились в гимназии ежегодно и воспитывали у гимназистов любовь к своему языку и языку своих соседей, литературе. Эти сочинения характеризовались исследовательским характером, но они же и являют первый опыт зрелой литературы в нашем крае, несмотря на юный возраст авторов.

Успехи в освоении языков гимназистами были для нашего времени невероятными. Вот, что написано в «Ставропольских губернских ведомостях» (№ 1, 1854) о выступлении воспитанников гимназии на торжественном акте 27 декабря 1853 года: «Ученики младших классов гимназии декламировали пьесы на русском, французском, немецком, армянском, черкесском и татарском языках. Для этого выбраны были воспитанники, которым языки эти не были природными; несмотря на то, никакая ошибка в произношении не изобличала этого в учениках, из коих один – Атажукин, природный черкес, до того свободно произносил на русском, что казался совершенно русским».

Издавека доносится до нас голос гимназиста Трачевского – одного из любимых учеников Я.М. Неверова, который выразил глубокое понимание сущности любви к своему языку: «...отчетливое и сознательное изучение отечественного языка раскрывает перед нами всю полноту и богатство идей, заключающихся в неисчерпаемой сокровищнице нашего родного слова».

Внимание к языкам горских народов было обусловлено государственной политикой. В «Уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского» (утвержден 8 декабря 1828 года) отмечалось: «§ 147. В областях, где местный язык не есть российский, назначается учитель для преподавания правил сего языка. Обучающиеся оному могут, с разрешения директора, быть увольняемы от классов немецкого или французского».

Это было, несомненно, мудрое решение. К такому же решению приходили и наши выдающиеся писатели – А.А. Бестужев-Марлинский, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой. Каждый из них в определенной степени владел языками горских народов (Толстой хорошо знал многие из них). Это обусловило и речевое поведение писателей. Несмотря на то, что дело происходило во время Кавказской войны, каждый из них, с уважением относясь к культуре и языку горцев, использовал знание о их языках не только в жизни, но и в творчестве. В письме к С.А. Раевскому Лермонтов писал: «Начал учиться по-татарски, язык, который здесь, и вообще в Азии, необходим, как французский в Европе, – да жаль, теперь не доучусь, а впоследствии могло бы пригодиться».

Впоследствии эту образовательную модель в определенной степени реализовал Ставропольский государственный пединститут, обучая русскому языку калмыков, карачаевцев, узбеков, таджиков, афганцев. Они же, в свою очередь, знакомили нас с родной культурой, наукой, искусством. Наверное, мы вскоре вернемся к этой модели на новом культурном витке, в первую очередь, думая о своих культурных окрестностях. Русскому языку учат во всех республиках Северного Кавказа и Закавказья, но и мы можем возобновить традиции обучения нашей молодежи новогреческому, армянскому, карачаево-балкарскому и другим языкам. От этого только выиграет наш язык, наша культура – все это будет способствовать формированию этнокультурных компетенций и гражданского правового сознания в нашем полукультурном регионе.

ИКТ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. ПИНЕВИЧ

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

Начиная с 1990-го года появилось много статей, разработок, учебников по применению ИКТ (информационно коммуникационных технологий) в изучении русского языка как неродного и русского как иностранного.

Материалы докладов X, XI, XII Конгрессов МАПРЯЛ свидетельствуют о том, что у школьников и студентов вызывает наибольший интерес все виды и формы работ, выполняемых с помощью компьютера, т.к. молодые люди всех наций, народностей, национальностей не могут существовать без мобильного телефона, планшета, ноутбука, MP3-плеера и т.п. Технические средства становятся частью их жизни, отдыха, работы. Преподаватель должен использовать эту возможность, чтобы учащиеся были вовлечены в процесс обучения везде и всегда.

При обучении русскому языку неотъемлемой составляющей учебного процесса является обращение к страноведческой информации. Существует несколько способов предъявления информации с помощью ИКТ: 1) презентация; 2) программа; 3) видео-, аудио- и фотоматериалы; 4) текстовые и графические документы, содержащие материал разного формата с использованием иллюстраций, таблиц, схем и т.д. (редактор Word).

Самым популярным учебным материалом является презентация Power Point. В настоящее время в качестве дублёра традиционного учебника преподаватели русского как неродного и русского как иностранного имеют возможность создавать его электронный вариант – учебник-презентацию, учебник-программу, учебник из видео- и аудиоматериалов, учебник из фотографий и др.

Таким образом, использование компьютерных технологий позволяет преодолеть пространство и время, стирает границы между учащимися разных стран и народов, объединяет культуры и традиции, подчиняясь лишь единственной цели: получению знаний, умений и навыков в той или иной области.

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УКРАИНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Т.М. ПОЛЯКОВА

Житомирский областной институт последипломного педагогического образования

В последние десятилетия активизировались поиски инновационных методов обучения русскому языку, в том числе, в условиях реального украино-русского двуязычия. Данный процесс способствовал подготовке и созданию учебников, реализующих современные подходы к преподаванию.

Подготовленная нами серия учебников предназначена для школьников, изучающих русский язык с пятого класса [2] в школах с украинским языком обучения.

При создании учебника мы исходили из того, что он должен содержать не только нужную теоретическую информацию и иметь определённый набор упражнений по каждой теме, но и организовывать учебный процесс, максимально включать в осознанную самостоятельную деятельность учащихся с разными уровнями подготовленности. Таким образом, деятельностный подход, обеспечивающий осознанность усвоения учебного материала – принципиальный момент, на который мы опирались.

Структура учебника представляет собой отдельные уроки-темы, что позволяет ученику оценивать свои знания и умения после каждого урока, а при необходимости самостоятельно освоить пропущенный материал. Учебник позволяет обеспечить осознанность усвоения учебного материала, создаёт условия для самооценки, самокоррекции.

Коммуникативная направленность обучения реализуется на протяжении всего учебного времени, начиная с обозначения речевой темы, заявленной в начале урока, обязательной речевой разминки и проходит через весь дидактический материал урока.

В учебнике преобладает индуктивный способ подачи знаний.

Упражнения на закрепление теоретических положений как репродуктивного характера, так и исследовательские, поисковые, проблемные, творческие и т.д. подобраны, в основном, на материале опорного текста и призваны реализовать определённую программой деятельность [1, с.9] и социокультурную линии [1, с.7].

Поскольку инновационное обучение предполагает обязательное включение учащихся в коллективные формы работы, обмен мнениями, в учебнике предлагаются

упражнения с использованием интерактивных форм обучения (организация парной и групповой работы, дискуссии и т.д.).

Учебник предусматривает систематическую опору на знание украинского языка, что позволяет избежать неоправданного дублирования теоретического материала и осуществлять сопоставительный принцип обучения. Почти в каждом уроке есть задания, упражнения, направленные на преодоление интерференции.

Одна из важнейших особенностей учебника – реализация дифференцированного принципа обучения. Дифференцированный подход реализуется на разных этапах урока. Учащиеся имеют возможность свободно выбирать упражнения разных уровней и на уроке, и при выполнении домашних заданий, которые также предусмотрены в структуре учебника.

Задания дифференцируются как по уровню сложности, так и по уровню самостоятельности обучения. В каждом из трёхуровневых домашних заданий обязательны творческие упражнения, выполнение которых свидетельствует об усвоении лингвистического и речевого материала урока.

С целью повышения познавательной активности школьников в рубриках учебника предложены упражнения игрового характера «Занимательное языкознание», «Для любознательных».

Как показывает практика, наш учебник существенно облегчает процесс подготовки учителя к уроку, вооружает современными приёмами обучения, не ограничивая при этом его творческой инициативы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык: Программа для 5 – 9 классов для общеобразовательных учебных учреждений с украинским языком обучения (начало изучения с 1 класса) [Электронный ресурс] / Баландина Н.Ф., Сеница И.А., Фролова Т.Я., Бойченко Л.А., Кошкина Ж.А. // – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/>.

2. Полякова Т.М. Русский язык: учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (1-ый год обуч.) / Полякова Т.М., Самонова Е.И. – К.: Генеза, 2013. – 256с. : ил.

ПРЕПОДАВАНИЕ ФОНЕТИКИ: КЛАССИЧЕСКИЕ ИДЕИ И СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ

И.О. ПРОХОРОВА

Ренессанс повышенного интереса к обучению русскому произношению нерусских, наблюдаемый в академическом сообществе, закономерен. Не в последнюю очередь он связан с поиском новых методов и приемов обучения.

Практической фонетике РУДН более полувека. На протяжении всей своей истории она развивалась под постоянным воздействием теоретической мысли выдающихся лингвистов-фонологов, начиная с работ Л.В. Щербы, выдающегося основателя методики преподавания иностранных языков. Большое значение для практической фонетики имеют экспериментально-фонетические исследования звучащей речи, посвященные описанию артикуляционных, акустических и перцептивных свойств звуковых единиц, которые уточнили, а в некоторых случаях и коренным образом изменили существовавшие ранее научные представления (работы Л.Г. Скалозуб, Л.А. Вербицкой, Л.В. Бондарко).

В соответствии с этими работами изменились и методы обучения произношению. Нарушения звуковой системы и произносительной нормы рассматриваются как следствие интерферирующего влияния системы родного или родного и усвоенного ранее иностранного языка. При этом имеют значение не только различия в составе фонем, особенности реализации их дифференциальных и интегральных признаков, но и закономерности сегментной организации слова, дистрибуции и сочетаемости фонем, закреплённости их локальных и модальных классов за определенными позициями в слове, со статистическими характеристиками речи.

Полученные экспериментальной фонетикой результаты следует активнее использовать в коммуникативной методике при постановке артикуляционной базы и формировании фонематического слуха, а также на более поздних этапах обучения в связи с работой над информационной структурой высказывания, просодическими и интонационными характеристиками речи.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ВИДА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ПЯО МЭЙШАНЬ

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов

Сознательное отношение к учению и к контролю как к его составной части является благоприятной основой для самостоятельного контроля обучающимися уровня формируемых компетенций. Мотивация выполняет не только побуждающую, но и направляющую, организующую, смыслообразующую функции. В нашем случае – при тестировании – мотивация служит одним из основных психологических факторов успешности коммуникативного взаимодействия.

Процесс побуждения обучающегося к тестированию нередко оказывается сложным социально-психологическим, эмоциональным и волевым актом. Этот процесс еще психологически осложняется тем, что далеко не всегда реальные мотивы осознаются субъектом актуально по причине возраста обучающихся, их социального статуса, личностных характеристик, не способствующих формированию мотивации.

Учет мотивационных потребностей обучающихся и участвующих в тестировании позволяет грамотно «управлять» ходом коммуникации. Если же структура мотивов аморфна, они чётко не представлены в сознании тестируемого, то снижается успешность как формы контроля, так и самого коммуникативного акта.

Особые роли коммуникантов, обусловленные сложными психолого-педагогическими характеристиками процесса тестирования, подчеркивают специфический характер модели тестирования как коммуникации.

Мотивация изучающего иностранный язык является первым и одним из основных психологических факторов успешности коммуникативного взаимодействия. Проблему мотивации во многом решает самоконтроль учебной деятельности, который может быть организован тестируемым самостоятельно. Для этого наиболее успешным инструментом следует признать «Европейский языковой портфель», который применяется для оценки уровня сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций в российской педагогической практике. В корейской и китайской системе изучения и преподавания языков подобные аналоги не удалось обнаружить.

Для систематизации компонентов тестирования как особого вида коммуникативного взаимодействия была разработана модель – дидактическая система, включаю-

шая ряд взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, методологического, педагогической диагностики, педагогических условий, технологического и критериального.

Целевой компонент в данной модели связан с детальным рассмотрением целей обучения неродному языку. Именно целевой компонент создает предпосылки для объединения других компонентов в целостное единство. Цель обучения иностранному языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. Комбинированные [Балыхина, 2009, с. 120] тесты в рамках исследуемых государственных систем тестирования призваны проверить степень сформированности коммуникативной компетенции, но в разной степени в зависимости от характера субтестов – коммуникативно-речевых и языковых – и, соответственно, от «определения общих и конкретных целей теста» [Балыхина, 2009, с. 120] – целеполагания.

Содержательный компонент определяет содержание обучения иностранному языку, под которым следует понимать специально отобранную и признанную государством систему знаний, умений и навыков, необходимых будущим специалистам для эффективного осуществления профессиональной деятельности и успешного вхождения в современную иноязычную культуру. Все тестовые задания – элементы теста, минимальные составляющие единицы теста, отвечающие требованиям формы, содержания, технологичности и статистическим требованиям – по своим формам и видам распределяются в зависимости от выполняемых субтестов, коммуникативно-речевых или языковых.

Объем коммуникативного взаимодействия варьируется в зависимости от выполняемого субтеста, но везде строго подчинён целям государственного тестирования и рамкам делового взаимодействия, когда партнеры имеют официальные статусы – тестируемого и тестора и система их отношений формализована, регламентирована правилами организации государственного тестирования.

Компонент педагогической диагностики в предлагаемой модели призван, во-первых, оптимизировать процесс лично ориентированного обучения, во-вторых, обеспечить объективное оценивание результатов языковой подготовки. Педагогическую диагностику следует рассматривать как совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации обучающихся, а также содержать потенциал совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия.

Компонент педагогических условий является ключевым в предложенной модели, так как успешность организации тестирования по иностранным языкам будет обеспечена только в том случае, если выполняется комплекс следующих педагогических условий:

- разработка и внедрение в образовательный процесс теоретической модели тестирования по иностранным языкам при подготовке обучающихся;
- активизация учебно-познавательной деятельности студентов, предполагающей систематическое и планомерное применение тестирования;
- формирование положительной мотивации студентов к тестированию на занятии по иностранному языку;
- соответствие заданий тестирования общедидактическим принципам и требованиям государственных образовательных стандартов.

Технологический компонент представляет собой технологию тестирования как систему мониторинга качества языковой подготовки. Появление понятия «мониторинг» связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждается в объективных сведениях о состоянии качества подготовки будущих специалистов. Национальная доктрина образования, например, в Российской Федерации (до 2025 года)

и последние правительственные документы РФ предусматривают ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования и созданию системы его отслеживания, в том числе определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента выявления качества образования.

Технологический компонент реализует три основные функции: описательную, объяснительную и проектировочную. Описательная функция раскрывает существенные аспекты разработки тестирования. Объяснительная функция позволяет выяснить эффективность тестирования как формы педагогической диагностики. Проектировочная функция раскрывает особенности применения тестирования на всех этапах образовательного процесса в вузе или иной обучающей структуре.

Технология тестирования как система мониторинга качества языковой подготовки включает целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный компоненты. Определение эффективности функционирования модели тестирования изучающих иностранный язык связано с разработкой критериев и показателей ее результативности, что составляет критериальный аппарат модели тестирования.

Анализ критериального аппарата, применяемого в отечественной и зарубежной теории и практике обучения РКИ, выявленные цели и содержание обучения позволили уточнить критерии результативности образовательного процесса, которые в результате сопоставительного анализа ТРКИ, ТОРiК, HSK можно считать универсальными. В качестве критериев предлагается использовать следующие.

Первый критерий (мотивация к проверке результатов языковой подготовки) предполагает наличие такого показателя, как динамика мотивационно-ценностного отношения обучающихся к контрольно-оценочной деятельности, проводимой в рамках образовательного процесса.

Второй критерий (направленность на активизацию познавательных интересов) подразумевает стремление обучающихся к разносторонней осведомленности в области изучаемого языка, их желание участвовать в студенческих научно-исследовательских мероприятиях и практических занятиях по иностранному языку с сообщениями, докладами, в проектной деятельности (умение передать информацию, использование технических средств при выступлении, умение заинтересовать аудиторию).

Третий критерий (усвоенные модули) проявляется в количестве усвоенных обучающимися отдельных модулей, соответствующих содержанию обучения в рамках требований Государственных образовательных стандартов.

Четвертый критерий (оперативность решения тестовых заданий) предполагает наличие таких показателей, как правильность решения теста (цифровое значение полученной оценки) и время (минуты), затраченное обучающимся на решение заданий тестирования.

Выбор качественных критериев и показателей результативности процедуры тестирования делает возможным их использование в образовательном процессе. Следует при этом иметь в виду, что каждый из выбранных критериев не поддается прямому инструментальному измерению и требует соответствующего анализа и опосредованной интерпретации.

Целевой компонент дидактической системы связан с мотивацией тестируемого, с одной стороны, и с планируемым результатом изучения иностранного языка вообще, с другой. Сам процесс взаимодействия коммуникантов в процессе тестирования имеет отношение к деловой коммуникации, где роли и статусы согласуются с нормами педагогической диагностики, которая состоит из приемов контроля и оценки и реализуются в особых педагогических условиях. Данные условия коррелируют с требованиями к организации процесса изучения иностранных языков в целом, который подлежит мониторингу для определения его качества и, вместе с тем, качества языковой подготовки.

В модели тестирования заложены критерии результативности образовательного процесса (мотивации к проверке языковой подготовки, направленности на активизацию познавательных интересов, усвоенные модули, оперативности решения тестовых заданий), которые могут быть проанализированы тестором и преподавателями и результаты анализа использованы в практике преподавания иностранных языков.

Изучение принципов организации тестирования: принципа системности и последовательности; принципа целостности; принципа объективности; принципа комплексности; принципа всесторонности; принципа иерархической организации; принципа научности, применительно к исследуемым системам тестирования, доказывает их универсальный характер и возможность дальнейшего их изучения с целью внедрения в лингводидактический аспект тестирования по корейскому и китайскому языкам как иностранным.

Таким образом, составляющие предложенной модели имеют универсальный характер и могут быть применены ко всем исследуемым системам тестирования. Отсутствие того или иного компонента в изучаемой системе разрушает, на наш взгляд, целостность подхода к организации тестирования вообще и выполнения целей и задач каждого отдельного блока модели, в частности. Наполнение модели зависит от идиоэтнических характеристик компонентов системы национального тестирования по иностранному языку, которые не нарушают идеи коммуникативной направленности процесса.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СУБОРДИНАТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА

Н.Н. РОГОЗНАЯ

Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет

Существенное воздействие на все стороны восприятия личностью иноязычной системы при овладении иностранным языком оказывают интерактивные технологии, использующиеся как на занятиях с преподавателем, так и самостоятельно.

Компьютерная лингводидактика, являясь междисциплинарной областью знания, активно взаимодействует с информационными технологиями, прикладной и математической лингвистикой, используя разработки в области создания искусственного интеллекта.

Под субординативным билингвизмом мы понимаем функционирование языковой системы неродного языка ($Я_2$), находящейся в состоянии подчинения, т.е. зависимости от родного языка ($Я_1$).

Говоря о разработке новых технологий в области лингвистики и методики, прежде всего, необходимо исследование целого круга проблем, связанных с билингвизмом и личностью билингва.

Промежуточная система, возникающая при субординативном билингвизме, получила название «интерязык».

Интерязык представляет собой языковую универсалию и отражает состояние естественного языка, его эволюцию и совершенствование.

Теоретические аргументы и практический анализ интерферентов дают возможность использования интерактивных средств при овладении $Я_2$.

Путь коммерциализации, экспорта международных образовательных услуг должен опираться на новые технологии, возникающие в разных областях знаний.

Прикладная лингвистика, связанная с теорией обучения, имеет перед собой одну цель – оптимизировать процесс овладения вторым языком.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

С.П. РОЗАНОВА

Российский университет дружбы народов

При обучении иноязычному произношению необходимо учитывать психологические факторы. В начальный период изучения русского языка во взрослой аудитории имеет место так называемый психологами «психологический языковой барьер», или «психолингвистическая блокада» (термин Ш. Бутона). Это явление связано, прежде всего, с индивидуальными особенностями психики обучаемого, физическим состоянием, здоровьем и т.д. «Языковой барьер» связан с возрастным фактором. Чем старше обучаемый, тем выше «языковой барьер».

Психологическое требование того, что нельзя переходить к формированию нового навыка, не сформировав предыдущего, должно прочно войти в практику преподавания русского языка как иностранного. Особенно это требование относится к начальному этапу изучения русского языка, когда формируется артикуляционная база русского языка. Прочно сложившиеся навыки на фонологическом уровне являются тем фундаментом, на котором в дальнейшем формируются навыки на морфологическом и синтаксическом уровне.

Практика показывает, что выходу из состояния «психолингвистической блокады», заторможенности восприятия, блокировки особенно слуховых анализаторов в первый месяц контактирования с русским языком помогают такие виды работы, как хорошее чтение за преподавателем звуков, комбинаций звуков, слов, словосочетаний. Такие виды «совместной» работы помогают снимать «смущение», психическую заторможенность, боязнь показаться смешным, чувствовать себя наравне со всеми.

При обучении русскому языку немаловажное значение имеет психологический фактор, связанный с нейрофизиологическими свойствами обучаемых. Процесс научения требует от обучаемых и от обучающего концентрации внимания, мобилизации сил, что может вызвать утомление и тормозное состояние. От динамичности нервной системы обучаемых зависит объем и эффективность формируемых навыков.

Психологические опыты показали, что при образовании ассоциативных временных связей большую роль играет использование приема противопоставлений, оппозиций при формировании навыков на всех языковых уровнях. Процесс многократного повторения не дает такого результата и эффекта, как противопоставление. Необходимо иметь в виду, что использовать прием оппозиций целесообразно только, когда сформирован доминантный навык. При формировании слухо-произносительных навыков сначала последовательно отрабатываются твердые согласные, затем формируются навыки артикулирования мягких русских согласных. Когда произнесение твердых и мягких согласных автоматизировано, можно использовать прием противопоставления, оппозиции, который способствует запоминанию основных различительных моментов в артикуляции и произнесении русских согласных (твердые – мягкие согласные; глухие – звонкие). В практике обучения иностранцев русскому языку создано много учебных пособий по формированию фонетических, слухо-произносительных навыков, адресованных различным конкретным национальным аудиториям. В этих учебниках большое место отводится упражнениям с использованием противопоставлений звуков, представляющих трудности для конкретной национальности. Основной составляющей этих учебников являются эффективные упражнения с использованием противопоставлений: [б-п] в арабской аудитории; [р-л] в китайской, корейской.

Обучение с использованием оппозиций экономично во времени, а главное – эффективно с позиций результативности формируемых слухо-произносительных навы-

ков. От уровня сформированности слухо-произносительных навыков в дальнейшем будет зависеть процесс слушания, восприятия, понимания и запоминания информации (аудирование).

Психологи отмечают что предотвратить забывание можно беглым повторением, в то время как для восстановления забытого требуется много времени. Ассоциативные связи, навыки, сформированные в языковом сознании обучаемых, необходимо постоянно поддерживать. Выполнению этой задачи помогает правильно организованная система повторений.

В исследованиях психологов показано, что одним из условий формирования слухо-произносительных навыков является формирование навыка самоконтроля, который играет большую роль при формировании сенсорных навыков.

«ХОЧУ ХАРЧО!»: ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА

Н.Л. СМИРНОВА

ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»

Объемы миграционных потоков в Российскую Федерацию настолько велики, что нередко классы составляют обучающиеся, для которых русский язык является не только неродным, но и новым. Современный учитель оказывается в сложной ситуации: его методические усилия должны быть направлены не только на развитие средствами родного языка первичной языковой личности тех школьников, для которых русский язык родной, но и одновременно на формирование вторичной языковой личности у школьников, для которых русский язык является неродным,

Русская языковая картина мира и инокультурные смыслы могут быть постигнуты обучающимися также только посредством текста. Обращение к книге Петра Вайля и Александра Гениса «Русская кухня в изгнании» обусловлено не только интересом к блестящему слогу авторов и актуальностью ее содержания в эпоху глобальных миграций. В книге представлены рецепты кухонь различных народов мира. Самой востребованной синтаксической структурой в текстах рецептов являются односоставные предложения различных типов.

Фрагмент главы 11. Шарлотка, русское имя

Сладкое любят все, хотя далеко не все признаются в этом. В Америке с десертом все обстоит не так просто. Общество, объявившее войну калориям, существенно ограничило возможности кондитеров. Поэтому роскошные, элегантные пирожные на витринах кондитерских часто оказываются безвкусными и эфемерными украшениями. Человеку нужна альтернатива, и мы хотим ее предложить эмигрантскому читателю. Американцу она не подойдет, потому что альтернатива эта сладкая, жирная и очень вкусная. Называется она шарлотка. Слово это происходит от французского имени Шарлотта, которому русский язык придал то ли ласкательный, то ли уничижительный суффикс. Владимир Даль понимал шарлотку как круглый пирог с вареньем. Но это неправда. На самом деле шарлотка не имеет отношения ни к французам, ни к варенью. Это старинное еврейское лакомство, и готовится оно так.

Нарезать сухой батон без корки на толстые ломти и хорошо вымочить их в смеси яиц и сливок. Очистить яблоки и нарезать плоскими кусочками. Посыпать сахарной пудрой и дать полежать, чтобы все впиталось. Стенки и дно горшка смазать маслом.

После этого уложить слой хлеба, густо засыпав его сахарной пудрой, корицей и толченым мускатным орехом. Потом слой яблок, и так до самого верха.

Учащимся необходимо провести лингвистический эксперимент. Создавая различные варианты текстов рецепта, обучающиеся наблюдают за тем, как меняется формальный и интонационно-стилистический строй текста рецепта, делают выводы о предпочтительности и уместности той или иной грамматической формы в определенной речевой ситуации.

Обращение к лингвистической теории создает вербальную базу для погружения в жизненный и культурный опыт учащихся. Разговор о семейных кулинарных традициях в классах полиэтничного состава может вырасти до уровня проекта, оформиться в виде кулинарных поединков и фестивалей, конкурсов кулинарных книг и позволит актуализировать изученные грамматические структуры в речевой практике обучающихся.

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ПРОЦЕССАМИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В.А. СТЕПАНЕНКО

Института русского языка и культуры
МГУ имени М.В. Ломоносова

Вопрос о языковом катаклизме постепенно теряет свою остроту. В настоящее время, по справедливому заключению Стернина, – языковая парадигма в отличие от общественно-политической относительно установилась и конкретизировалась.

В исследованиях по современной русской речи в целом определены и описаны активные процессы в современном русском языке. Безусловно, большая часть их посвящена изучению бурных лексических изменений в языке, поскольку очевидно, что именно лексическая система призвана чутко реагировать на социально-экономические запросы общества, во-первых, в плане номинаций жизненных реалий, во-вторых, в отражении общественно-политического, психологического, духовного настроения общества.

В целом же, лексические новации происходят по общим законам языка. Первое, движение из актива в пассив. Для современного языка это уход из активного употребления слов, отражающих советские реалии: *доска почёта, партвзыскание, соцсоревнование, передовик, стахановец, стилиага, беспартийный, выездной (невыездной), политинформация, стенгазета, партгруппа.*

Второе, движение из пассива в актив: *гласность, застой (XIX в.), биржа, акционерное общество, губернатор, гувернантка, меценат, казначейство, казачество, лицей, прислуга, благотворительность, попечительство, трактор, подрядчик, гимназия.*

К этому ряду относятся слова, связанные с религией: *ладыка, батюшка, причащение, пост, приход, миряне, всенощная, крестный ход, отпевание* и т.д., которые в книге «Современный русский язык» под редакцией Галкиной-Федорчук отнесены к архаизмам (изд-во МГУ, 1962 г.), что лишним раз подтверждает, что общественно-политические изменения влекут за собой изменения языковые.

Основным источником новой лексики являются заимствования из английского языка.

Процесс лавинообразного потока заимствований Ю.Н. Караулов определяет следующим образом: «В наше переходное время объем иноязычных заимствований вырос, и стремление поставить искусственные заслоны этому естественному явлению ни к чему не приведет. В условиях глобализации современного мира заимствования не-

избежны и необходимы. Они не представляют опасности для такого богатого языка как русский, но разумную меру соблюдать здесь тоже полезно». Интересен взгляд профессора Гасан Гуссейнова. («Филолог, который ценит в языке неправильное». Психология № 95, март 2014). Гуссейнов считает огромным преимуществом английского языка то, что он вбирает в себя новые слова, совершенно не беспокоясь, откуда они пришли. Главным критерием считается – их используют носители языка. В английском огромное количество французских слов, греческих, латинских, немецких. Язык их осваивает и приспособливает. Поэтому он только будет усиливаться как межнациональный язык.

Степень англоизации, с нашей точки зрения, показательно рассмотреть на примере языка корпораций, степень англоизации которого может быть сравнима лишь с англоизацией языка компьютерной области, из которого такие слова как *геймер, ноутбук, логин, блог, блогер, чат, логин, залогинить, пароль, запаролить, gifки, лайк, лайкнуть, имхо* (русская транслитерация английского акронима, означающего «по моему скромному мнению»), *фейсбук, аккаунт, хэндхантер (охотник за головами), догхантер (охотник за собаками)* и многие другие вошли в язык повседневного общения. Причины вполне объяснимы. Так, например, такая область корпоративной деятельности как управление персоналом связана с развитием рыночной экономики. Язык должен был мгновенно откликнуться на запросы реальной жизни, поскольку процессы, происходящие в ней, были достаточно интенсивными. Времени на переосмысление понятий и названий в русской парадигме не было – заимствовались понятия и названия, иногда имеющие русские параллели, но, тем не менее, укоренившиеся в английском варианте. С другой стороны, в корпорациях работают в большом количестве иностранные специалисты – и в связи с этим возникает некий «пиджин», который мало поддается какой-либо регламентации. Действует один закон – так быстрее, так проще (тенденция экономики духовных сил и удобства памяти) (Богородицкий).

Почему интересна тема именно языка фирм и корпораций? Не является ли он просто языком некоей профессиональной сферы, как, например, язык работников телевидения? В какой-то степени это так, но работа корпораций, фирм, управленческого персонала занимает достаточно социально активную зону жизни нашего общества, коммуникативно связанную со многими аспектами общественно-политической жизни. В связи с этим этот подъязык не является профессионально замкнутым, а частично интегрирован в язык повседневного общения, в чем нетрудно убедиться.

Таким образом, стали общеупотребительными и вошли в той или иной степени в язык повседневного общения слова или словосочетания

Деад лайн – крайний срок

Шорт лист – окончательный список

Ноу-хау – открытие

Нон-стоп – без перерыва

Стаф – сотрудники

Чек ин – регистрация

Кэши – наличные деньги; лузеры, винеры

Дресс-код (англ. dress code – кодекс одежды) – форма одежды, требуемая при посещении определённых мероприятий, организаций, заведений.

Research – исследование (полная калька, но изменяется по падежам. *Он из ресёча*).

Тайминг – график, распределенность по времени

Ресепшин – приемная, регистратура, стойка администратора

Менеджмент – управление, руководство

Маркетинг – комплексный подход к управлению производством и организации хозяйственной деятельности, основанный на учёте требований рынка и активном воздействии на расширение сбыта продукции и реализации услуг

Кластер – кла́стер (англ. cluster – скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами.

Маржа – разница между ценой и себестоимостью, обычно выражаемая в процентах

Бонд/бонды – долгосрочная облигация/облигации

Спам, спамить – в смысле засыпать ненужными бумагами

Саммит (от англ. summit meeting) – встреча на высшем уровне, то есть общение/переговоры глав государств и/или правительств

Апгрейдить – улучшить, усовершенствовать

«Однако живой и свободный Запад начал отдавать концы именно тогда, когда у нас началась перестройка. Там словно подобрали временно выкинутый отсюда «совок», апгрейдили его, упаковали – и снова лезут, уже со своими прививками от человечности и прочей ювенальной юстицией. Новая упаковка многим у нас нравится: теперь все как у людей» (Московский комсомолец).

Апдейтить – привести в соответствие с датой. Этот список нужно апдейтить. Он недельной давности. (На деловых бумагах пометка «апдейт»).

Сапорт – сопровождение, поддержка. «Без качественного сапорта мы не сможем достичь этой цели». «Бизнес должен увеличивать продажи, сапорт должен уменьшать косты (затраты)». «В следующем году мы планируем увеличивать продажи на 30%, при этом затраты сапорта должны остаться на том же уровне». Все подразделения корпораций делятся на бизнес-подразделения и сапорт подразделения. «Сапорт обеспечивает поддержку бизнеса».

Экспат(ы) – те, кто приехал работать по найму. «У нас в компании одни экспаты». «Раменки – обитель государственно-управленческой и бизнес-элиты, экспатов, сотрудников МГУ» (Московский комсомолец).

performance – результат действия. От этого: «Он последнее время не перфомит». «Он человек (чувак) нормальный, но что-то в последнее время у него плохой перфоманс». «Это наши топ-перфомеры» (Московский комсомолец). Сейчас в более широком употреблении, например, как театральная жанр арт-перформанс.

Хакер – взломщик кодов.

Делитнуть – удалить (от to delite). Я случайно файл делитнула (более разговорный).

Сколп (от англ. калька) – покажи мне весь сколл проекта.

Хендлинг (от англ. handling, в переводе «управление») – показ собак на выставках. Человек, показывающий собаку, называется *хендлером* (англ. handler).

Тренд (произносится «трэнд», от англ. trend – *тенденция*) – основная тенденция изменения временного ряда.

HR – работа с персоналом

Краудсорсинг (англ. crowdsourcing, crowd – «толпа» и sourcing – «использование ресурсов») – передача некоторых производственных функций неопределённому кругу лиц, решение общественно значимых задач силами добровольцев, часто координирующих при этом свою деятельность с помощью информационных технологий.

Истеблишмент (от англ. Establishment – «установление», «основание») – власть имущие, правящие круги, политическая элита. Совокупность людей, занимающих ключевые позиции в социально-политической системе, являющихся опорой существующего общественного строя и формирующих общественное мнение, а также совокупность институтов, с помощью которых эти люди поддерживают существующий социальный порядок.

Некоторые слова, еще не ставшие общеупотребительными, иногда даются в кавычках.

«Пранкер» – телефонный шутник позвонил бывшему мужу Волочковой и представился другом балерины – Бахтияром Салимовым. Поговорил по-мужски». (Вести, июнь 2013 г.) Хотя полгода спустя в МК *пранкер* уже встречается без кавычек.

Мы возьмем на себя смелость сделать на основе этого, к сожалению, неисчерпывающего анализа заимствованной лексики в данной сфере определенные выводы: примерно четверть слов широко используются общей массой говорящих, что мало отличается настоящую ситуацию, касающуюся процесса заимствования от ситуации прежнего времени. Безусловно, компьютерная лексика заимствована практически полностью и употребляется всеми пользователями интернета и его социальных сетей в большей или меньшей степени в зависимости от возраста и профессионализма. Однако простые пользователи употребляют не такое уж значительное количество заимствованных слов, а в истории языка мы неоднократно сталкивались с аналогичным явлением.

По мнению Гасана Гусейнова, в языке в настоящее время усилена экспрессивная и манипулятивная функции, тогда как когнитивная и коммуникативная угнетены. Это связано с влиянием сетевого языка и поведения на современное сознание.

Однако указанные выше изменения касаются условий функционирования языка, т. е. речи. Тем не менее, следует отметить, общие законы, в соответствии с которыми изменяется язык. К ним относят рост аналитизма и черт агглютинативности, но этот процесс происходит уже очень давно.

К системным изменениям нашего времени можно отнести явное увеличение количества слов, употребляющихся с уменьшительными суффиксами (так называемые деминутивы), которыми изобилует язык сферы обслуживания.

Магазин, рынок, ресторан: огурчики, помидорчики, колбаски, сметанка, тортик и т.д.

Салоны красоты, парикмахерская: ножки, ручки, пальчики, ноготки, ноготок, водичка.

Даже в таком жанре, как поваренная книга, мы находим: «берем салатик».

В телепередаче о вкусной и здоровой пище: «Берем перчик, помидорчик, огурчик, кладем в холодильник» и т.д.

Активные процессы затрагивают и синтаксис русского языка, систему наиболее консервативную. Использование актуализированного синтаксиса с выдвинутым в начало высказывания наиболее значимых частей, сегментированные, усеченные конструкции, предложения, начинающиеся с предлогов, прерванные парцелированные предложения – это явления, характерные для разговорной речи. Ведущую современную тенденцию развития и состояния сложноподчиненного предложения можно определить как ориентированность на интеграцию/деинтеграцию, причем последняя преобладает, что проявляется в усилении расчлененности, парцелированной подаче и главной и придаточных частей. Данный процесс, особенно активно проявляющийся в языке СМИ, как в языке наиболее демократизированном объясняется, с одной стороны, влиянием разговорной речи, ростом черт аналитизма, с другой стороны – актуализацией высказывания, рассматривающейся как проявление антропологического фактора. Исследование текстов различных жанров тем не менее дает некоторые основания увидеть тенденцию сокращения количества используемых в них сложных предложений. В первую очередь это телевизионные тексты информационного типа, однако, эта же тенденция заметна и в художественной литературе. Есть основания предположить, что в настоящее время действует закон дезинтеграции сложных предложений.

По нашим наблюдениям фрагментации поддаются прежде всего причинные сложноподчиненные предложения с союзом *потому что* и следствия с союзом *поэтому*. По всей видимости, в этих предложениях актуализация причины или следствия настолько важны и очевидны, что вычлняются в нашем сознании (а также интонацией в разговорной речи) в отдельный сегмент речи. То же происходит с противитель-

ными и соединительными предложениями с союзами *но* и *и* (с и чаще в распространенном подтипе соединительных сложносочиненных предложений).

Интересен тип и разнообразие типов интонационных рисунков современной речи. Мы бы поставила на данном этапе развития современного русского языка классические типы интонации, выделенные когда-то Еленой Андреевной Брызгуновой, под сомнение. Подчеркнутая долгота ударных гласных, а иногда и безударных, повышение тона в конце повествовательного предложения и многое другое – представляет в настоящее время некий конгломерат русско-американского произношения. А ведь мы знаем, что интонация – наиболее устойчивый регистр языка (вспомним одесситов). И это, по всей видимости, имеет также системообразующее значение.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МНОГОКУЛЬТУРИЯ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.Г. ТЕР-МИНАСОВА

Московский государственный университет

Название конференции уже само содержит острые проблемы преподавания русского языка в современную эпоху. Первое и главное слово – инновационное – подчеркивает необходимость решительных перемен в методах преподавания русского языка, обусловленных радикальными изменениями в социальной жизни народов планеты.

Факторы, обусловившие необходимость инновационных подходов к преподаванию языков вообще и русского в особенности:

- 1) геополитические катаклизмы на рубеже двадцатого и двадцать первого веков, вызвавшие гигантскую по масштабам миграцию населения Земли;
- 2) небывалый взлет научно-технического прогресса в сфере человеческого общения, или коммуникации;
- 3) все ускоряющиеся процессы глобализации;
- 4) «пришествие» Его Величества Интернета;
- 5) все усиливающаяся роль глобального языка и культуры, которую сейчас в однополярном мире выполняет английский язык и американская культура;
- 6) наступление глобального языка и культуры, ведущее к нивелированию особенностей национальных языков и культур и подавляющее основы национальной идентичности.

В современной политической и социокультурной ситуации необходимость сохранить национальную идентичность, укрепив статус национального языка и культуры стала первоочередной задачей «жителей глобальной деревни». Для России это особенно важная задача, потому что мы недавно были супердержавой, мы потеряли больше, чем другие народы, мы «чемпионы» по масштабу миграционных процессов и, наконец, потому что это наша страна, наш родной русский язык, за которым стоит великая русская история, литература и культура.

В название моего доклада добавлено слово «многокультурие», потому что язык и заложенная в нем антропологическая культура народа неразделимы, и культурный барьер сложнее и опаснее для межкультурного общения, чем языковой.

Коренные изменения, произошедшие в жизни нашей страны в начале девяностых годов двадцатого века, открыли эпоху массового международного общения, совпавшую с эпохой великих открытий в сфере коммуникации. Отсутствие опыта международного общения плюс эффект «запретного плода» обусловили, с одной стороны,

определенные «перекося» и неудачи, а с другой стороны, осознание и способы преодоления «ловушек» межкультурной коммуникации.

Инновационные методы в области преподавания русского языка в условиях многоязычия и многокультурия могут быть представлены следующим образом:

1. Осознание важности соизучения языков и культур, роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей и коммуникативной компетентности.

2. Введение новых технологий: видео, компьютер, интернет, мультимедийные средства.

3. Использование интерактивных методов и возможностей дистанционного образования.

4. Усиление роли тестирования и как способа контроля, и как метода обучения.

5. Ослабление традиций перфекционизма в преподавании языков.

6. Изменение отношений между Учителем и Учеником в сторону взаимного уважения и доброжелательности.

МЕДИАКУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ)

Ф.Г. ФАТКУЛЛИНА

ФГБОУ ВПО "Башкирский государственный университет"

Медиакультура современности (телевидение, кино, радио, пресса, Интернет) в результате общемирового характера информационных процессов становится сегодня ежедневной потребностью социокультурной жизни народа, оказывают формирующее влияние не только на облик современного человека, его мировоззрение и жизнедеятельность, но и на национальную культуру и язык в целом.

Рассмотрим особенности влияния медиакультуры на массового зрителя в рамках регионального телевизионного дискурса. Популярность телевидения состоит в том, что ему присущ эффект личностного общения. Телезритель знает, что одновременно с ним передачу смотрят миллионы людей, и, тем не менее, он воспринимает выступление с телеэкрана как обращенное непосредственно к нему. Телезрители являются неотъемлемой частью коммуникативного процесса; они не только получают новую информацию, но и приобретают некоторый социальный опыт, согласно увиденному и услышанному в передаче моделируют линию своего поведения, избавляются от напряжения, стресса, других реальных или воображаемых трудностей; телезрители получают удовольствие от коммуникации, сами участвуют (непосредственно или опосредовано) в процессе создания передач.

Цель ток-шоу как жанра телевизионного дискурса состоит в привлечении широких масс телезрителей к диалогу (в широком смысле) между телекоммуникатором и телеаудиторией, направленному на выяснение разных позиций и поиск совместных решений при обсуждении общественно-значимых тем, проблем личной, семейной жизни. При таком понимании основной цели ток-шоу как жанра телевизионного дискурса, к числу его институциональных характеристик относятся следующие функции:

1) развлечения и воспитания (цель – заполнить свободное время телезрителя, раскрепостить, избавить его от напряжения, стресса и других реальных и воображаемых трудностей; позволить телезрителю получить удовольствие от коммуникации и в то же время способствовать его индивидуальному развитию и культурному обогащению нации);

2) социализации личности (цель – содействовать процессу социализации, что приводит к объединению общества, обеспечивает его некоторой основой норм, ценностей, знакомит с коллективным опытом, предлагая телезрителю сделать сознательный выбор – следовать общепринятым нормам или нет);

3) инициирования социальных перемен (цель – призвать общество обратить внимание на проблемы, которые могут стать важными в будущем, выступать как система раннего предупреждения социальных потрясений).

В региональной культуре коммуникация ориентирована на самовыражение личности. Одно из ключевых понятий региональной культуры – человек, который сделал себя сам, следовательно, добился успеха в определенной сфере, стал богатым и знаменитым (концепт Я). Отсюда интерес к жизни и проблемам успешных людей [18,1%] и к невероятным историям [7,7%] (концепт успех). В выпусках ток-шоу «Майдан», уфимцы часто гордятся культурным достоянием своего региона. Людям свойственно отождествлять себя со знаменитыми на всю страну земляками, ощущать причастность к яркому культурному феномену, которым могут являться развитые в регионе промыслы. Иными словами – причастность к национальному культурному бренду своего родного края («башкирский мед», «кумыс», «чак-чак», «курай» и др.)

Мы согласны с мнением большинства ученых, что целью коммуникации является воздействие. Акт общения – это всегда психологическое воздействие. Основная цель коммуникации – эффективное речевое воздействие [Каспранский 1986: 147]. При таком подходе исходной фундаментальной функцией сообщения признается целенаправленное преобразование сознания адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каспранский Р.Р. К содержанию понятия апеллятивного аспекта языкового высказывания в лингвистике // Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. – М., 1986. – С. 147-162.

РАЗВИТИЕ ЛОГИКО-РИТОРИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ: ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА

Ю.Б. ФЕДЕНЁВА

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи
Уральский государственный юридический университет

Н.А. ЮШКОВА

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи
Уральский государственный юридический университет
Кафедра филологического образования
Институт развития образования

Специфика юридической деятельности предполагает ориентированность процесса обучения на развитие умений будущих специалистов публично предъявлять результаты своей деятельности, что проявляется в способности к точному восприятию информации, к ее анализу и качественной передаче, в умении логически верно, убедительно выстраивать устную и письменную речь.

Важной методической задачей преподавателя становится не только выбор эффективных образовательных технологий, способствующих развитию перечисленных

базовых умений, но и организация мониторинга, позволяющего определить уровень их развития. Высокий методический потенциал в связи с этим имеет устное публичное выступление как учебное задание комплексного характера.

Устное публичное выступление является сложным, творческим процессом, требующим от говорящего многих знаний и умений. Для развития логико-риторических способностей обучающихся преподавателю необходимо, с одной стороны, мотивировать студентов на тщательную предварительную подготовку, проводящуюся поэтапно, с другой стороны, организовать процесс оценивания качества выступления по критериям, отражающим разные аспекты устного публичного выступления. Процесс оценивания становится основой мониторинга уровня развития логико-риторических способностей студентов.

Критериальная модель оценивания устного публичного выступления базируется на универсальных требованиях риторического канона, показывающего значимость каждого этапа подготовки к выступлению: Изобретение содержания речи – Расположение содержания речи – Оформление содержания речи – Запоминание содержания речи и непосредственно самого процесса выступления перед аудиторией – Исполнение речи.

Мониторинговая деятельность преподавателя проявляется и в организации содержательного обсуждения выступлений в аудитории, и в методически выверенных комментариях выступлений, корректирующих оценивание студентов, которое на первом этапе коллективного обсуждения может носить дефектный характер.

Грамотно выстроенный мониторинг позволяет минимизировать типичные ошибки, свойственные многим выступающим, не имеющим достаточного опыта работы с аудиторией: озвучивание подготовленного текста выступления, отсутствие контакта с аудиторией, неумение использовать средства речевого воздействия для усиления эффективности выступления, нарушение общей логики изложения, некорректная речеповеденческая манера выступления.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Р.Х. ХАЙРУЛЛИНА

Институт этнокультурного образования БГПУ им. М. Акмуллы

Выбор методик и образовательных технологий в преподавании русского языка как государственного и русского языка как неродного обусловлен не только современными общественными и социокультурными условиями, расширением информационного пространства и внедрением дистанционных форм обучения, но и не в последнюю очередь – поликультурным контингентом обучаемых в образовательном пространстве России.

По итогам переписи 2010 г. этнокультурная ситуация в России выглядит следующим образом. Население России – более 142 млн. чел. Из них: русские – 80,9%, татары – 3,9 %, украинцы – 1,4 %, башкиры – 1,2 %, чувашаи – 1,0 %, чеченцы – 1,0 %, остальные народы – 10%. 3,7 % – не идентифицировали себя по национальности. 6,2 % – назвали родным языком язык другого народа. В общей численности населения России увеличивается доля представителей чеченского, аварского, армянского народов. Такой полиэтнический состав многих городов и сел России, особенно мегаполисов, предъявляет особые требования к учителям русского языка в общеобразовательных учреждениях и к выбору инновационных методик преподавания русского языка.

В каждом национальном регионе России, наверное, есть свои специфические проблемы в области изучения и преподавания русского языка как неродного (например, национальный состав обучающихся, формы государственной поддержки изучения русского языка, система повышения квалификации учителей русского языка и т.д.), но есть много общих проблем, которые в ходе обсуждения могут быть решены.

В нашем регионе – Республике Башкортостан исторически сложилось многообразие культур, конфессий, традиций и языков Европы и Азии.

По итогам переписи 2010 г. В Республике Башкортостан проживают представители около 130 народов – башкиры, русские, татары, чувашы, марийцы, удмурты, немцы, поляки, евреи и т.д. 87% населения РБ – русские, башкиры, татары, 13 % – представители других народов. Башкиры – 28 %. Русские – 35 %. Татары – 24 %. В г. Уфе идет активное взаимодействие русского, башкирского и татарского языков, носители которых представляют самые большие этнические группы населения (96,4 % населения РБ владеют русским, 25,75 % – башкирским, 34 % – татарским языками). Большие диаспоры в РБ образуют украинцы, удмурты, узбеки, армяне, туркмены, поляки, греки, корейцы. В целом Башкортостан – регион высокой этнической толерантности. Обучение в школах ведется на 6 родных языках, 14 родных языков изучается как предмет. Действуют русские, башкирские, татарские, чувашские, марийские, удмуртские национальные школы. Газеты, журналы выходят на 6 распространенных языках (русский, башкирский, татарский, чувашский, марийский, удмуртский). Действует «Ассамблея народов РБ», центры национальных культур (русская, башкирская, татарская, украинская, польская, еврейская и др. – всего 16). Регулярное теле- и радиовещание ведется на русском, башкирском, татарском, чувашском языках, на других языках – периодически. Учителей русского и родных языков и литератур готовят 4 вуза и педагогические колледжи.

В последние годы этническая картина дополнилась представителями бывших советских республик (узбеками, таджиками, казахами и т.д.), а также выходцами из восточноазиатских стран – Китая, Вьетнама, Турции. Это обусловлено социально-экономическими причинами – расширением рынка труда, миграционными процессами, активизацией культурного обмена, международного туризма. Эти социально-экономические процессы не могли не сказаться и на системе образования. В школах наблюдается смешанные по этническому составу классы, в которых учатся дети с разным уровнем владения русским языком. И даже в процессе преподавания русского языка как родного учителю приходится учитывать эти условия и строить свою профессиональную деятельность по-новому для обеспечения нужных результатов обучения. Отсюда возникают особые условия преподавания русского языка в современной школе, к которым можно отнести:

- многонациональный состав обучающихся в рамках одного образовательного процесса;
- разный уровень владения русским языком учащихся разных национальностей;
- снижение интереса к изучению языков с использованием структурно-семантического (традиционного) подхода;
- интеграция гуманитарных наук и формирование комплексных подходов и новых научных парадигм в лингвистике;
- снижение общего культурного уровня и лингвистического кругозора обучающихся.

В связи с этим необходимо, на наш взгляд, внедрять в процесс преподавания русского языка, во-первых, принципы инклюзивного образования, а во-вторых, использовать новые подходы в обучении русскому языку.

Образовательная инклюзия ранее понималась как обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, сегодня же она может и должна использоваться для

получения равных возможностей обучения русскому языку в нашей многонациональной стране. Ведь даже небольшое количество детей-мигрантов в русскоязычном классе ставит перед учителем задачу дифференциации подхода к обучению данных учащихся. Однако существующие методики обучения русскому языку не предполагают такой дифференциации в рамках общеобразовательной школы. Осложняет задачу и разный уровень владения языком детьми-мигрантами. Если одни дети в состоянии воспринимать русскую речь, полноценно пользоваться средствами массовой информации, строить связное высказывание в процессе коммуникации, при этом основная проблема для них – недостаточно высокая грамотность, заметный акцент, то другие практически не в состоянии ни понимать, ни продуцировать русскую речь, что ставит их в тяжелейшее положение в условиях однородной русской языковой среды. В случае если аудитория неоднородная (в одной группе учатся дети разные по уровню владения языком), появляется проблема, в основном касающаяся момента информативности, т.е. информация, данная на занятиях, должна быть понятна всем.

Все обучаемые, для которых русский язык является неродным или иностранным, составляют значительный по своему объему контингент населения, в той или иной мере нуждающихся в социальной инклюзии и инклюзивном образовании. Владение русским языком – как основной показатель способности мигрантов адаптироваться в России – является наиболее эффективным механизмом такой социальной инклюзии. Для того чтобы научить их русскому языку, необходима система подготовки кадров преподавателей для сферы инклюзивного образования, владеющих методикой обучения русскому языку как неродному.

Изучение русского языка в поликультурной среде только на основе традиционных, структурно-семантических подходов не дает желаемых результатов. На наш взгляд, более целесообразно в таких условиях использовать методики, сходные с методикой преподавания русского языка как иностранного, среди которых можно выделить использование лингвокультурологических подходов к изучению русского языка.

Наиболее актуальные формы использования лингвокультурологических подходов в процессе изучения русского языка как неродного языка представляются нам такими:

- лингвокультурологическое комментирование при изучении русской лексики и фразеологии, в том числе и на материале художественных текстов.
- опора на лингвокультурологические словари и энциклопедические издания.
- обучение русскому языку с опорой на родной язык с учетом его национально-культурного своеобразия.
- уместный сопоставительный анализ русских языковых единиц с единицами из других языков с целью воспитания толерантности и уважения к чужим языкам и культурам и демонстрации общечеловеческих культурных истоков формирования национальных языков.

Конечно, использование лингвокультурологических подходов требует от учителя русского языка знаний особенностей разных культур для их корректного сравнения, специальные знания в области методики преподавания русского языка как неродного и иностранного. В наших же вузах уделяется внимание изучению методики преподавания русского языка как неродного только на национальных отделениях филологических факультетов.

В связи с этим большое значение имеет организация повышения квалификации учителей русского языка, поскольку они должны научиться работать по новым методикам в условиях поликультурного образовательного пространства. Наш Институт этнокультурного образования является стажировочной региональной площадкой по внедрению программ повышения квалификации учителей русского языка, разработанных факультетом повышения квалификации Российского университета дружбы народов. За

2013–2014 годы на базе нашего педагогического университета были проведены обучающие семинары с приглашением ведущих методистов в области преподавания русского языка вузов республики – д.п.н. проф. Саяховой Л.Г., д.п.н. проф. Закирьянова К.З., д.п.н. проф. Давлетбаевой Р.Г. и др.

В сентябре 2013 г. в курсах повышения приняли участие более 50 учителей русского языка из школ республики, были проведены семинары, круглые столы, учителям были выданы сертификаты о повышении квалификации ФПК РУДН. В феврале-марте 2014 года были проведены курсы повышения квалификации по русскому языку как неродному в условиях внедрения новых ФГОС, в них приняли участие учителя из 114 школ республики, также были вручены сертификаты о повышении квалификации. Учителями отмечалась потребность в таких семинарах для работы в новых социокультурных условиях.

Мы выражаем благодарность ФПК РУДН во главе с проф. Т.М. Балыхиной за доверие проводить такие курсы под эгидой РУДН, за обеспечение учебно-методическими материалами, за сертификаты, позволившие учителям повысить свой должностной уровень.

Мы надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество с факультетом повышения квалификации РУДН. В своей деятельности ставим цель разработать инновационные методики преподавания русского языка как неродного в условиях инклюзивного образования, планируем совместную работу с учителями русского языка, в том числе с нашими выпускниками, на экспериментальных площадках – школах г. Уфы и в районах республики.

В заключение отметим, что знания по русскому языку являются базой для получения всех уровней образования по всем направлениям подготовки, и поэтому разработка инновационных методик и программ по русскому языку как неродному в условиях поликультурного общества является задачей государственной важности.

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ/РКН В ГБОУ СОШ №282 И ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРОБЛЕМЫ

С.В. ЦАЛАРУНГА

ГБОУ СОШ №282 г. Москвы

После распада СССР увеличился поток как трудовых, так и вынужденных мигрантов в Россию. Основную часть миграционного потока представляют трудовые мигранты, граждане стран СНГ, преимущественно Украины, Узбекистана, Таджикистана, Киргизии, Молдавии. Среди государств, не входящих в СНГ, наибольшее количество мигрантов в Россию приезжают из Китая, Вьетнама, Афганистана, Турции. И если раньше на работу в Россию приезжал только один из членов семьи, то сейчас приезжают целыми семьями, что и послужило притоку детей-мигрантов в российские школы. После распада Советского союза в странах СНГ преподавание русского языка свелось к минимуму, поэтому трудовые мигранты из республик Средней Азии и Закавказья зачастую не владеют русским языком.

Почти все классы ГБОУ СОШ № 282 г.Москвы состоят на 80% – 100 % из учеников, для которых русский язык не является родным. Современная ситуация сложилась следующим образом: школьный учитель имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского языка в качестве родного, работает по самым обычным Федеральным государственным образовательным стандартам и программам и раньше никогда не сталкивался с тем, что надо научить русскому языку

ученика, для которого этот язык в лучшем случае является неродным, а для некоторых категорий учащихся он является иностранным. Следовательно, сразу же появились вопросы: «Как организовать учебный процесс?», «Как вписать в него работу с этими детьми?», «С чего начать?», а самое главное – «Как обучить русскому языку нерусских учащихся?». В связи с этим возникла проблема «учитель–учебник–ученик», которая состоит не только в плохом знании русского языка, ученик, имеющий интенцию изучать русский язык, остается «не охваченным» программно-методическим обеспечением учебного процесса. И ещё одна более сложная проблема – социальная и психологическая адаптация ученика к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе.

Первоначально, когда в классе было только несколько человек иностранцев, учитель сам занимался с ним дополнительно, или же предлагал родителям нанять учителя для дополнительных занятий. Ученик же имея прекрасную языковую среду очень быстро начинал говорить и понимать по-русски. Но ситуация менялась и сейчас в классах почти 80% -это дети или слабо владеющие русским языком, или же не владеющие им вообще. Возникла необходимость занятий русским языком как неродным и отдельно русским как иностранным, поделив класс на небольшие группы. Но и тут возникли свои трудности.

Руководство школы решило воспользоваться помощью Кафедры ЮНЕСКО Московского Института Открытого Образования и направило своих учителей на курсы "Методика преподавания русского языка как иностранного", которые вела кандидат филологических наук Каленкова Ольга Николаевна. Но на своих курсах она давала только то, что касалось классов начальной школы или дошкольных учебных заведений. И по прежнему вопросы как работать в классах средней и старшей школы оставались нерешёнными. Преподаватели этой школы, после посещения ряда курсов и семинаров решили воспользоваться учебно-методическим комплексом под редакцией Быстровой Е.А. Это не имело положительного эффекта.

Тогда мы попробовали работать по учебникам Савченко Т.В., Какориной Е.В., Костылевой Л.В. Комплект учебных пособий для детей 8-12 лет "Русский язык: от ступени к ступени" в 6 частях, изданных Центром межнационального образования ЭТНОСФЕРА. Хотя эти учебники также имели свои минусы, но это помогло нам решить проблему для 5-6, частично 7 классов.

А что делать с 8-11 классами? Этим ребятам пришлось учить по учебным пособиям для Высших учебных заведений, которые в последнее время появились в большом количестве в книжных магазинах города. Но эти учебные пособия были разработаны авторами для работы со студентами – иностранцами, и в них нет ничего того, что требуется знать в обычной русской школе, а тем более, что они не направлены на подготовку детей – мигрантов к Итоговой аттестации типа ГИА или ЕГЭ. Эти вопросы пока остаются до конца не решёнными.

Изменение ситуации с выходом в свет пособия "Говорю и пишу по-русски" (Т.М. Савченко, Е.В. Какорина, Л.В. Костылёва.)

Наконец в 2013 году в издательстве "Русское слово" вышло новое учебное пособие, состоящее из 3-х частей, которые были предназначены для обучения детей, уже прошедших вводно-фонетический курс русского языка. Каждая из частей этого пособия имеет свою определённую цель обучения, направленную на развитие и совершенствование разных умений и навыков, но все они помогают учащимся не владеющим русским языком обеспечить общение на русском языке в учебной и бытовой сферах, скорректировать имеющиеся и сформировать новые знания в области русского языка. Обеспечить «мягкое» включение детей в процесс обучения. Подготовить их к пониманию речи преподавателей-предметников, чтению учебной литературы по раз-

ным предметам школьного цикла. То есть все они предназначены для работы на интенсивных курсах овладения языком.

Используя данное учебное пособие преподаватель совмещает методы работы, используя и методики преподавания РКИ (разработанные для взрослых) и методику преподавания Русского языка как неродного (разработанную для детей).

Что ещё важно отметить – каждый из учебников данного пособия можно использовать как вместе, так и по отдельности, в зависимости от возраста учащихся и уровня владения русским языком.

Часть 1 "От буквы к слову" состоит из 32 уроков с блоками заданий по грамматическим и лексическим темам и текстами для изучения.

В каждом уроке уделяется внимание отработке всех речевых навыков (чтению, говорению, аудированию, письму). Я бы назвала эту часть Вводно-разговорным курсом, так как структура данного учебного пособия обеспечивает плавное погружение в речевую ситуацию, что способствует снятию языкового барьера, активизации знаний учащихся по русскому языку, расширению их лексического запаса. Очень большое внимание уделяется закреплению навыков письма т.е. рукописной графики. Эта задача решается параллельно с формированием языковой компетенции. Лексические темы изучаемые в первой части пособия соответствуют 1-ому концентру, то есть элементарному и частично базовому уровням владения языком. Каждый урок содержит упражнения для работы над одной или несколькими лексическими и грамматическими темами, а также тексты.

Часть 2 "От слова к тексту" не имеет чёткого деления на уроки, но содержит небольшие по объёму тексты с заданиями по грамматическим и лексическим темам. Эта часть может использоваться параллельно с первой частью учебного комплекса или как отдельный учебник. Книга включает тексты, помогающие ввести детей-мигрантов в мир интересов и жизни их русскоговорящих сверстников, а также минимально адаптированные учебные тексты по предметам (русский язык, литература, природоведение, математика), взятые из учебников начальной школы. В пособии используются пословицы, загадки, стихи русских поэтов и отрывки из произведений детских писателей. Тексты могут использоваться и как элементы работы на уроке, и для самостоятельного чтения и заучивания наизусть.

Часть 3 "Текст и грамматика" состоит из 2 разделов: I - "Читаем тексты и осваиваем грамматику", II – "Читаем тексты и составляем свой рассказ", которые направлены на решение различных методических задач и рекомендуется начинать его использовать после прохождения Частей 1 и 2, так как накопленный у учащихся за время работы на первом этапе объём лексических и грамматических знаний, умений и навыков позволит приступить к освоению предложно-падежной системы русского языка и одновременно поможет сформировать навыки устного монологического высказывания.

Принятое в методике РКИ обучение языку через освоение языковых моделей закладывает лишь основу для овладения коммуникативной компетенцией. Вопрос о погружении в живой язык, в речь остается за пределами возможностей этого подхода, откладывается на более поздние сроки и в большой мере зависит от самого учащегося.

Работа на уроке, какой бы разнообразной она не была (знакомство с лексикой, освоение грамматических форм, выполнение упражнений, чтение и пересказ текста и т.д.) не решает вопроса выхода в реальную речь. Она лишь готовит ученика к ней. А дальше возникает огромный разрыв между тем, что он изучает и тем, что ему необходимо в реальности: общение с друзьями, изучение предметов в школе, контакты с окружающим его миром. Дальше все зависит от самого ученика, насколько быстро он сможет адаптироваться в среде общения, запоминать ходовые речевые обороты и фразы, начнет понимать подтекст высказываний, воспринимать шутки и юмор и т.д. И далеко не всем удастся достичь такого уровня владения новым языком.

Вот почему, как нам представляется, необходимо дополнить традиционную учебную работу в классе особыми видами работы.

В комплекте учебных пособий для детей – инофонов « Говорю и пишу по-русски» (авторы: Какорина Е.В, Костылёва Л.В., Савченко Т. В.) , в отличие от традиционных учебников РКИ/РКН, разработана целая серия методических приёмов, позволяющих с первых шагов обучения приблизить школьника-инофона к живому русскому языку. Авторы попытались уже с первых шагов обучения (на элементарном уровне владения языком) отказаться от составленных текстов, не представляющих интерес для ученика. Первое направление данной методики – это презентация грамматических моделей через легко запоминающиеся мини-тексты: пословицы, поговорки, детские стишки, песенки, считалки. Затем проводится активизация этих моделей через тексты сказок, стихотворения, игровые задания, фрагменты известных детских произведений. Важнейший вид подобной работы также – выход в межпредметное пространство (рисование, пение, сценическое движение, физкультура, окружающий мир). Второе – использование в качестве учебных на уроках русского языка небольших текстов из учебников по различным предметам, что позволяет детям-инофонам более уверенно чувствовать себя на школьных занятиях. Третье – не менее важное – это организация работы с языковым материалом таким образом, чтобы ученик сам, вникая в содержание текста, связал новую грамматическую форму с её значением, а затем закрепил её через систему тренировочных упражнений.

Мы продолжаем тесно сотрудничать с авторами этого учебного комплекса и знаем, что в ближайшее время выйдут новые исправленные версии первого сборника "От ступени к ступени", которые мы с нетерпением ждём.

Автор: Цаларунга Светлана Викторовна, учитель русского языка и литературы, преподаватель РКИ.

МИГРАНТЫ В РОССИИ: РОДИТЕЛИ И ДЕТИ. СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ

И.П. ЦЫБУЛЯ

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»

Мигранты из бывших союзных республик едут в Россию с целью получения работы. Едут с семьями. Наше государство не может отказываться от мигрантов, так как в стране имеет место демографический кризис.

Как решается проблема адаптации мигрантов в Тульской области?

В ТГПУ им. Л.Н.Толстого, в ТулГУ, а также в Институте повышения квалификации учителей Тульской области открыты бесплатные курсы по русскому языку для трудящихся мигрантов. Мы видим, что созданы все условия для языковой интеграции мигрантов в российское общество.

Как решается проблема обучения детей мигрантов в российских школах?

В Москве для детей мигрантов созданы школы русского языка, где квалифицированные специалисты преподают русский язык как иностранный и где учащиеся обучаются только русскому языку, а после поступают в общеобразовательные учреждения.

В Тульской области пока еще не сложилась стройная система адаптации детей мигрантов, не создаются специальные группы, которые «подтягивали» бы детей до нужного уровня владения русским языком. Тому есть много причин, главная – отсутствие квалифицированных кадров. Следует отметить, что работа в этом направлении ведется. В последние годы для учителей Тулы и области организованы курсы повышения квалификации по русскому языку как неродному. Но дети мигрантов обучаются в об-

щих классах без дополнительной языковой подготовки, что существенно осложняет их адаптацию.

Нужно понимать, что современный педагог работает в полиэтнической и многоконфессиональной среде. При этом он должен дать качественное образование и воспитание любому ребенку, ведь в этом состоят основные задачи образовательного учреждения. А для маленького иностранного гражданина школа является еще и механизмом адаптации и интеграции в российское общество. Через школу может происходить адаптация и взрослых, особенно матерей детей-иностранцев.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г.К. ШАБАРОВА

Актюбинский гуманитарный колледж

В настоящее время ориентиры и задачи педагогики претерпевают принципиальные изменения. Новое время определяет новые цели образования: обучающегося надо не только обучать, воспитывать, развивать, но и социализировать. В традиционной педагогике главенствующая роль отводилась учителю, а ученику доставалась роль пассивного преемника новой информации. Сегодня ученик становится равноправным участником образовательного процесса, осознанно и эффективно применяющим приобретенные знания в повседневной жизни, а учитель – наставником, консультантом, координатором. Такому распределению ролей способствует применение в учебном процессе инновационных образовательных технологий [1].

Одним из приоритетных направлений современного педагогического процесса в Казахстане является обучение трёхязычию: казахскому, русскому и английскому языкам. В Актюбинском гуманитарном колледже на уроках русского языка на специальности «Начальное образование» с дополнительной квалификацией «Учитель начальных классов» используются тексты, проводятся беседы о роли учителя начальных классов в педагогической иерархии. Первостепенной задачей учителя при изучении русского языка является привлечение каждого участника образовательного процесса к мировой художественной культуре и литературе. Использование языкового материала из произведений русской классической и мировой литературы позволит учителю воспитать у студента, по выражению А.П. Чехова, вкус к хорошему языку, который он будет культивировать в своей будущей профессиональной деятельности.

Возможность привить учащимся вкус к хорошему языку предоставляется учителю при прохождении темы «Дом. Ономастика» по предмету «Профессиональный русский язык». Для подготовки к уроку по этой теме студентам даётся опережающее задание: прочитать сказку Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

При построении урока используются отдельные методы и приёмы педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Для повышения самостоятельной образовательной деятельности студентов и интенсивного группового взаимодействия на уроке при проверке домашнего задания на этапе «Побуждения» интересно использование метода «Взаимоопрос» [2, 58]. Опрос по этому методу дисциплинирует каждого студента: чтобы задать вопрос товарищу, надо самому хорошо знать материал, уметь самостоятельно мыслить, внимательно слушать и оценивать ответы однокурсников, реализовывать коммуникативные умения.

Важно отметить логическую взаимосвязь содержания домашнего задания с новой лексической темой урока «Дом»: студенты составляли диалоги этикетного характе-

ра. Для этого студентам после проверки домашнего задания предложены вопросы: почему мы строили диалоги этикетного характера на темы «Как вести себя в стенах колледжа?», «В какой одежде посещать занятия студенту колледжа?», «Соблюдаешь ли ты правила пользования мобильным телефоном в колледже?», как тема домашнего задания связана с новой темой? Выводы студентов: колледж – наш общий дом. Чтобы в нашем доме всем нам было уютно и комфортно, в его стенах следует соблюдать поведенческий и речевой этикет.

Критерием эффективности взаимодействия студентов является способность группы успешно достигать поставленных целей. Более того, студенты сами определяют цели урока по методу «Схема ЗХУ» [2, 53-54]. Для этого им предлагается таблица из трёх колонок. В первой колонке студентам предстоит записать свои знания о значении слова «дом», о термине «ономастика». Во второй колонке следует указать, что ещё они хотели бы узнать о данных лексемах. Опираясь на собственные знания и с помощью «Словаря русского языка» С.И.Ожегова [3,168] студенты записывают в первую колонку значение ключевых по теме слов. Всё сказанное записывается в таблицу:

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
Дом – жилое здание, также люди, живущие в нём. Дом – квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство.	Возможно ли расширение значения слова «дом»?	
• Ономастика. Термин не знаком.	• Что такое ономастика?	

Учителю остаётся лишь скорректировать и обобщить намеченную студентами цель урока: исследовать диапазон применения лексемы «дом»; расширить представление о данной лексеме; узнать значение термина «ономастика», применить на практике знания об именах собственных. Для заполнения третьей колонки студентам предстоит вернуться к таблице в конце урока, на этапе рефлексии.

Максимальное вовлечение студентов в образовательный процесс с самого начала урока воспитывает в студентах осознание важности мнения каждого из них, укрепляет в них чувства творческого сотрудничества и солидарной ответственности за общий результат, гарантирует достижение обозначенных целей урока.

На этапе «Осмысления» для материализации хода обучения, возможности «потрогать» результаты и достижения студентов – инсценировка фрагмента сказки «Маленький принц». Для творческой презентации выбран фрагмент, который студенты назвали «Дом Маленького принца». В инсценировке задействованы 4 студента, исполняющие роли автора, Маленького принца, Розы и Баобаба. После инсценировки студенты делают выводы по представленным образам. Исполнитель роли баобаба: я баобаб – я образ зла, образ всякого мусора, от которого надо очищать свой дом. Исполнительница роли розы: я Роза – я образ прекрасного, я – украшение дома. Исполнитель роли Маленького принца: я – Маленький принц. Я хочу напомнить вам слова Лиса: приручить – это создать узы. Дом – это семейные узы. Каждый из нас навсегда в ответе за всех, кого приручил.

Инсценировка фрагмента сказки позволила студентам продемонстрировать свой богатый творческий потенциал. Раскрытию творческого потенциала способствовало и создание видеоролика из иллюстраций к сказке с музыкальным сопровождением. Среди рисунков студентами представлены и рисунки самого Экзюпери.

После инсценировки и демонстрации видеоролика студенты в беседе о доме приходят к следующим умозаключениям. Дом – это жилище человека. Наш дом, наша квартира могут быть невероятно красивы, удобны и комфортны для проживания в нём. А если вокруг идут войны, совершаются террористические акты, если природа уничтожается? Если совершаются другие антигуманные действия? Будет ли комфортно жить нам в нашем доме, когда вокруг него так беспокойно? Экзюпери своей аллегорической сказкой напоминает: «...Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету» [4,16]. А значит, дом – это не только четыре стены вокруг нашего благополучия, это не отдельный мир одного человека или одной семьи. Наш дом – это вся наша планета Земля, беречь которую призван каждый из нас.

Наступает время грамматики. Учитель говорит о том, что в современном русском языке существуют сотни тысяч нарицательных слов, обозначающих предметы и их свойства, явления природы и другие реалии жизни. Но существуют слова, выполняющие функцию выделения, индивидуализации. Они представляют собой разнообразные имена и названия: Александр Сергеевич Пушкин, Абай Кунанбаев, Антуан де Сент-Экзюпери, «Маленький принц», Москва, Астана, Российский университет дружбы народов, Евразийский национальный университет имени Л.Гумилёва, проспект Абулхаир-хана, Большая Медведица, конь Тайбурыл и т. п. Все эти собственные имена изучаются в разделе ономастика, который с греческого языка переводится как имя (онома).

Учитель предлагает перейти к работе со слайдами и к составлению «Семантической карты» [1,58-59]. Вот некоторые примеры предложений на слайдах.

- Слайд № 1. Аллегорическую сказку «Маленький принц» написал французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери.

- Слайд № 2. Шесть лет тому назад пришлось мне сделать вынужденную посадку в Сахаре.

- Слайд № 3. Я знал, что, кроме таких больших планет, как Земля, Юпитер, Марс, Венера, существуют еще сотни других и среди них такие маленькие, что их даже в телескоп трудно разглядеть.

- Слайд № 4. Когда в Америке полдень, во Франции солнце уже заходит.

Студенты выписывали имена собственные в первую колонку:

Имя собственное	Имя, фамилия человека	Клички животных	Названия стран	Названия небесных тел	Название книги	Географические названия	Наименование мероприятия
Экзюпери	+						
«Маленький принц»					+		
Маленький принц	+						
Сахара Африка						+	
Земля				+			
Франция			+				

Напротив имени собственного в соответствующей его обозначению графе они ставили знак +. Так была составлена «Семантическая карта». Цель такого вида работы – систематизация знаний по лексической и грамматической темам урока, развитие навыков самостоятельной работы с текстом, реализация коммуникативных умений.

Один из интересных методов технологии развития критического мышления – написание эмпатического письма. Эмпатия – сопереживание. Студенты пишут эмпати-

ческое письмо [5] Маленькому принцу, то есть письмо с выражением чувств к так любимому им герою сказки. Почти во всех письмах рефреном звучит: «Маленький принц! Большое тебе спасибо за то, что ты научил меня любить и ценить свой дом, свой город, свою страну, свою планету. Ведь всё это и есть наш общий ДОМ».

На этапе рефлексии учитель предлагает вернуться к таблице «Знаю – хочу узнать – узнал». Студентам предстоит ответить на вопросы третьей колонки: что нового вы узнали о лексеме «дом»? что нового вы узнали об ономастике как разделе языкознания? Студенты вписывают в колонку «Узнал» следующие выводы:

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
<p>Дом – жилое здание, также люди, живущие в нём. Дом – квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дом – учреждение, заведение, обслуживающее какие-нибудь общественные нужды. Дом культуры. Детский дом. Дом отдыха. Торговый дом.</p>	<p>Возможно ли расширение значения слова «дом»?</p>	<p>В аллегорической сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» значение слово дом расширено и обобщено:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наш дом – это вся наша планета Земля. • Наша планета – наш ДОМ – нуждается в защите, в уходе, в украшении.
<ul style="list-style-type: none"> • Ономастика. <p>Термин не знаком.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Что такое ономастика? 	<p>Ономастика (гр. <i>опома</i> – имя) – 1) раздел лингвистики, изучающий собственные имена; 2) совокупность собственных имён в данном языке.</p>

После заполнения таблицы студентам предложено прочесть всем разом письмо с интерактивной доски так, как оно написано: по слогам. Это послание учителя студентам тоже можно отнести к категории эмпатического письма как оценка за плодотворную работу на уроке: «Мо-лод-цы!!!»

Эмпатические письма к Маленькому принцу, рассуждения о доме отражают эмоциональное самочувствие студентов. Этот эмоциональный барометр подтверждает достижение образовательных и воспитательных целей и задач урока, стремление студентов к овладению русским языком, ведь билингвизм расширяет возможности для ориентирования в социуме. Поддержанию интереса к изучению русского языка способствуют инновационные технологии с использованием материала из произведений русской классической и мировой литературы.

Другой пример обращения к произведению русской литературы. Студентам предстоит по картинкам восстановить текст, содержание которого им знакомо: по нему они писали изложение. Эти рисунки тоже созданы студентами, но студентами другой группы: они создавались при чтении текста учителем для запоминания содержания текста.

На интерактивной доске демонстрируются слайды. На слайде №1: лес на берегу моря, в окружении гор. На слайде №2 – та же картинка, но на ней человек на прогулке. На слайде №3: человек видит девочку, собирающую еловые шишки. На слайде №4: человек берёт из рук девочки корзину, чтобы помочь донести до дома. На слайде №5: человек провёл девочку до дома, передал ей корзину, попрощался с девочкой. На слайде №6: девочка стоит и смотрит вслед уходящему человеку. Изучив картинки, студенты восстанавливают текст в устной форме, восстанавливают диалог между героями. Это рассказ К.Паустовского «Корзина с еловыми шишками» о встрече в лесу под Бергеном великого норвежского композитора Эдварда Грига и дочери лесника Дагни Педерсен.

Учитель напоминает студентам, что Константин Георгиевич Паустовский – русский советский писатель, автор многих произведений для детей о природе, а Эдвард Григ – норвежский композитор конца 19 – начала 20 века..

Использованный метод «Рассказ по опорным картинкам» [2, 60-61] позволяет студентам анализировать, предполагать, фантазировать по поводу предложенных картинок; творчески выразить своё предположение в рассказе; реализовывать в процессе познавательной деятельности коммуникативные умения.

После восстановления текста обучающиеся заполняют таблицу «толстых» и «тонких» вопросов. «Тонкие вопросы» – простые, требующие однозначных, фактических ответов. «Толстые вопросы» – сложные, требующие полных ответов, рассуждений.

«Тонкие вопросы»	«Толстые вопросы»
Григ – он кто?	Почему Григ любил гулять в лесу около Бергена?
Паустовский – он кто?	Почему Григ проникся отеческой любовью к Дагни Педерсен?
В какой стране жил и творил Григ?	Почему он решил подарить Дагни подарок?
За что Григ любил горные леса у моря?	Почему Григ решил подарить Дагни именно музыкальный подарок?
Как называется музыкальное посвящение Дагни Педерсен?	Почему Паустовский решил рассказать о встрече композитора и дочери лесника?

Метод «Таблица 'толстых' и 'тонких' вопросов» стимулирует студентов размышлять; развивать свои навыки работы с текстом; формулировать вопросы по тексту; внимательно слушать и оценивать ответы однокурсников; реализовывать в процессе познавательной деятельности коммуникативные умения [1, 70].

Инновационные технологии позволяют обучать, воспитывать, развивать и социализировать обучающихся через предмет, формировать универсальные знания, умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.moi-amour.ru>
2. Имжарова З.У., Ахметова А.У., Имжарова Ж.Н. Критическое мышление в образовательном процессе. Учебно-методическое пособие / Под ред. З.У. Имжаровой: Актобе, 2010. – 112с.
3. С.И.Ожегов. Словарь русского языка. – М. 2004.
4. А. де Сент-Экзюпери. Маленький принц. – М., 1990.
5. <http://psyfactor.org/personal25.htm>.

ИКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ. ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ «УЧИМСЯ ЖИТЬ В РОССИИ»

Т.А.ШОРИНА

Кафедра ЮНЕСКО
Московский институт открытого образования

В настоящее время стремительно набирает темп приобщения к изучению русского языка как мигрантов в России, так и за рубежом.

Роль русского языка определяется его функциями: языка обучения, языка межнационального общения и государственного языка Российской Федерации. Меняются формы, методы обучения русскому языку меняется и роль учебника в преподавании русского языка. Учебник становится источником знаний, раскрывающий содержание образовательного стандарта, который призван вовлекать учащихся и в активный познавательный процесс, и в процесс овладения русским языком как средством общения.

Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, которые позволяют учащимся в процессе обучения знакомиться с русской культурно-языковой и литературной традицией.

Более 20 лет кафедра ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей мигрантов в школе» Московского института открытого образования ведет работу по научно-методическому сопровождению образовательного процесса, реализующих программу по обучению и адаптации детей не владеющих русским языком.

Учебные пособия, написанные специалистами кафедры, прошли апробацию в российских школах, а также школах за рубежом. Учебные пособия составлены таким образом, что могут быть использованы как в поликультурных школах, так и в школах с интенсивным годичным обучением русского языка.

Учебные пособия по социально-культурной адаптации детей-инофонов.

Задачи учебных пособий (социокультурный аспект):

Воспитание взаимопонимания, укрепления солидарности в отношениях между учащимися разных национальностей.

Помощь детям-инофонам наиболее безболезненно интегрироваться в образовательное и поликультурное пространство столичного мегаполиса.

Получить страноведческие и культурологические знания о стране, городе проживания, истории, религии, ее обычаях и традициях, укладе жизни ее населения, о культурных особенностях русского народа, его привычках, норм поведения и этикета.

Научить понимать и адекватно использовать знания в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

Учебное пособие «Учимся жить в России» авторы: Каленкова О.Н., Омельченко Е.А., Феоктистова Т.Л., Шорина Т.А., представляет собой краткий страноведческий курс, для тех, кто уже владеет русским языком на элементарном уровне. Это сборник страноведческих текстов - рассказов включает 26 тем. Каждая тема состоит из текста и комплекса заданий на все виды речевой деятельности, как в письменной, так и устной форме. К книге прилагается диск с иллюстративными видео и фотоматериалами. Пособие состоит из пяти разделов. «Общие сведения о России»,

«Особенности повседневного уклада жизни русских», «Москва и московский образ жизни», «Из истории Российского государства», «Быть достойным гражданином России»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Т.В. ШУСТИКОВА, В.А. КУЛАКОВА, С.В. СМИРНОВА, Е.Н. ШОРКИНА

Российский университет дружбы народов

В отечественной методике и практике преподавания РКИ давно утвердилось мнение о том, что в основе практического владения иностранным языком лежит знание языковой системы и адекватное использование ее в речевом общении. В последние десятилетия в практику преподавания иностранных языков и, в частности, РКИ внедряется компетентностный подход. Согласно ему, можно утверждать, что в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции лежит лингвистическая (в нашем понимании: языковая, грамматическая) компетенция [4]. Исследования данной проблематики и практическое использование их результатов представлены как в теоретических работах, так и в широко известных учебниках и учебных пособиях по РКИ

По мнению Ситнова Ю.А., можно считать иноязычную грамматическую компетенцию в достаточной мере сформированной в том случае, если учащиеся свободно владеют интеллектуальными операциями, такими как: анализ и систематизация языковых фактов, установление сходных и отличительных черт между различными грамматическими явлениями, определение причинно-следственных отношений между ними, оценка и выбор различных вариантов действий. Отмечается также необходимость соответствия избираемых языковых средств речевой задаче, отсутствия ошибок в речи и адекватная скорость протекания интеллектуальных операций и действий [3].

Важнейшим достижением отечественной методики обучения РКИ является положение о том, что формирование грамматических и речевых навыков и умений осуществляется целенаправленно, поэтапно и параллельно в ходе реализации совокупности интеллектуальных и исполнительных действий полноправных партнеров процесса освоения нового языка – учащегося и преподавателя [2]. Успешность этого педагогического процесса во многом зависит от использования в нем учебно-методического комплекса (УМК), реализующего четко определенные лингводидактические задачи [5]. В продолжение традиции использования в СССР УМК «Старт – 1, 2, 3» при обучении РКИ на кафедре русского языка №2 РУДН за истекшее десятилетие в практику преподавания внедрен многокомпонентный УМК для первого сертификационного уровня общего владения РКИ. Его центральной частью являются 3 учебника «Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для лиц, говорящих по-английски», «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас»; (учебники имеют Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию). Грамматическая компетенция формируется и контролируется с помощью компонентов УМК, в частности, таких как:

- «Русская грамматика в таблицах и схемах»;
 - «Русские глаголы: формы и контекстное употребление»;
 - поурочные «Контрольные работы к учебнику «Русский язык – мой друг»;
 - «Тесты по РКИ»;
 - «Рабочая тетрадь по грамматике».
- Уровень сформированности языковой компетенции как основы всех видов речевой деятельности определяется на основе использования единых для всего подфака РУДН итоговых контрольных работ по грамматике, письменного изложения и материалов для устного экзамена. Критерий грамматической корректности высказываний является основным для оценки коммуникативно-речевой компетентности учащихся.

При развитии грамматической компетенции учащихся бесспорно необходимым является использование данных не только лингвистических сопоставительных исследований языковых систем изучаемого и родного языка учащихся, но и этнолингвистики, и этнопсихоллингвистики: в наши дни идет формирование этнометодической модели преподавания РКИ [1].

Для формирования языковой компетенции учащихся необходимо большое количество упражнений, причём строго соблюдается принцип повторения пройденных лексико-грамматических тем. Изучаемый грамматический материал последовательно включается в организацию взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Стремясь индивидуализировать работу учащихся, развивать их активность, предлагая им реализовать собственные интенции и т.д., в учебник «Русский язык – мой друг» впервые в практику преподавания РКИ более десяти лет назад авторы ввели в каждый урок раздел «Работайте в Интернете!». Самостоятельная домашняя работа с материалами данного раздела дает возможность, «шлифуя» грамматическую компетентность учащихся, организовать реальное их речевое общение во время аудиторных занятий.

Формирование речевой культуры в межъязыковом общении в поликультурной среде признается одной из задач обучения иностранным языкам. В указанном учебнике обучение русскому речевому этикету в типовых ситуациях общения проводится параллельно с развитием языковой компетенции, на том активном лексико-грамматическом материале, который является профилирующим в уроке, что позволяет учащимся включаться в реальную коммуникацию.

Отечественная лингводидактика традиционно придает большое значение такому виду речевой деятельности (РД), как чтение. Успешность реализации этого вида РД полностью зависит от сформированной лингвистической компетенции. Именно поэтому в каждый раздел учебника вводится раздел «Читайте самостоятельно!», разнообразные тексты которого позволяют учащимся увидеть реальное функционирование грамматических явлений. Самостоятельно прочитанные тексты служат основой дальнейшего их обсуждения на аудиторных занятиях.

Изложенная в статье лингводидактическая система, представляющая многолетний личный педагогический опыт авторов, обеспечивает успешное развитие языковой компетенции иностранных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их решения М.:РУДН, 2010. [Balihina T.M., Chzhao Yuuytszan/ Ot metodiki k etnometodike/ Obuchenie kitaytsev russkomu yaziku. Problemi i puti ih resheniya. – M., RUDN, 2010]
2. Городилова Г.Г. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. М., 1969. [Gorodilova G.G. Razvitiye navikov i umeniy govoreniya u studentov-inostrantsev na nachalnom etape obucheniya russkomu yaziku. – M., 1969]
3. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): – Пятигорск, 2005. [Sitnov Yu.A. Kommunikativno-kognitivniy pogchod k razvitiyu grammaticheskoy kompetentsii studentov-lingvistov (na materiale sloznych grammaticheskih yavleniy ispanского yazika):avtoreferat diss. ... d-ra ped. Nauk. – Piatigorsk, 2005]
4. Шустикова Т.В., Карпусь Л.А., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Функциональная грамматика в современном универсальном учебнике русского языка для студентов-иностранцев (базовый уровень). // Материалы Научно-практической конференции

«Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы». – Ялта, 2002. – С. 178-180. . [Shustikova T.V., Karpus L.A., Kulakova V.A., Smirnova S.V. Funktsionalnaya grammatika v sovremennom universainom uchebnike russkogo yazika dla studentov-inostrantsev (bazoviy uroven // Materialy Nauchno-prakticheskoy konferentsii «Funktsionalnaya lingvistika. Itogi i perspektivi». –Yalta, 2002. – S/ 178-180]

5. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. – М.: РУДН, 2010. [Shustikova T.V. Kompleksnost i aspektnost v prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo. Monografiya.–M., RUDN, 2010]

ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УСПЕШНОСТИ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ (ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Т.В. ШУСТИКОВА

Российский университет дружбы народов

Успешность речевого общения зависит от того, в какой мере каждый из его участников соблюдает коммуникативные нормы поведения и языковые нормы, сложившиеся в данном сообществе. Следование этим нормам тем более необходимо при речевом общении на чужом (неродном или иностранном) для говорящего языке.

Языковая (литературная) норма определяется как принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила использования лексико-грамматических средств, в том числе правил произношения. Владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме определяется как культура речи. Частью общей речевой культуры говорящего является фонетическая культура.

Известно, что речь является информационно значимой характеристикой человека: по тому, как он говорит (выбирает слова, строит предложения, произносит фразы), слушатель создает себе представление о собеседнике и выбирает соответствующую речевую тактику. При устном общении звучание речи играет важную роль в установлении взаимопонимания, успешности и комфортности коммуникации.

В современном обществе роль устного речевого общения чрезвычайно возросла, так как вырос объем общения в устной форме. Повседневная жизнь иностранцев в чужой стране требует от них адекватного участия в речевом общении в обиходной и социокультурной сфере. Студенты-иностранцы, кроме этого, включены в устную сферу учебно-научного общения на лекциях, практических занятиях и семинарах, причем, как в качестве слушающих, так и говорящих.

Вышесказанное аргументирует необходимость формирования у людей культуры звучащей речи, конкретно – фонетической культуры речи. Фонетическая культура речи может быть определена как интегральное качество звучащей речи, соединяющее в себе нормативное для данного языка использование всего комплекса языковых средств разных уровней и обеспечивающее реализацию коммуникативных задач, актуальных для участников межличностного общения в поликультурной языковой среде [12].

Современная лингводидактика, развивая инновационные подходы к преподаванию РКИ, имеет все основания представлять студентам-иностранцам в эксплицитной форме проблемы обучения русской фонетической культуре речи как одному из важных условий успешности межкультурного речевого общения.

В настоящее время в отечественной лингводидактике и методике преподавания РКИ складывается компетентностный подход. Компонентный состав коммуникативно-

речевой компетенции разными исследователями и преподавателями-практиками описывается по-разному, но в ее структуре всеми выделяется языковая (лингвистическая) компетенция. В языковую компетенцию наряду ее лексической, морфологической, синтаксической и дискурсивной составляющими, включается фонологическая компетенция инофона. Она имеет сложную уровневую структуру (звуковой, акцентно-ритмический и интонационный уровни). Понятие фонологической компетенции включает в себя кроме лингвистических знаний способность адекватно использовать их в речи при осуществлении разных видов речевой деятельности. [3]. Фонологическая компетенция лежит в основе формирования фонетической культуры инофона. Или, иными словами, фонетическая культура является реализацией фонологической компетенции инофона [3].

Фонетическая система русского языка и национально-культурная специфика современной русской звучащей речи представлены в существующих программах по РКИ, в частности, одной из последних [2]. Отечественная методика обучения русскому произношению накопила богатейший материал по по акценту, проявляющемуся в русской речи иностранцев, носителей самых разных языков. Использование, результатов лингвистических исследований (сопоставления фонетических систем русского и родных языков учащихся), многоаспектного анализа иностранного аспекта в русской речи и этнопсихолингвистических работ формирует в настоящее время новое направление в практике преподавания иностранных языков и, в частности РКИ – этнометодику [1]. Важнейшее значение имеет лингводидактическая разработка этой проблематики, в том числе – формирования фонетической культуры русской речи учащихся, так как именно она в значительной степени обеспечивает не только успешность, но и комфортность устного речевого общения в поликультурной среде [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их решения М.: РУДН, 2010. [Balihina T.M., Chzhao Yuyszan/ Ot metodiki k etnometodike / Obuchenie kitaytsev russkomu yaziku. Problemi i puti ih resheniya. – М., RUDN, 2010]
2. Есина З.И., Иванова А.С., Нахабина М.М., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному – М.: РУДН, 2010. [Yesina Z.I., Ivanova A.S., Nahabina M.M., Shustikova T.V. i dr. Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yaziku kak inostrannomu. – М.? RUDN, 2010]
3. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. Монография. – М., РУДН, 2010/ [Shustikova T.V. Russkaya foneticheskaya kultura rechi (lingvodidakticheskiy aspekt) – М., RUDN, 2010].

КУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ: СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «УЧИТЕЛЬ»

С.А. ЮРМАНОВА

ФБГОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Методики преподавания языковедческих дисциплин традиционно опираются на идеи и достижения различных отраслей лингвистической науки. Важное место в современных лингвистических исследованиях занимают вопросы описания языковой картины мира как отдельного человека, так и более или менее широкого круга людей (со-

циальной группы, языковой общности и т.д.). Анализ содержания и средств языкового выражения фрагментов ЯКМ (концептов) имеет целью систематизировать представление о внешнем мире, существующее в сознании индивида / группы. Дидактический потенциал такого подхода заключается в следующем:

1) содержание обучения той или иной лингвистической дисциплине может быть представлено как система концептов, адекватная методическим задачам («дидактическая картина мира» дисциплины);

2) содержание соответствующих концептов в ЯКМ социальной группы «школьники / студенты» может быть выявлено экспериментально;

3) сравнительный анализ содержания концептов «дидактической» и «студенческой» КМ позволит определить, какие их элементы нуждаются в корректировке как одной из задач обучения дисциплине.

В структуре «дидактической картины мира» педагогической риторики концепт «учитель» занимает центральное место. Исходя из базовых языковых репрезентаций (ключевой лексемы, словообразовательного гнезда, синонимического ряда, конверсивов) определяется ядерная зона концепта. Материалы «Славянского ассоциативного словаря» демонстрируют периферию содержания концепта в сознании студенческой молодежи конца 90-х годов прошлого века. В «Словаре» приводятся следующие ассоциаты (по убыванию): умный, работа, глупый, новый, голос, кричать, молодой [3, с. 359]. Как видим, ассоциативное поле включает фрагменты «положительные качества» (умный), «профессия» (работа), «отрицательные качества» (глупый), «степень знакомства» (новый), «фенотипические признаки» (голос), «неодобряемые поступки» (кричать), «возраст» (молодой). Ассоциацию «умный» дало наибольшее количество испытуемых.

В современной русской ЯКМ можно, однако, отметить некоторые сдвиги в периферии содержания концепта, причем сдвиги эти определяются как девальвация, или примитивизация, содержания концепта. Так, результаты ассоциативного эксперимента дают основание предполагать, что содержание концепта «учитель» в ЯКМ сегодняшнего подростка / молодого человека представлено фрагментарно и сводится, в основном, лишь к внешним, прикладным аспектам педагогической деятельности: учитель – некто находящийся в школьном классе, он ведет урок, у него есть указка, мел и журнал, он оценивает знания; из регулярных (не менее 5) ассоциаций следует, что учитель – человек; однако никаких его дифференциальных признаков не указано.

Думается, что именно такое примитивизированное содержание концепта мешает многим студентам в должной степени овладеть мастерством педагогического общения: осознание себя учителем происходит не на уровне личностных качеств, а только в связи с предметной деятельностью. Решение этой проблемы может быть достигнуто в рамках преподавания курса педагогической риторики путем корректировки содержания концепта «учитель» в сознании студентов.

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.А. ЮШКОВА

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи
Уральский государственный юридический университет
Кафедра филологического образования
Институт развития образования Свердловской области

Современные образовательные стандарты, отражающие требования времени и выдвигающие на первый план развитие ключевых компетенций личности, предполагают существенные изменения в подходах к оцениванию. Система оценивания должна воплощать в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом.

Система оценивания является главным интегрирующим фактором образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи. Очевидное противоречие между изменениями требований к качеству образованности обучающихся и использованием традиционной системы оценивания приводит к утрате важнейших функций школьной отметки – функции объективной диагностики и мотивации школьников или студентов.

В связи с этим становится актуальным, в частности, использование критериальной модели оценивания. Данный способ оценивания достижений обучающихся носит комплексный характер и позволяет включить в поле зрения педагога не только знаниевый компонент.

Методический потенциал критериального оценивания результатов образования становится максимально высоким в условиях компетентностного подхода. Этот потенциал ориентирован прежде всего на отслеживание индивидуального прогресса и коррекцию индивидуальной траектории развития ученика или студента для достижения планируемых результатов обучения; на мотивирование обучающихся для устранения пробелов в усвоении образовательной программы; на дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности в процессе обучения.

Использование критериальных моделей оценивания диагностирует качество выполнения обучающимися разных видов заданий: исследовательских проектов, мультимедийных презентаций, творческих работ разного типа, устных развернутых ответов на занятиях обобщающего характера и др. Особо результативным становится использование критериального подхода при оценивании работы обучающихся в парах и в группах.

Комплексное использование критериальных подходов позволяет учителю современной школы оценивать не только конечный результат, но и сам процесс обучения.

ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО. МОЛОДЕЖНЫЙ ЖАРГОН

Д.Ф. ЯРУЛИНА

МБОУ "Средняя школа №11 с углубленным изучением отдельных предметов"

Среда, в которой живет человек, всегда воздействует на его речевые навыки. Особенно податливы к такому влиянию бывают дети. Однако взрослые тоже усваивают, часто неосознанно, языковые особенности окружающих – членов семьи, друзей, сослуживцев.

Воздействие социальной среды на язык и речевое поведение людей изучает – социалингвистика – особое направление в языкознании.

Люди одной профессии или одного круга общения вырабатывают свой жаргон. В старину, например, был известен жаргон ОФЕНЕЙ – бродячих торговцев.

В наше время в своеобразный жаргон превратился язык программистов.

Строго говоря, жаргон – это разновидность речи какой-либо группы людей, объединенных одной профессией (жаргон лётчиков, шахтёров, моряков), занятием (жаргон спортсменов, коллекционеров) и т.п.

В молодёжной среде жаргон бытовал издавна (жаргон семинаристов, гимназистов). Главное в этом языковом явлении – отход от обыденности, ирония, маска. Раскованный, непринуждённый молодёжный жаргон стремится уйти от скучного мира взрослых, родителей, учителей.

Нередко и люди старшего возраста сохраняют пристрастие к жаргону.

Молодёжный жаргон подобен его носителям – он резкий, громкий, дерзкий. Он – результат своеобразного желания переиначить мир на иной манер, а также знак «я свой».

В лексике молодёжного жаргона соседствуют две крайние черты. С одной стороны, конкретность, чёткость определений: хвост – несданный экзамен или зачет, тор-моз – медленно, туго соображающий человек.

С другой стороны, аморфность, размытость значений.

Яркая особенность молодёжного жаргона – его быстрая обновляемость.

Другая черта молодёжного жаргона – ограниченность тематики.

Часто жаргонную речь считают признаком низкой культуры.

Поколения молодых сменяются через 5 – 7 лет, а с ними меняется и жаргон.

...

17.09.2014 . 60×84/8. .
. . .12,75. 1000 . 1243

115419, -1, . , . , .3

115419, -1, . , . , .3, . (495) 952-04-41