

індивідуальних завдань або надання **консультацій**. На додаткових заняттях надається допомога студентам з невисоким рівнем підготовки як з боку викладача, так і з боку студентів з високим рівнем підготовки цього потоку, студентів старших курсів. Такі заняття будуть результативними, якщо вони організовані викладачем, а студенти, які залучаються як консультанти, будуть замотивовані.

Висновки. Розглянуті форми навчання не вичерпують усіх можливостей оволодіння фаховою підготовкою. Знання, уміння та навички, що набуті в навчальному закладі, закріплюються та удосконалюються під час практики та стажування.

Організація навчального процесу вимагає від викладачів творчих пошуків та сміливого втілення нових, ефективніших форм навчання. У розумному їх поєднанні забезпечується групове та індивідуальне навчання, підвищується теоретична та практична підготовки слухачів, тобто здійснюється перехід від «школи знань» до «школи діяльності та творчості».

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесніков В. О. Методика проведення спеціальної підготовки в артилерійському підрозділі / Колесніков В. О., Мазуренко В. О., Полениця П. В. – Суми: Видавництво «Слобожанщина», 2003. – 386 с.
2. Нецадим М. І. Основи управління та прийняття рішень у військовій справі / Нецадим М. І., Колесніков В. О., Мазуренко В. О. – Суми: Видавництво "Слобожанщина", 2000. – 375 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посібн. Видавництво Казанського університету, 1985. – 275 с.

УДК 378.14:811.161.1'246.2

И.И. Пахненко

Сумской государственной педагогический университет

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

У контексті сучасних вимог до освітніх технологій та до процесу вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України аналізується такий прийом навчання російської (другої) мови, як діалогізація знань, з погляду суттєвих ознак: предмета, функцій, цілей. Розглядається питання і про засіб діалогізації знань.

В контексте современных требований к образовательным технологиям и к процессу изучения языков национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины анализируется такой приём обучения русскому (второму) языку, как диалогизация знаний, с точки зрения существенных признаков: предмета, функций, целей. Рассматривается вопрос и об инструменте диалогизации знаний.

In the context of contemporary demands on the educational technologies and on the process of studying languages of national minorities at comprehensive schools of Ukraine such a technique of teaching Russian (a second language) as knowledge gialogization with relation to essential features – objects, functions, aims is analyzed. The question of knowledge gialogization techniques is examined.

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований.

Обновление методики преподавания русского языка (как и других предметов) в современной школе связано с утверждением прежде всего личностно ориентированного подхода к обучению, который воздействует на все компоненты системы образования. Но наиболее четко этот подход проявляется на уровне технологий (приёмов) обучения.

Как отмечают авторы и разработчики указанного подхода к обучению (И.Л. Бим [2], Е.В. Бондаревская [3], Ю.Н. Гостева [5], Е.С. Полат [7], И.С. Якиманская [8; 9]), личностноориентированные образовательные технологии «учитывают возрастные, индивидуально-психологические особенности учащихся, ориентируются на ученика как субъекта образовательного процесса, который совместно с учителем может определять учебную цель, планировать, подготавливать и осуществлять образовательный процесс, анализировать достигнутые результаты» [5, 172].

Кроме того, учебные технологии должны отражать и специфику конкретного предмета. Так, одной из существенных характеристик процесса обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины является «согласованность тех языковых курсов, которые одновременно вводятся в той или иной школе; учет языкового опыта, приобретенного учениками по одному языку, в изучении другого» [6, 7].

Одним из приёмов, отвечающим данным требованиям, является диалогизация знаний, под которой понимается соотнесение знаний друг с другом – соотнесение «старых» (уже имеющихся в информационном запасе школьников) и новых знаний. При этом «старое» знание не отрицается: оно обогащается, наполняется дополнительными смыслами» [4, 30]. Следовательно диалог здесь не форма общения, а приём формирования базовых понятий. В этом смысле диалогизация знаний хорошо соотносится с концепцией диалога культур В.С. Библера [1].

Характер и возможности диалогизации знаний определяются контекстом, в котором знания диалогизируются. При изучении русского языка как второго в школах с украинским языком обучения диалогизация знаний имеет двунаправленный характер: с одной стороны, соотносятся «старые» и новые знания внутри одного предмета (русский язык), а с другой – осуществляется последовательная реализация принципа соотнесенности с родным (украинским) языком.

Таким образом, если контекст диалогизации ограничивается одним предметом (в нашем случае – русский язык), можно говорить о внутренней, внутриспредметной, горизонтальной диалогизации. Когда соотносятся знания, полученные на уроках украинского языка, с новыми знаниями по русскому языку, речь идет о внешней, межпредметной, вертикальной диалогизации. Применительно к языковому образованию допустимы термины «внутриязыковая» и «межъязыковая диалогизации».

Целью статьи является характеристика внешней, межъязыковой диалогизации знаний при изучении русского языка как второго с точки зрения её существенных признаков, а именно: предмета, функций и целей.

Изложение основного материала. Предметом диалогизации могут быть:

1) процедуры, т.е. последовательность обсуждения темы, порядок введения и характеристики новых знаний. Примером такого контекста диалогизации может быть ситуация изучения какой-либо части речи, когда актуализируются знания учащихся по родному (украинскому) языку о последовательности обсуждения этой части речи – определение общекатегориального значения, установление грамматических признаков, выяснение синтаксической роли. В этой же последовательности рассматривается и аналогичная часть речи на уроках русского языка. Приведём образец речевой партии учителя: «Сегодня мы начинаем изучение первой именной части речи – имени существительного // Обращаю ваше внимание на то, что вы изучали эту часть речи на уроках украинского языка. В украинском языке она называется «іменником» // Давайте вспомним, с чего вы начинали обсуждение этой части речи на уроках украинского языка // ... // Верно. С определения общего значения // К чему мы переходили после этого? // ... // Да. К установлению грамматических признаков, грамматического поведения этой части речи //

А чем завершали обсуждение? // ... // Правильно. Выяснением её синтаксической роли // В этом же порядке мы рассмотрим имя существительное сейчас – на уроке русского языка //»;

2) содержание, т.е. существенные признаки анализируемого явления. Пример такой ситуации: при изучении опять-таки любой части речи «вспоминаются» (актуализируются) знания о грамматических признаках, которые выделялись при изучении этой же части речи на уроках украинского языка (например, у имени существительного – это род, число, падеж), и делается предположение, что такими же признаками должно обладать имя существительное и в русском языке. Далее осуществляется работа, направленная на доказательство или опровержение этого предположения. Образец речевой партии учителя: «Вспомните, ребята, какие грамматические признаки вы выделяли у имени существительного (іменника) на уроках украинского языка // ... // Правильно. Это – род, число, падеж // Значит, имя существительное в русском языке т о ж е д о л ж н о о б л а д а т ь э т и м и ж е с в о й с т в а м и // Проверим наше предположение: обратимся к материалу, записанному на доске... //»;

3) отношения; примером такой диалогизации может быть ситуация выяснения на уроках русского языка при изучении особенностей склонения имен прилагательных того, наблюдается ли подобие в окончании вопроса и в окончании прилагательного, которое было установлено при изучении этой темы на уроках украинского языка. Образец речевой партии учителя: «Давайте вспомним, как вы запоминали склонение имен прилагательных (прикметників) на уроках украинского языка // ... // Правильно. Вы говорили, что вопросы к именам прилагательным помогают установить окончания этой части речи: як[ий]? – гарн[ий], як[ого]? – гарн[ого], як[ому]? – гарн[ому] и т.д. Удобно, правда?! В основе этого соотношения лежит схожесть окончания в вопросе и окончания в прилагательном. Значит, главное здесь – схожесть, т.е. подобие // А теперь п р о с л е д и м , н а б л ю д а е т с я л и т а к о е п о д о б и е в р у с с к о м я з ы к е // Запишем следующие примеры... //»;

4) форма; примером диалогизации форм может служить соотнесение знаний о структурных типах числительных, которые школьники получили на уроках украинского языка, со знаниями о таких же типах числительных в

русском языке. Образец речевой партии учителя: «Вспомните, ребята, какие структурные типы числительных вы выделяли на уроках украинского языка (можно использовать украинские термины) // ... // Верно // В р у с с к о м языке они называются соответственно простыми, сложными и составными // А теперь объясните, почему они так называются // ... // Приведем примеры каждого структурного типа числительных... //».

Умение определять предмет диалогизации знаний является необходимым условием умений обобщать и исчерпывать весь объем заложенных в предмете обсуждения знаний.

Диалогизация знаний обладает и широкими функциональными возможностями. Представленные фрагменты речевых партий учителя иллюстрируют следующие функции диалогизации знаний: 1) подведение к теме; 2) введение процедуры обсуждения; 3) определение сущности явления; 4) установление характера отношений между изучаемыми референтами в разных языках; 5) выделение типов (типизация). Этим перечнем не исчерпываются функции анализируемой в статье реалии. Диалогизация знаний может использоваться и для:

1) сужения обсуждаемой темы («Мы приступаем к изучению большого раздела – «Именные части речи» // На уроках украинского языка вы уже изучили этот раздел. Назовите, ребята, именные части речи (на украинском языке) // ... // Правильно. Это «іменник» (имя существительное), «прикметник» (имя прилагательное), «числівник» (имя числительное) и «займенник» (местоимение) // Итак, начнем мы изучение данного раздела на уроках русского языка со знакомства с именем существительным (как и на уроках украинского языка) //»);

2) расширения обсуждаемой темы («Говорим сегодня о склонении дробных числительных // Но вначале нам необходимо остановиться на вопросе о структурных особенностях этих числительных // Это уже установившийся порядок работы: так мы поступали при изучении склонения других разрядов имен числительных в русском и украинском языках. Так вы работали, когда рассматривали склонение дробных числительных на уроках украинского языка //»);

3) постановки проблемы («Итак, анализ примеров показал, что дробные числительные в русском языке имеют такую же структуру, как и в украинском языке // Нам остается выяснить, одинаково ли склоняются эти

числительные в русском и украинском языках. Проанализируем следующие примеры... //»);

4) подведения к эвристическому решению проблемы («Переведите слово *молодец* на украинский язык // Сопоставьте произношение и написание этого слова в русском и украинском языках: *молодец* (молоде[ц]) и *молодець* (молоде[ц']') // Подумайте, можно ли по этим данным сделать вывод о том, чем объясняется разное написание слова в двух языках //»).

Цели межъязыковой (внешней) диалогизации также весьма разнообразны. Это и замена эхо-операций (когда ученик повторяет то или иное речемыслительное действие учителя) самостоятельными речемыслительными операциями, это и введение в учебный обиход приёмов анализа и синтеза, это и осмысление собственных речемыслительных действий (рефлексия). Квалифицировав обозначенные цели как частные, можно определить общую (основную) цель диалогизации знаний – развитие теоретического мышления учащихся.

Рассматриваемый вид диалогизации знаний имеет коммуникативный характер, поскольку эта диалогизация «обращена» к обучаемым, к их субъектному опыту. Заметим, что можно говорить еще и о референтной диалогизации, когда она «обращена» к референтному содержанию урока, т.е. к предмету речи на уроке. В этом случае диалогизация обозначает различные виды корреляций между широким и узким контекстом функционирования предмета речи. Проиллюстрируем суть референтной диалогизации на конкретном примере. Так, широкий контекст функционирования темы «Имя существительное как часть речи» составляют:

1) содержание понятия:

а) понятие о частях речи (часть речи – это наиболее общая морфологическая категория классифицирующего типа, в соответствии с которой все слова распределяются по грамматическим классам, или частям речи);

б) требования к словам, относящимся к одной части речи (одинаковое общекатегориальное значение; тождественный набор частных морфологических категорий, которым объясняется однотипное грамматическое «поведение» слов одной и той же части речи; словообразовательная «близость»; одинаковые синтаксические функции);

2) объем понятия (каждая часть речи выделяется в контексте противопоставления определенного количества грамматических классов слов, которые составляют иерархически организованную систему оппозиций. Противопоставляются, в частности, самостоятельные и служебные части речи, изменяемые и неизменяемые, среди изменяемых – склоняемые и спрягаемые).

Узкий контекст функционирования этого же предмета речи:

1) содержание понятия:

а) общекатегориальное значение слов, относящихся к имени существительному;

б) морфологические признаки имен существительных;

в) их словообразовательные особенности;

г) синтаксическая функция этой части речи;

2) объем понятия (лексико-грамматические разряды имен существительных).

Инструментом же диалогизации и в том, и в другом случае являются вопросы. И научить учителя диалогизировать содержание урока (ориентироваться в материале предстоящего учебного диалога) – это значит научить его задавать вопросы. Применительно к коммуникативной диалогизации речь должна идти о так называемых коммуникативных вопросах. Так, в процессе подготовки к уроку русского языка как второго в школах с украинским языком обучения учитель задаёт следующие коммуникативные вопросы:

– «Изучали ли мои ученики эту тему на уроках украинского языка?»;

– «Какие знания о ... у моих учеников сформированы на уроках украинского языка?»;

– «Какие умения по теме ... сформированы у школьников на уроках украинского языка?»;

– «На какие знания (умения) учащихся, полученные на уроках украинского языка, я могу опереться при изложении вопроса о ... на уроках русского языка?»;

– «Смогут ли мои ученики самостоятельно сформулировать (выделить, определить) ... ?»;

- «Смогут ли учащиеся соотнести информацию о ... со знаниями, полученными на уроках украинского языка?»;
- «Какие ассоциации с украинским языком уместно спровоцировать при изучении ... ?»;
- «Каковы будут ответные действия учащихся на ... ?»;
- «На что мне нужно обратить внимание учащихся при изложении вопроса о .., чтобы упредить интерферирующее влияние украинского языка?».

Коммуникативные вопросы можно связать с «коммуникативными» действиями учителя на уроке – организационными (ориентирующими и актуализирующими), обеспечивающими освоение темы урока; рефлексивными, касающимися осмысления собственных действий, и коммуникативно-контактными, проявляющимися в ориентации на интересы коммуниканта – ученика. Приведем примеры каждой группы действий учителя на уроке.

1. Ориентирующие действия (анализ речевых партий учителя на уроке показал, что это самая многочисленная группа).

1. Объявление темы урока («Тема сегодняшнего урока – «...» – имеет много загадочного и интересного»).

2. Указание на место в ряду блока тем («Начнем мы изучение раздела... (например, «Именные части речи») со знакомства с ... (именем существительным) – так же, как и на уроках украинского языка»).

3. Установка на актуализацию «старых» знаний («Прежде чем анализировать .., давайте вспомним, в какой последовательности вы рассматривали ... на уроках украинского языка»; «Что вы знаете о ... в украинском языке?»).

4. Установка на проверку вывода («Давайте проверим наш вывод о ...»).

5. Установка на опережение – перспекцию («Забегаю вперед, отметим, что ... »).

6. Введение материала для наблюдения и организация наблюдения («Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к примерам, записанным на доске, и выполним следующее задание: ... »).

7. Перевод к новому виду деятельности («А сейчас закрепим наши знания о .., но уже на материале русского языка»).

8. Выделение наиболее важных аспектов в исследуемом объекте («Особое внимание при изучении ... на уроках русского языка необходимо обратить на ... »)и т.д.

II. Актуализирующие действия учителя.

1. Напоминание о теме (темах), изученных на уроках украинского языка («На уроках украинского языка вы уже изучили ... »).

2. Указание на характер совпадения / несовпадения темы урока с соответствующей темой по украинскому языку («Тема сегодняшнего урока имеет много общего с темой, которую вы изучали на уроках украинского языка»; «Тема сегодняшнего урока имеет как черты сходства, так и отличительные признаки с темой .., изученной вами на уроках украинского языка»).

3. Актуализация «старых» знаний («Напомню вам, что на уроках украинского языка ...) и т.д.

III. Рефлексивные действия учителя.

1. Подытоживание («Вот и получается, что наш вывод о ... был правильным»).

2. Вопросы к самому себе («Давайте подумаем, где мы перешли от описания общего к выделению различного ... в русском и украинском языках»).

3. Вопросы к классу («Что было непонятно?»).

4. Возвращение к логике изложения («Итак, мы с вами определили .., после этого указали .., далее выделили .., что привело нас к выводу о ...»).

5. Проблемные вопросы («Что же получается? Наш вывод о ... был неправильным?»)и т.д.

IV. Коммуникативно-контактные действия.

1. Вопросы-сочувствия («Что, разве это было сложно?», «Неужели это сложнее, чем ... в украинском языке?»).

2. Отступления различного рода («В связи с этим я расскажу вам ... (например, историю появления слова ... в русском и украинском языках)» и т.д.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что диалогизация знаний является инструментом реализации одного из концептуальных положений личностно ориентированного подхода к обучению, заключающегося в «признании уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [9, 33]. Следовательно,

диалогізація знань – это стратегическая основа обучения. Реализуется же она в системе действий и операций, объединяемых деятельностными программами в соответствии с целями и задачами каждого урока. Но это уже другой предмет обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / Библер В. С. – М., 1975.
2. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / Бим И. Л. // ИЯШ. – 2002. – № 2.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4.
4. Габидулина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике / Габидулина А. Р. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6.
5. Гюстева Ю. Н. Новые педагогические технологии в преподавании русского языка / Гюстева Ю. Н. // Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004.
6. Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 4.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е. С. – М., 2000.
8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе / Якиманская И. С. – М., 1996.
9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И. С. // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.

УДК 378.041

Є.Д. Харькова

Сумський державний педагогічний університет

Діагностичний підхід до організації та оцінки самостійної творчої діяльності молодших школярів.

У статті розглянуто проблему педагогічної діагностики самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів, спрямовану на формування в учнів творчої самостійності в навчальному процесі.

В статье рассмотрена проблема педагогической диагностики самостоятельной познавательной деятельности младших школьников, которая направлена на формирования творческой самостоятельности в учебном процессе.

In the article the problem of the pedagogical diagnostics of the independent cognitive creative actijn of the juniour schoolchildren, aimed the gormiq ej the creative ihdependent of the schoolchildren in the teaching, process is observed.

Постановка проблеми. Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для творчої