

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Томский государственный педагогический университет»

# Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика

Материалы III Международного научно-методического дистанционного семинара

ТОМСК 2014

**Редактор:** кандидат филологических наук, доцент И.В. Никиенко

**Редколлегия:**

доктор филологических наук, профессор О.В. Орлова

кандидат филологических наук, доцент И.И. Бабенко

Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика [Электронный ресурс]: Материалы III Международного научно-методического дистанционного семинара / под ред. И.В. Никиенко. - Томск: ФГБОУ ВПО «ТГПУ», 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD).

Сборник содержит материалы III Международного научно-методического дистанционного семинара «Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика», организованного кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку и литературе ТГПУ совместно с Фондом «Русско-польский институт» (г. Вроцлав, Польша) и проходившего с 16.12.2013 по 17.01.2014 года. Доклады участников мероприятия посвящены актуальным проблемам методики преподавания русского языка и литературы в контексте диалога культур. Особое внимание уделяется способам организации текстовой деятельности учащихся, принципам использования развивающих педагогических технологий, дидактическим возможностям интернет-коммуникации, специфике проявления национального и регионального компонентов культуры в языке и речи.

Книга адресована филологам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.



Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых статей

© ФГБОУ ВПО «ТГПУ», 2014.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<u>Азимбаева Ж. А., Кишенова А. Ю. Из опыта применения технологии развития критического мышления в обучении иностранных студентов</u>	<u>3</u>
<u>Алдашева Г. Б., Жубаназарова К. А. Использование элементов инновационных технологий на занятиях профессионального русского языка в условиях медицинского вуза</u>	<u>6</u>
<u>Баласанян М. А. Использование интернет-ресурсов в процессе обучения русскому языку как иностранному</u>	<u>10</u>
<u>Гайворонская А. В. Организация текстовой деятельности в диалоге: проявление успешности учащихся</u>	<u>17</u>
<u>Гончаренко В. Н. Использование бинарной оппозиции сочетаний именительного падежа со словом «есть» и родительного падежа со словом «нет» на занятиях по РКИ</u>	<u>22</u>
<u>Дубина Л. В. Изучение пространственных предлогов на занятиях по РКИ</u>	<u>24</u>
<u>Ковалевская Е. Н. Формирование текстодеятельности учащихся в диалоге: использование педагогических возможностей технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо»</u>	<u>30</u>
<u>Кузьменко Е. В. Организация смыслового чтения учащихся в новых образовательных условиях</u>	<u>35</u>
<u>Ломакина М. И. Педагогические возможности использования компетентностно-ориентированных заданий для развития универсальных учебных действий учащихся</u>	<u>38</u>
<u>Никитина Д. Н. Педагогические возможности изучения ключевых концептов дискурса регионального журналиста на уроках лингвокраеведения</u>	<u>44</u>
<u>Патрушева Л. С. Форум как интернет-ресурс на уроках РКИ</u>	<u>53</u>
<u>Скрипченко Н. В., Бабенко И.И. Информационно-коммуникационные технологии организации учебного дискурса (аннотация проекта)</u>	<u>59</u>
<u>Соколова Н. Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий с использованием диалога на уроках литературы</u>	<u>64</u>
<u>Суслова Т. В., Бабенко И.И. Русская живопись на уроках РКИ в аспекте социально-культурной адаптации иностранных студентов</u>	<u>69</u>

Ж.А. Азимбаева, А. Ю. Кишенова  
Карагандинский государственный технический университет

## **Из опыта применения технологии развития критического мышления в обучении иностранных студентов**

В течение длительного времени образование в Казахстане было наименее подвержено изменениям: объем знаний увеличивался, а технология передачи информации оставалась на прежнем уровне. Очевидно, что современный мир не может развиваться и совершенствоваться без непрерывного обновления техники, применения новых технологий в условиях производства; возрастающий поток информации требует внедрения современных технологий обучения, информатизации образования, выхода на международные глобальные коммуникационные сети.

Переход цивилизации на совершенно новый технологический уровень работы с информацией, качественные изменения, происходящие под влиянием различных факторов в теории и практике преподавания языков, не могли не оказать влияния и на ситуацию в обучении русскому языку иностранных граждан.

Образовательные системы нового поколения позволяют эффективно решать профессиональные задачи, тем самым способствуя успешной самопрезентации специалиста, его деловой активности.

В контексте сказанного остановимся на анализе одной из технологий, применяемых нами в работе со студентами-иностранцами, – технологии развития критического мышления, которая является результатом развития международного проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». Анализ современных исследований показывает, что критическое мышление в самом общем виде – это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, творчески осмысливать новую информацию и создавать собственные независимые решения. Американские педагоги Дж.Л. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер [1; 2] детализировали это общее представление, разработав технологию развития критического мышления, состоящую из трех стадий: вызова, осмысления содержания и рефлексии.

### **Структура технологии развития критического мышления**

(по Дж.Л. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер [1])

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия

Вызов:	Осмысление содержания:	Рефлексия:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ актуализация имеющихся знаний;</li> <li>▪ пробуждение интереса к получению новой информации;</li> <li>▪ постановка учащимся собственных целей обучения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ получение новой информации;</li> <li>▪ корректировка учащимся поставленных целей обучения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ размышление, рождение нового знания;</li> <li>▪ постановка учащимся новых целей обучения.</li> </ul>

Данная структура подкреплена конкретными методическими приемами, связанными с технологией развития критического мышления.

Из вышесказанного следует, что технологии критического мышления развивают мыслительные навыки, формируют базовые качества человека: мобильность, креативность, толерантность, самостоятельность, коммуникативность, рефлексивность, открытость к диалогу.

Если студенты-иностранцы могут высказывать различные точки зрения, доказывая свою позицию, делать прогнозы относительно содержания новой информации и познавать обсуждаемый материал глубоко, то всё это в конечном итоге способствует развитию критического мышления

Некоторые элементы критического мышления мы практикуем на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами, в частности, составление учебного синквейна:

- первая строка – одно слово, описывающее тему (обычно имя существительное);
- вторая строка – два слова, описывающие тему (два прилагательных);
- третья строка – три слова, выражающие действие по теме (обычно три глагола);
- четвертая строка – фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме;
- пятая строка – одно слово-синоним, которое еще раз подчеркивает сущность темы.

Например:

*Язык.*

*Родной, казахский.*

*Говорю, изучаю, берегу.*

*Я люблю родной язык.*

*Речь.*

Данная стратегия способствует активизации речемыслительной деятельности студентов-иностранцев, позволяя им сознательно и критически создавать речевые образцы, отражающие их индивидуальность, что обязательно выводит их на новый уровень понимания учебного материала. Стратегии критического мышления, организуя эффективный учебный процесс, требуют работы воображения и мышления, опоры на свой жизненный опыт. Не менее важным является то, что преподаватель на таких занятиях имеет возможность осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту-иностранцу, оказать действенную помощь и дать адекватную оценку деятельности.

В настоящее время многими исследователями перспективным видится развитие критического мышления посредством метода проектов, состоящего из нескольких этапов:

- определение цели исследования;
- обозначение проблемы, возникающей в ходе исследования или специально созданной проблемной ситуации;
- выдвижение гипотезы, связанной со способами решения данной проблемы;
- формулирование конкретных задач проекта;
- определение механизмов сбора и обработки результатов;
- составление плана проекта;
- осуществление практического выполнения плана проекта;
- подготовка отчета по результатам проекта;
- обсуждение его результатов.

В ходе выполнения проектов мы активно используем на занятиях такую автономную стратегию развития критического мышления, как «карта памяти», составление которой является отличным средством для сбора и фиксирования мыслей и идей. Студенты-иностранцы используют карту памяти как вспомогательное средство при пересказах, для составления текстов, написания сочинений. В центре листа пишется основное понятие или тема, которую необходимо раскрыть. Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые ассоциируются с этой тематикой. Например: *квартира* → *гостиная* → *рабочий кабинет* → *кухня* → *спальня* и т.д. С помощью графических систематизаторов показывается дальнейшая связь между явлениями: *гостиная* → *диван* → *стол* → *телевизор* → *окно* → *ковер* и т.д.

Подобного рода задания с помощью таких технологических приемов предлагают рассмотреть явление с различных позиций, побуждают студентов-иностранцев провести сравнения, обобщения, сопоставить факты, изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос и представить выводы. Вместе с тем студенты-иностранцы учатся работать в

группах, парами или индивидуально. Необходимо отметить, что технологии развития критического мышления на всех этапах предусматривают толерантное, уважительное отношение педагога и аудитории к любым высказанным мнениям, пусть даже абсолютно неверным.

Подводя итог сказанному, отметим, что технологии развития критического мышления, создавая мотивирующую благоприятную среду в процессе занятия, максимально адаптируют процесс обучения к индивидуальным особенностям студентов-иностранцев, хотя и ставят перед дидактикой и педагогикой ряд новых задач. Если преподаватель РКИ владеет традиционными методами преподавания и умеет модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, при этом рационально совмещая современные технологии с «классическими» средствами поддержки обучения, то тем самым поднимает процесс обучения русскому языку как иностранному на качественно новый уровень.

Таким образом, мы полагаем, что при наличии данных условий студенты-иностранцы, обучающиеся в вузах Казахстана, открывают в себе новые способности, отказываясь от передачи готовых знаний, переходят к их самостоятельному приобретению путем эксперимента, дискуссий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стил Дж.Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пособие 1. М., 1997.
2. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление: углубленная методика. Пособие 4. М., 1997.

Г.Б. Алдашева, К.А. Жубаназарова  
*Западно-Казахстанский государственный  
медицинский университет имени Марата Оспанова)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

В настоящее время одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов является внедрение интерактивных методов обучения. Их относят к инновационным

образовательным технологиям. Суть интерактивных методов заключается в том, что в процессе учёбы соблюдаются принципы взаимодействия студентов с преподавателем и друг с другом. Задачей преподавателя становится создание такой учебной среды, в которой присутствуют инициатива, открытость суждений и равенство аргументов обучаемых, накапливаются коллективные знания. В этих условиях активность преподавателя снижается, доминирует активность студентов.

Учитывая, что игровые приёмы обучения повышают интерес к будущей профессии, развивают познавательную активность и создают живые ситуации общения, на занятиях профессионального русского языка мы часто применяем обучающие игры (деловые, ролевые).

Процедура обучающей игры состоит из следующих этапов:

- изучение ситуации, подготовка участников и экспертов, сбор информации;
- проведение процесса игры;
- анализ, обсуждение и оценка результатов игры.

Помогая найти конкретные варианты решения проблем, интерактивные формы обучения способствуют ролевому развитию участников, обучая их сотрудничеству, коммуникации и работе в коллективе. Ведь приёмы деловых и ролевых игр предполагают участие в процессе обучения большого количества студентов.

В качестве примера можно привести игру *«Приём и регистрация больного»*. В игре участвуют несколько студентов: врач, медицинские сестры и больной. Врач осматривает больного и решает вопрос о его госпитализации. Медицинская сестра измеряет температуру тела больного, расспрашивая больного, фиксирует все данные о больном (ФИО, домашний адрес, диагноз направившего учреждения, диагноз приемного отделения, куда направлен больной). Другая медицинская сестра заполняет *«Медицинскую карту стационарного больного»*. Осмотрев больного, врач записывает в историю болезни результаты осмотра, назначенное лечение. Тема данной ролевой игры является одной из тем самостоятельной работы студентов.

Учитывая, что наши студенты, параллельно изучая теорию, ещё и практикуются в больнице, применяем игру *«Приём и регистрация больного»*, которая способствует формированию у них навыков ведения профессионального диалога со стационарными больными и правильного оформления записи в медицинской карте.

Следующая игра, формирующая развитие устной диалогической и письменной профессиональной речи и формирование навыков практической работы, – *«Измерение температуры больного»*. Студенты проводят дезинфекцию медицинских термометров;



измеряют температуру больного термометром и вносят данные показания в историю болезни пациента.

Практика показывает, что комплекс деловых игр, включенный в процесс обучения, позволяет рассматривать деловую игру как метод активизации обучения профессиональному языку. Студенты активно принимают участие в проведении таких ролевых игр; раскрываются их творческие способности.

В зависимости от специальности обучения, предлагаем студентам различные ситуации на развитие диалогической речи. В частности, со студентами специальности «Общая медицина» используем следующие ситуации.

- Во время Вашего дежурства в приёмное отделение поступил больной с предположительным диагнозом участкового врача «желчнокаменная болезнь». Проведите расспрос больного о его жалобах.
- Перед вами история заболевания пиелонефритом. Воспроизведите в лицах диалог врача с больным.

Задание для студентов специальности «Общественное здравоохранение»:

- Вы – работник санитарно-эпидемиологической службы. В учебном заведении выявлен больной вирусным гепатитом. Ваши действия.

Дается время на обсуждение ситуации и оформление алгоритмов действия участников.

Преподаватель вместе со студентами обсуждает каждый случай, разбирает ошибки. Игра заканчивается проведением санитарно-просветительной работы каждым студентом. Учитывается чёткость, полнота и последовательность действия студентов в каждой конкретной ситуации. Игра формирует у студентов не только профессиональные умения, но и чувство ответственности, повышает адаптивность будущего специалиста, способствует профилактике врачебных ошибок и, наконец, развивает речь, совершенствует коммуникативные навыки.

Выполнение подобных работ требует от студентов поисковой познавательной деятельности, переноса и преобразования ранее полученных знаний и способов деятельности на решение новых задач. У студентов формируются необходимые в профессиональной деятельности качества: самостоятельность, гибкость, критичность. Помимо этого, вырабатывается потребность поиска оптимальных решений задач различного уровня сложности, в том числе учебных и профессиональных.

Для активизации деятельности студентов большие возможности предоставляет работа над лексикой. Хорошо спланированная работа над значением и употреблением новых для студентов или недостаточно освоенных ими слов расширяет их познавательные

возможности. На развитие способности устанавливать системные связи между лексическими значениями слов положительно воздействует работа над терминологией. Для обучения профессиональному медицинскому общению важно систематически активно формировать у студентов знания и умения, необходимые для успешной реализации общения на уровне «врач – больной». С этой точки зрения для медика очень важно глубокое знание терминологической лексики, синонимических связей терминов и особенностей их употребления.

Приведём примеры проведения игр с использованием терминов:

А. На интерактивной доске либо экране мультимедийного проектора студенты записывают 15–50 терминов:

- название костей, мышц (специальность «Общая медицина»);
- виды инструментов, пломбирочных материалов (специальность «Стоматология»);
- факторы окружающей среды, влияющие на здоровье человека (специальность «Общественное здравоохранение») и др.

Студенты запоминают, затем по памяти восстанавливают информацию. Позже сверяют с экраном.

Б. Распределить роли: врач скорой помощи, больной, дежурный врач-хирург стационара. Разыграть ситуацию: вызов кареты скорой помощи на дом – жалобы больного – приём больного с диагнозом «острый живот» в стационаре.

Дежурному врачу-хирургу оформить запись результатов расспроса больного в его медицинской карте (в части «Жалобы больного», «История настоящего заболевания», без ссылки на больного), используя профессиональную терминологию. (Схема медицинской карты стационарного больного представлена на интерактивной доске).

Для развития аналитического мышления целесообразно также создавать на занятиях проблемные ситуации, обучающие студентов классифицировать, находить взаимосвязь между темами, предметами, понятиями. В условиях медицинского вуза можно использовать следующие задания: найти общее между костной и мышечной системами, установить связь между гигиеническими аспектами жизни и профилактикой заболеваний, доказать обусловленность течения заболевания особенностями среды обитания микроорганизмов. Подобные задания побуждают студентов к поиску, доказательству, обоснованию высказанных предположений.

Часто в своей практике в качестве одной из игровых технологий, позволяющих развивать и коммуникативные умения студентов и умения отстаивать свою позицию на основе знаний, мы используем дебаты. Дебаты развивают мышление студентов, формируя

умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников.

Для дебатов мы предлагаем следующие темы: «Инновационные методы измерения артериального давления: какие из них эффективны и актуальны?», «Как помочь больному при сильном сухом кашле?», «Народная медицина: за и против» и др.

На занятиях нами используются и мультимедийные презентации в программе POWERPOINT. На экран выводятся слайды с творческими заданиями: закончите предложение, восстановите диалог, соберите «рассыпанное» предложение, составьте текст по лексической теме и др. В качестве рефлексии студентам предлагается написать 10-минутное эссе, содержанием которого являются размышления по поводу изученной темы и оценка своей деятельности.

Применение в учебном процессе ролевых и деловых игр, конкретных ситуационных задач позволяет стимулировать студентов к творчеству, предоставляет им возможность проверить свои силы и готовность к профессиональной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что широкое использование на занятиях методов интерактивного обучения активизирует познавательную деятельность студентов, развивает интеллектуальную самостоятельность, обучает работе в команде, способствует повышению качества обучения, формирует у студентов мнение, отношения, профессиональные и жизненные навыки.

**М.А. Баласанян**

*Ахалцихский государственный университет*

## **Использование Интернет-ресурсов в процессе обучения русскому языку как иностранному**

На современном этапе главной задачей государственной образовательной политики в Грузии является создание условий для достижения нового качества образования в соответствии с перспективными потребностями современной жизни. В мире, где глобализация затронула все стороны жизни, знание нескольких языков становится насущной потребностью каждого человека. Знать язык означает не просто овладеть механически рядом слов, а понять мир носителей данного языка, их культуру, понимать идиомы.

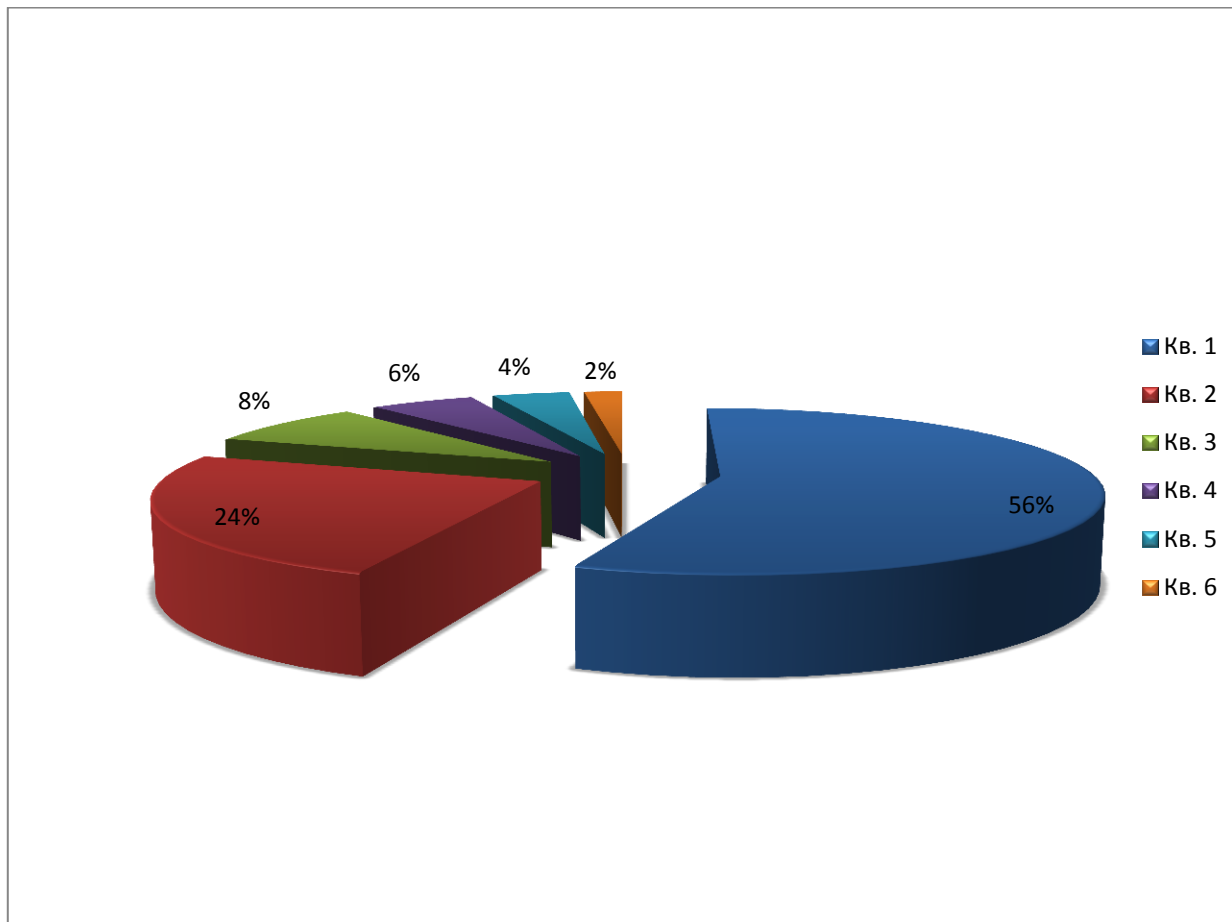
На занятиях преподаватель не должен ограничиваться передачей готовых языковых фактов, он должен активизировать познавательную деятельность студента. Исходя из этого, следует задуматься о том, как повысить мотивацию студента к учебе. Познавательная деятельность студентов может быть низкой по разным причинам, одной из них является использование устаревших методик преподавания.

Так, невозможно представить жизнь современного человека без информационных технологий. Эффективность воздействия учебного материала на студенческую аудиторию во многом зависит от степени и уровня иллюстративности устного материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным и способствует интенсификации процесса его усвоения.

Как показали результаты проведенного нами исследования среди студентов Батумского и Ахалцихского университетов, значимость факторов, влияющих на активизацию познавательной направленности учащихся и их мотивацию, распределяется следующим образом:

- 1) 55,9 % опрошенных студентов одним из основных факторов, влияющих на формирование у учащихся познавательных интересов, считают применение информационных технологий (интернет-ресурсов, социальных сетей);
- 2) 24,3 % студентов отмечает, что весьма важным вопросом для активизации и мотивации учебной деятельности учащихся является привлечение их внимания и интереса к процессу учебной работы, насыщенной творческими подходами (электронные конференции, научные семинары, мастер-классы);
- 3) 8,4 % студентов отмечает, что не менее важное значение имеет дифференциация и индивидуализация заданий по степени трудности для учащихся;
- 4) для 5,4 % решающее значение имеет рациональный отбор содержания учебного материала;
- 5) 4,0 % студентов отметили необходимость демонстрировать учащимся практическую ценность всех сообщаемых им знаний;
- 6) 2,0 % говорит о важности установления психологического контакта между профессором и студентом, создании демократической атмосферы на занятиях.

Таким образом, полученные нами результаты (в опросе участвовало 298 студентов) свидетельствуют о том, что достаточно большую процентность (55,9 %) занимает использование информационных технологий с целью *активизации познавательной деятельности учащихся и их мотивации* (долевое распределение вариантов ответов с округлением до целых см. на представленной ниже диаграмме).



Одним из новых требований, предъявляемых к обучению языкам с использованием интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на занятии, что принято называть в методике интерактивностью. Данный принцип не является новым, однако до сих пор не существует единого определения данного подхода. Согласно определению Р.П. Мильруда, интерактивность – это «объединение, координации и взаимодействие усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами» [1, с. 62]. Согласно этому определению можно сделать вывод, что интерактивный подход в виртуальном пространстве служит одним из средств достижения коммуникативной цели на занятии.

Невозможно представить жизнь современного человека без информационных технологий. Эффективность воздействия учебного материала на студенческую аудиторию во многом зависит от степени и уровня иллюстративности устного материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным и способствует интенсификации процесса его усвоения.

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную

заинтересованность и, следовательно, эффективность [2, с. 230]. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это прежде всего связано с мыслительными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и т.д. [3, с. 67]. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся (их уверенность в себе и их способность работать в коллективе), создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода.

Всемирная информационная сеть много дает в процессе самообразования, позволяет каждому пользователю выбрать свой путь обучения [4, с. 27].

Одним из приемов, широко используемых в настоящее время для устных выступлений, являются компьютерные презентации, позволяющие акцентировать внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т.п.

Использование компьютерных презентаций в учебном процессе сопровождается рядом сдерживающих объективных и субъективных факторов: отсутствие готовых учебных презентаций, ориентированных на конкретные предметы, недостаточно высокая информационная подготовка преподавателей-предметников, не позволяющая им самостоятельно разработать или адаптировать презентацию к своим лекционным или практическим занятиям.

Следует, однако, подчеркнуть важный объективный фактор для широкого внедрения компьютерных презентаций в учебный процесс, а именно: наличие программного средства, позволяющего непрофессионалам в области информатики быстро и просто создавать серию насыщенных информацией слайдов, оформленных в единый слайд-фильм с мультимедийными эффектами. Таким программным средством является Microsoft Power Point.

Использование компьютерных технологий на занятиях по русскому языку преследует следующие цели:

- 1) формирование умений работать с электронными ресурсами для поиска необходимой информации;
- 2) развитие коммуникативных умений;
- 3) практика индивидуальной и групповой работы;
- 4) создание электронных документов, презентаций, таблиц и т.п.;

- 5) предоставление обучаемому того количества информации, которое является оптимальным именно для него (реализация личностно-ориентированного подхода);
- 6) совершенствование культуры речи и письма;
- 7) развитие творческого мышления учащихся (метод проектов).

Задача преподавателя – научить студентов учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы. [5, с. 27].

Затруднение в деятельности преподавателей по организации самостоятельной работы в учебном процессе состоит в том, что многие учебные пособия еще не в полной мере содействуют успешному развитию познавательной активности учащихся, их самостоятельности. В них правила, законы, выводы часто даются в готовом виде требуют только заучивания. Решение данной проблемы – в использовании на уроке информационно-коммуникационных технологий. Преимущества неоспоримы: это и оперативный контроль знаний, и элемент занимательности, повышающий интерес учащихся к обучению, и создание условий для индивидуальных самостоятельных исследований и размышлений.

Использование электронных ресурсов придает новый статус самостоятельной работе учащихся, когда обучение по форме становится индивидуальным, самостоятельным, а по сути контролируемым и управляемым. Только компьютер способен осуществить столь разнообразную по форме и содержанию связь с обучаемым (информативную, справочную, консультирующую, результативную, вербальную, невербальную – графика, цвет, звуковая сигнализация).

Компьютер существенно изменяет методы обучения благодаря широкой диалогизации учебного процесса, активной роли студента в усвоении материала.

Возможны следующие формы использования информационных технологии на занятиях по языку:

- 1) компьютерные презентации, созданные преподавателем и студентом;
- 2) электронные учебники;
- 3) электронные словари, энциклопедии;
- 4) фрагменты виртуальных лекции (необходимо отметить, что виртуальные лекции можно использовать как частично, на определенном этапе работы, так и полностью).

Использование компьютерных форм контроля предполагает возможность проверки знаний учащихся (на разных этапах урока, с разными целями) в форме тестирования, использованием компьютерной программы, что позволяет быстро и эффективно зафиксировать уровень знаний по теме, объективно оценивая их глубину [6, с. 34].

Можно выделить следующие формы домашней работы студентов с применением компьютерных технологий.

1. Работа с электронными энциклопедиями, мультимедийными курсами, учебниками, словарями, возможностями Интернета.
2. Работа с тестирующими программами.
3. Творческие работы: (а) создание студентами презентаций по теме занятия, схем, диаграмм и др.; (б) работа с программой Microsoft Publisher, которая позволяет получить реальный продукт своей деятельности в виде газеты, журнала, буклета и т.д. Это техническое средство используется для представления результатов групповой работы над проектом, для подготовки выпуска газеты или информационного листка, для публикации учебного словаря или сборника сочиненных студентами лингвистических сказок, для оформления обложки книги и др.

Таким образом, методика самостоятельной работы по русскому языку на основе компьютерных технологий включает создание положительной мотивации, системы ориентиров учебной деятельности; учет уровня учебной подготовки, потенциальных возможностей студента, сложности учебного материала; дифференцированность объема учебной деятельности; сочетание управления со стороны преподавателя и самоуправления со стороны студента; регулярность и систематичность выполнения домашних заданий; периодичность контроля, интенсивность обратной связи в обучении, систему корректирующих воздействий.

Использование информационных технологий открывает новые перспективы для обучения русскому языку, т.к. дает принципиально новые возможности для формирования учебной самостоятельности студентов. Таким образом, основное назначение применения информационных технологий – создание оптимальных условий для индивидуализации учебных действий студентов, ориентация студентов на самообразование, увеличение доли самостоятельности и меры участия каждого студента в учебном процессе, развитие познавательного интереса.

Приложение 1

### Результаты исследования

№ п/п	Факторы, влияющих на активизацию познавательной направленности учащихся и их мотивацию	Количество опрошенных студентов
1	Применение информационных технологий (интернет-ресурсов,	164



	социальных сетей)	
2	Привлечение внимания и интереса к процессу учебной работы, насыщенной творческими подходами (электронные конференции, научные семинары, мастер-классы)	72
3	Дифференциация и индивидуализация заданий по степени трудности для учащихся	24
4	Рациональный отбор содержания учебного материала	19
5	Необходимость демонстрация учащимся практической ценности всех сообщаемых им знаний	13
6	Важность установления психологического контакта между профессором и студентом, создание демократической атмосферы на занятиях.	6
Всего		298

Приложение 2

**Образец анкеты для студента**

1	Является ли необходимым применение информационных технологий (интернет-ресурсов, социальных сетей) на занятиях?	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить
2	Считаете ли вы важным привлечение внимания и интереса к процессу учебной работы, насыщенной творческими подходами (электронные конференции, научные семинары, мастер-классы)?	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить
3	Необходима ли дифференциация и индивидуализация заданий по степени трудности в процессе освоения изучаемого материала?	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить
4	Считаете ли вы важным процесс рационального отбора содержания учебного материала?	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить

5	Является ли необходимым демонстрирование практической ценности всех сообщаемых студентам	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить
6	Считаете ли вы важным установление психологического контакта между профессором и студентом, а также создание демократической атмосферы на занятиях?	<input type="radio"/> Да <input type="radio"/> Нет <input type="radio"/> Затрудняюсь ответить

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991. № 6.
2. Подгаецкая И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. М., 1985.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
4. Трепухова Л.А. Формирование личности учителя в процессе общественно-педагогической практики студентов. М., 1993.
5. Комахидзе Р. Интерактивные методы подготовки билингва в новой социально-культурной среде // Сопоставление как метод исследования и обучения языкам. Тбилиси, 2005.
6. Львов В.В. Компьютеры на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1996. № 3.

**А.В. Гайворонская**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Организация текстовой деятельности в диалоге: проявление успешности учащихся**

#### **Постановка проблемы**

Развитие коммуникативных компетенций школьников является одной из основных задач, стоящих перед современным педагогом-словесником. Это обусловлено нормативными требованиями, которые выдвигает Федеральный государственный образовательный стандарт. Речь идет о наборе предметных результатов, которые должны отражать сформированность навыков многоаспектного анализа текста, совершенствование видов

речевой деятельности, умение воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное [1].

Современные школьники мало читают, испытывают трудности в построении текстов. А это значит, что уроки литературы проходят чаще всего в режиме монолога: учитель задает тему, пересказывает произведение, стремится навязать смыслы, заявленные в культуре, детям. В такой ситуации учащимся невозможно построить собственную траекторию движения к пониманию и анализу произведения, трудно начать текстотворчество. Отсюда возникла необходимость в образовательных формах, позволяющих всем учащимся включаться в учебную деятельность. В нашем случае такой формой выступает диалог.

Мы рассматриваем диалог как качество взаимодействия людей. Именно диалог предполагает отношение к человеку как к личности, имеющей право на индивидуальную точку зрения. Таким образом, диалог позволяет каждому ученику быть включенным в учебный процесс согласно его личностным особенностям, дает право на собственную позицию при обсуждении произведения.

Важным признаком диалога является процесс смыслопорождения. Обратившись к исследованиям ученых Школы Совместной деятельности, можно выделить следующие этапы смыслопорождения: актуализация смыслов, перевод из внутреннего состояния во внешнее, соорганизация смыслов, оформление индивидуального «Я-пространства» [2].

### **Содержание эксперимента**

Рассмотрим ситуацию реальной педагогической практики автора и обратимся к фрагментам уроков, посвященных изучению творчества Ф.М. Достоевского в 10 классе.

На первом уроке педагог создавал ситуацию погружения в личностный мир Достоевского, приобщая учащихся к пониманию переменчивости духовной жизни художника, этапов ее развития. Урок был организован в форме эвристической беседы, в ходе которой было выявлено, что роман прочитали всего несколько учеников. Для остальных же произведение оказалось сложным, непонятным, а иногда и трудночитаемым. А ситуацию, в которой появление смыслов детей было бы потенциально возможным, создавать все равно было нужно, поскольку Ф.М. Достоевский – автор из базисной части программы общеобразовательной школы. Понимая, что приобщение к содержанию романа все-таки должно быть, учитель посчитал возможным ознакомить десятиклассников с содержанием романа Ф.М. Достоевского, обратившись к фильму Л. Кулиджанова «Преступление и наказание».

В рамках следующего урока (диалога-погружения) педагог предложил десятиклассникам написать сочинения по впечатлениям на тему «История одного

убийства...» (анализ сна Раскольникова – ч. 1, гл. 5). Сочинения предлагалось написать по определенному плану, который состоял из следующих пунктов: общее впечатление, краткий пересказ эпизода, описание характера героя, оценка значимости эпизода в контексте романа.

Организуя таким образом совместную деятельность, используя при этом диалоговые технологии (карту первичных смыслов, вопросы на понимание, опорный алгоритм), педагог дал детям возможность заявить себя, высказать свою точку зрения. При этом по-прежнему сохранялась равноправность в приобщении к тексту романа, к содержанию деятельности с ним. Учащиеся, прочитавшие текст, оказались способны соотнести содержание эпизода с контекстом романа. Часть детей, которых было большинство, не только не смогли сделать этого, но и сам эпизод интерпретировали, понимали в эмоционально-натуральном ключе.

Ниже приводятся выдержки из сочинения детей.

*На самом деле Раскольников не убийца, он не жестокий, не злой, он может сочувствовать* (А. Шумилова).

*Основной мотив убийства – предотвращение самопожертвования сестры Раскольникова. Он сделал это ради сестры, в этом проявилось его милосердие* (В. Никулин).

*Раскольников так же, как и этот Миколка может совершить бесчеловечный поступок* (А. Шорохова).

*Мне не понравился сон, потому что убили лошадь. Мне было ее очень жалко* (О. Калганова).

Таким образом, сложились разные, но равнозначные версии, поскольку каждый ребенок формирует собственную заявку в меру своих интеллектуальных возможностей.

Анализ письменных работ позволил зафиксировать прецедент смыслопорождения учащихся и обнаружить в содержании смыслов дальнейшую перспективу работы.

Последующие уроки были организованы в форме культурологической экспертизы. Учащимся был предложен материал, в котором по определению возможно разное толкование феномена «преступление». Таким материалом явилась статья, в которой рассказывалось об убийстве мужчины своим тринадцатилетним сыном. Причиной убийства стало многолетнее издевательство пьяного отца над членами своей семьи: женой и сыном. В один из таких дней, когда в состоянии алкогольного опьянения глава семьи в очередной раз избил свою жену, мальчик не выдержал и застрелил отца из имеющегося дома ружья.

Культурологическая экспертиза позволила ученикам выйти за рамки произведения и подключить личный образовательный ресурс при формировании версии. Ученики написали, что они понимают под преступлением в данной ситуации, дали оценку описанному в статье

случаю, сравнили с изучаемым произведением. В результате анализа работ мы получили версии, содержание которых приводится ниже.

*Преступление – это нарушение прав человека, которые несут необратимые последствия и за которые не раскаиваются преступившие. Это переход через границы, за которым идет личное пространство человека, того, что позволено. Сложно однозначно оценить этот случай. Преступили здесь и мальчик и его отец, который не давал покоя своей семье и явно, не сожалел об этом. У мальчика же переход границ дозволенного был вынужденным. Я считаю, что он убил отца в состоянии аффекта (А. Шорохова).*

*На мой взгляд, преступление – это смерть кого-либо. Мне жалко мальчика и его маму, но все же подросток убил своего отца, а значит, совершил преступление (О. Калганова).*

*Преступление – это когда человек не следит за своим поведением, поступками и тем самым причиняет кому-то вред. Поэтому здесь преступление совершили и отец и сын. Только отца мне в этом случае совсем не жалко. Он сломал жизнь своим близким, которых должен был защищать. Поэтому мальчика, совершившего такой жестокий поступок мне бы хотелось оправдать (А. Злагода).*

В ходе урока учащиеся получили возможность презентовать свои версии и услышать версию учителя. Это осуществлялось в рамках урока-проблематизации, где прозвучали мини-фрагменты из сочинений, на основании которых было составлено содержание смыслового поля «Преступление – это...». Принципиально значимым в этом контексте стал этап отработки версии педагога: десятиклассники должны были существовать в позиции «Я как Другой», проявление которой очень важно для формирования у обучаемых мобильности в деятельности. Работа в разных смысловых позициях обогащает индивидуальную образовательную траекторию ученика, так как она позволяет ему быть мобильным и гибким в проявлении и выборе реакций и способов деятельности, адекватных ситуации.

Завершающим этапом при изучении творчества Ф.М. Достоевского стала ролевая игра «Раскольников – это...». Формой игры был выбран суд. Ключевыми позициями в организованной игре стали: «адвокат», «прокурор», «психолог», «суд присяжных» и «судья».

Ориентируясь на сочинения, устные высказывания учеников, педагог знал, какую из предложенных позиций в игре может занять каждый из учеников.

Ведущие роли достались школьникам, прочитавшим произведение. Это мотивировало их еще раз обратиться к роману, почитать дополнительную литературу, написать речь для выступления. Судом присяжных являлись все остальные ученики, которые могли также свободно высказываться и чувствовали свою значимость в решении поставленной проблемы. Судьей стал педагог, который являлся одновременно и участником и организатором

дискуссии, т.е. занимал амбивалентную позицию, характерную для учителя в рамках урока-диалога.

Результатом этой работы стали тексты различного уровня сложности. Наличие текстодеятельности, ее развитие удалось оценить через следующие характеристики: объем, сюжет, жанр текста. Однако наиболее значимым критерием стала модальность, понимаемая как наличие ценностно-смысловой компоненты в тексте. Модальность предполагает, что об объекте не просто сообщают, но каким-то образом к нему относятся, проявляя тем самым субъективность. Исследуя один и тот же материал, учащиеся приходят к различным выводам, оценкам. Процесс создания текста приобретает для школьников личностный смысл, при котором неизбежно обращение к своим мыслям и чувствам. В тексте это может проявляться в использовании слов-маркеров или словосочетаний, указывающих на субъективный, личностный характер высказываний («мне кажется», «я считаю» и т.д.). Проиллюстрируем данную мысль текстами учащихся.

Позиция психолога (А. Шумилова). *Я думаю, что внешность человека может рассказать о его сущности. Раскольников был хорош собой, у него были добрые глаза. Личностью человека также управляет подсознание, куда входят воспоминания, сны. Именно на первом сне Раскольникова мне бы и хотелось остановиться. В нем герой представлен невинным ребенком. Мы видим его добрым, милосердным, умеющим сопереживать. Он единственный, кто пытается противостоять толпе. Это был искренний порыв доброго человека. Хотелось бы отметить, что жестокий и злой человек не будет дорожить и родственными связями. А Раскольников с большой любовью и нежностью относился к своей матери и сестре. Я считаю, что смягчающим обстоятельством можно назвать и то, что после убийства герой не воспользовался украденным имуществом. Доброту его сердца доказывает и тот факт, что свои последние деньги он отдал на похороны Мармеладова. А главным показателем его истинного характера, на мой взгляд, нужно считать его покаяние. Раскольников воскрес духовно, он сумел осознать ужас своего поступка.*

Позиция присяжного (Л. Кулакова). *Мне жалко Раскольникова. Когда он убил, он мучался, а значит он не злой. Конечно, он заслуживает наказания за такой поступок, но все же, думаю, что он хороший человек.*

### **Выводы**

В результате работы с произведением Ф.М. Достоевского удалось осуществить мониторинг текстовой деятельности и зафиксировать следующее:

- использование диалоговых технологий на уроках литературы позволило обнаружить

повышение уровня коммуникативной компетенции учащихся;

- эта ситуация проявилась в реализации определенных позиций участниками ролевой игры;
- проявленность этих позиций обнаруживалась в содержании и характере текстовой деятельности, что дало возможность говорить об успешности учащихся в рамках своих индивидуальных возможностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 1.03.2014).
2. Ковалевская Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 2. Томск, 1999.

**В.Н. Гончаренко**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Использование бинарной оппозиции сочетаний именительного падежа со словом «есть» и родительного падежа со словом «нет» на занятиях по РКИ**

Данная статья направлена на обобщение материала, полученного на занятиях со студентами ТГПУ, прибывшими из стран Центральной Азии и проходившими коррекционный курс, призванный устранить недостатки во владении русским языком.

Поскольку в процессе работы был собран довольно обширный и интересный материал, мы остановимся только на отдельном моменте, связанном с тем, каким образом можно расширить коммуникативные возможности тех студентов, которые при прохождении коррекционного курса русского языка имели больше всего проблем в процессе обучения. Эти проблемы, как правило, были обусловлены тем, что у себя на родине студенты не смогли усвоить минимального количества правильных грамматических форм, необходимых для продуктивного обучения в Российской Федерации. Кроме того, сформировался большой разрыв в объеме коммуникативных возможностей говорящего между родным языком и

русским языком. Данные недостатки часто возникали в связи с тем, что учащиеся получали знания не от носителя языка, а от учителя, у которого не было достаточной языковой практики, а также в связи с отсутствием необходимой языковой среды.

Работая с данной группой студентов, мы обратили внимание на то, что они оперируют в речи довольно значительным количеством речевых единиц, которые можно соотнести с т.н. синкретами. Мы обратились к этому понятию, поскольку речь идет именно о попытке коммуникативного акта (уровень речи), а не о знании отдельных единиц лексической системы (уровень языка). По мнению С.Д. Кацнельсона, «синкрет представляет собой с самого начала нечто незримо присутствующее в наглядной ситуации в виде связи с предшествующим событием и намека на предстоящее событие» [1, с. 537]. Здесь важно также отметить и то, что именно категория событийности «является первой семантико-грамматической категорией, открывающей собой иерархическое дерево семантико-грамматических категорий» [Там же]. Таким образом, пытаясь применить имеющиеся навыки в возникающей жизненной ситуации, обучающийся, у которого есть проблемы с усвоением грамматических форм русского языка, строит фразу из синкретов: *Пельмень – корова* (В данной ситуации речь идет о том, что студентка из Монголии предлагает пельмени, стоящие на столе, студенту-мусульманину из Киргизии, заверяя его, что он может их есть спокойно, поскольку они с фаршем из говядины).

Часто учащийся пытается самостоятельно перейти от использования синкретов к четкой грамматической форме, уже улавливая разницу между употреблением слова (имени) в прямом и косвенном падеже. Учащийся пытается это выразить в своей речи, другое дело, что в качестве косвенного падежа выбирается не нужная падежная форма, а любая, которая в данный момент произвольно появляется в его сознании. Иными словами, выбором падежа в данном случае руководит не смысл высказывания, а простое желание учащегося угадать нужную форму.

Учащиеся также различают понятие имени и глагола. Глагол у них связан с действием, происходящим вне временных границ, и никак не связан с лицом самого исполнителя; иначе говоря, в сознании учащихся отсутствует дифференциация временных, личных и видовых форм на грамматическом уровне, за счет чего статический глагол сближается с именем.

Таким образом возникает следующая ситуация: когда учащийся говорит на родном языке, то он использует коммуникативный механизм, характерный для взрослого человека, а когда говорит на русском языке, то его коммуникативный механизм имитирует речь ребенка, только пытающегося начать усваивать необходимые грамматические формы. Но если у ребенка механизм порождения речи быстро расширяется в связи с развитием навыков



мышления, то в данном случае нам необходимо произвести своеобразную *разблокировку* сознания говорящего, чтобы его речь на неродном языке не была продуктом «механического» (статического) перевода, а, напротив, разворачивалась как динамический процесс. Иными словами, мышление обучающегося должно не только найти *новый канал* манифестации для артикуляции факта (события, явления, предмета, действия и т.д.), но и реализоваться в процессе порождения речи в самых разнообразных грамматических формах. В данной ситуации основное задание преподавателя РКИ как раз и связано с необходимостью помочь обучающемуся в быстром переходе от оперирования аморфными, ситуативно связанными синкретами к построению элементарных грамматически оформленных фраз, в которых бы прослеживалось единство речи и мышления в режиме доступности для восприятия сознанием Другого.

Среди множества шагов в этом направлении, призванном «сформировать у иностранных учащихся грамматические умения и навыки и научить применять их в речи» [2, с. 8], приемлемым является обращение к работе с формами именительного и родительного падежей с использованием бинарной оппозиции, образующейся благодаря употреблению слов «есть» с именительным падежом и «нет» с родительным. Использование такой оппозиции падежей, которая выстроит все имеющиеся в речи учащегося слова, маркированные как «имя», в систему констатации / присутствия определенных фактов, субъектов, явлений, качеств, вещей и т.д. к их отсутствию / не-бытию: *отец есть – отца нет; сумка есть – сумки нет; дом есть – дома нет; машина есть – машины нет; дождь есть – дождя нет; яблоко есть – яблока нет; мама есть – мамы нет; Фарух есть – Фаруха нет; сестра есть – сестры нет; птица есть – птицы нет; пара есть – пары нет* и т.д.

Кроме того, выстраивание такой универсальной (она охватывает все склоняемые имена) и простой (в силу отсутствия предложных форм и сопряженной с этим необходимости дополнительного выбора) оппозиции для имени сразу же отделит от него глагол. По нашему мнению, начало работы по коррекции коммуникативных навыков иностранных студентов, имеющих проблемы с построением правильно оформленных грамматических форм, именно с такого типа оппозиций является совершенно приемлемым.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления. М., 2001.
2. Митрофанова О.Д. Предисловие // Грамматика русского языка: учеб. пособие для студентов-иностранцев / Л.А. Константинова [и др.]. М., 2011.

## **Изучение пространственных предлогов на занятиях по РКИ**

Работа с иностранными студентами в рамках корректирующего курса русского языка как иностранного (ТГПУ, сентябрь-декабрь 2013 года) показала, что правильное употребление предложных конструкций с пространственным значением представляет трудность даже для тех учащихся, которые ранее изучали русский язык.

В учебной группе занимались студенты и магистранты из Таджикистана и Киргизии. Все они изучали русский язык на родине, в рамках школьного курса, но имели значительные пробелы в знании лексики и грамматики.

Две основные проблемы, с которыми пришлось столкнуться при изучении пространственных предлогов, – это, во-первых, смешение близких по значению предлогов (В и НА, С и ИЗ), во-вторых, смешение предложных конструкций со значением места и направления. Такие ошибки наблюдались даже у студентов, уверенно владеющих языком на уровне бытового общения.

Изучение предложно-падежных конструкций структурно связано с изучением падежей: так, например, предлоги В и НА изучаются в теме «Предложный падеж», «Винительный падеж». При этом конструкции с пространственным значением представляют собой лишь один из случаев употребления данных падежей, что не позволяет уделять им слишком много времени. Между тем правила употребления предлогов в русском языке сложны и запутанны, а ошибки могут оказаться очень серьезными.

Очевидно, что это одна из тех тем, к которым постоянно необходимо возвращаться, руководствуясь принципом концентрического распределения материала.

Первоначальное знакомство с пространственными предлогами происходит на самом раннем этапе обучения: тогда предлоги используются в рамках готовых коммуникативных единиц: *Я учусь в университете, Я живу в общежитии на улице Киевской, Я обедаю в столовой.* Эти фразы в дальнейшем могут стать опорой для объяснения правил употребления предлогов и связанных с ними падежей.

На базовом уровне владения русским языком от учащихся требуется уже сознательное различение предлогов и ситуаций их употребления. И здесь возникает затруднение, связанное с тем, что знание языка иностранными студентами еще недостаточно, чтобы прибегнуть к объяснению «от семантики». Использование наглядного материала помогает лишь частично. Можно на примере письменного стола или шкафа объяснить разницу между выражениями *НА шкафу (столе)* и *В шкафу (столе)*. Но применить это правило для различения конструкций *В автобусе* и *НА автобусе* уже не получится.

В результате работа по изучению предлогов, так или иначе, должна опираться на запоминание.

Для того чтобы облегчить запоминание и объяснить основные различия в употреблении предлогов В и НА, можно разделить слова, с которыми они сочетаются, на ситуативно соотнесенные лексико-семантические группы.

Например:

ПОМЕЩЕНИЕ		ГДЕ?	ДЕЙСТВИЕ	
<i>В</i>	<i>в аудитории</i> <i>в зале</i> <i>в классе</i> <i>в кабинете</i> <i>в театре</i> <i>в кино</i> <i>в музее</i>			<i>НА</i>

ВНУТРИ		ГДЕ?	НА ПОВЕРХНОСТИ	
<i>В</i>	<i>в шкафу</i> <i>в столе</i>			<i>НА</i>

<i>в ящике</i>			<i>на полке</i>
<i>в коробке</i>			<i>на кровати</i>
<i>в конверте</i>			<i>на полу</i>
<i>в сумке</i>			<i>на потолке</i>

В СЕРЕДИНЕ		ГДЕ?	НАВЕРХУ	
<i>В</i>	<i>в лесу</i> <i>в степи</i> <i>в поле</i> <i>в море</i> <i>в пути</i>			<i>НА</i>

Повторение и закрепление материала происходит при изучении разговорных тем. Опора на тематические группы позволяет составить задания с однотипными конструкциями, позволяющими осознать общность значения выбранных слов.

Подобные таблички удобно использовать и для игр. Большой успех в нашей группе имела игра «Где можно найти...?». Эта игра позволяет отрабатывать одновременно предложные конструкции со значением места, винительный падеж объекта, а также полные и неполные конструкции с модальными словами.

*Ход игры:* Преподаватель спрашивает «Где можно найти студента?» Учащиеся отвечают (принимается любой подходящий по смыслу и правильный по форме ответ: *в университете, в столовой, в общежитии, в ночном клубе*). Первый ответивший правильно получает ход и сам задает вопрос группе, называя любой предмет, который придет в голову: «Где можно найти картошку / машину / врача / молоток и т.д.?». В первый раз лучше задавать вопросы по цепочке, чтобы все могли поучаствовать, а когда все поймут суть игры, играть на опережение.

Различение конструкций со значением места (отвечают на вопрос «где?») и направления (отвечают на вопросы «куда?» «откуда?») проще в объяснении, но также требует постоянного повторения и закрепления. Здесь полезны упражнения, представляющие все варианты в логической последовательности. Например, составление мини-рассказов по образцу:

*Антон идет в магазин. В магазине он покупает молоко и хлеб. Возвращается домой из магазина и готовит ужин.*

Такие тексты могут создаваться одним человеком или несколькими, по цепочке.

Изучение этой темы также позволяет повторить сложные в использовании предлоги В и НА, причем наличие противоположных по смыслу конструкций позволяет создать дополнительное правило для их различения: В – ИЗ; НА – С. Это правило одновременно помогает различать предлоги ИЗ и С. Ошибка в употреблении этих предлогов менее коммуникативно значима, так как они постоянно смешиваются в русском просторечии (*пришел из школы / пришел со школы*), но на письме их необходимо различать.

При этом можно вовсе разделить пары противопоставленных предлогов (составив упражнения и подобрав тексты для чтения таким образом, чтобы в одних встречались только слова с предлогом В (и соответственно ИЗ), а в других – только НА и С.

Создание противоположных по смыслу пар помогает и при изучении других предлогов:

*ОТ – ДО: От Москвы до Владивостока.*

*К – У: Пришел к другу – был у друга.*

*НАД – ПОД: Над столом – под столом.*

*ПЕРЕД – ЗА: Сад перед домом – огород за домом.*

Третий этап изучения предлогов предполагает их систематизацию и отработку в разных сочетаниях.

Для повторения предлогов мы использовали сводную таблицу:

Общее значение	Предлог	Пример	Падеж
----------------	---------	--------	-------

направление	Куда?	<i>В</i>	<i>Я иду в университет</i>	Винительный
		<i>НА</i>	<i>Ты поднимаешься на гору</i>	
		<i>К</i>	<i>Он едет к другу</i>	Дательный
		<i>ДО</i>	<i>Мы дошли до общежития</i>	Родительный
	Откуда?	<i>ИЗ</i>	<i>Я возвращаюсь из университета</i>	Родительный
		<i>С</i>	<i>Ты спускаешься с горы</i>	
<i>ОТ</i>		<i>Он отошел от дома</i>		
место Где?	<i>В</i>	<i>Студенты живут в общежитии</i>	Предложный	
		<i>НА</i>		<i>Деканат находится на четвертом этаже</i>
	<i>У</i>	<i>Борис гостит у друга</i>	Родительный	
		<i>У (возле, около)</i>		<i>Машина стоит у дома</i>
	<i>ПЕРЕД</i>	<i>Девушка стоит перед зеркалом</i>	Творительный	
		<i>ЗА</i>		<i>Аптека находится за магазином</i>
		<i>НАД</i>		<i>Лампа висит над столом</i>
		<i>ПОД</i>		<i>Ящик стоит под столом</i>

Для отработки навыков использовались упражнения, диалоги, а также ролевая игра «Поезд». В качестве основы для игры был взят реальный маршрут поезда «Москва – Владивосток». (На предыдущем занятии студенты читали текст об этом маршруте).

*Ход игры.* В качестве материала для игры использовалась маршрутная таблица (названия и последовательность станций) и классная доска (можно еще заготовить билеты). Каждый участник должен был выбрать для себя, на какой станции он садится и выходит. Затем «пассажиры» покупали билеты, садились на «поезд», разыгрывали мини-диалоги в «вагоне». Ведущий исполнял роль проводника (в данном случае это был преподаватель, но «проводником» может быть и один из студентов). Эта игра достаточно сложна и требует времени. На ее проведение требуется не менее учебного часа.

Тема «пространственные предлоги» изучалась в рамках нашего курса в течение месяца (конечно в сочетании с другими грамматическими темами). В завершение был проведен тест, который показал заметное улучшение результатов по сравнению с исходными. Если в начале обучения, выполняя задания на предлоги В и НА и некоторые другие, студенты отвечали практически наугад, то в контрольном тексте все сумели дать от 60 до 80 % правильных ответов. Этот результат, однако, еще требует улучшения.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная проблема требует самого пристального внимания и постоянной работы. Главная задача состоит в том, чтобы по мере возможности избежать простого зазубривания, а помочь в этом может структурирование материала и обучающие игры.

Е.Н. Ковалевская

*Томский государственный педагогический университет*

**Формирование текстодеятельности учащихся в диалоге:  
использование педагогических возможностей технологии «Развитие  
критического мышления через чтение и письмо»**

**Проблема**

Развитие текстодеятельности учащихся – одна из важнейших проблем как на уровне предметного, так и на уровнях метапредметного, личностного образования [1].

Решение этой проблемы в практике происходит за счет включения в инструментарий педагога личностно-ориентированных технологий (ЛОТ). Использование форм, приемов ЛОТ позволяет обогащать речевой, текстодеятельностный ресурс обучаемых, дает им возможность накапливать потенциал для проявления собственной субъективности, оформления ее в субъектность.

В то же время у педагогов возникают трудности в использовании названных технологий. Для проявления этих трудностей студентами историко-филологического факультета (ИФФ) ТГПУ было проведено социологическое исследование «Использование ЛОТ в современном образовательном пространстве». Методологической основой исследования явилось предположение о том, что в педагогической практике существует противопоставление двух феноменов: цели идеальной (того, что субъект формулирует себе в качестве ориентиров для своих поступков в профессиональной деятельности) и цели реальной (того, что этот субъект осуществляет в собственном опыте) [2].

В этом контексте педагогам предлагалось определить значение ЛОТ в практике, то есть сформулировать на идеальном уровне представление о целевом использовании технологий (вопросы 1-го блока). На уровне реальном учителя должны были описать методический сюжет использования ЛОТ (вопросы 2-го блока). 3-ий блок вопросов ориентировал педагогов на проявление проблем, трудностей в проектировании образовательной деятельности с использованием ЛОТ.

Социологическое исследование проводилось в четырех школах города Томска (№№ 51, 14, 24, 40), являющихся базовыми для обучения студентов ИФФ ТГПУ. Достоверность, валидность результатов исследования обеспечивалась характером выборки респондентов в референтную группу: студентами были опрошены педагоги разного квалификационного уровня, стажа работы (52 человека). Опрос проводился в течение 2012 / 2013 учебного года.

Анализ ответов на вопросы первого блока показал, что 100 % отвечающих убеждены в однозначной нужности использования ЛОТ на уроках. 58,7 % учителей мотивируют это использование тем, что происходит сближение отношений учителя и учащихся, создаются условия для сотрудничества, большей, чем на других уроках, свободы, раскрытия личностного и творческого потенциала ученика. «ЛОТ дают возможность учителю найти подход к каждому ученику»; «ЛОТ позволяют вовлечь учащихся в процесс текстодеятельности, проявить их творческие способности», – писали учителя.

Ответы на вопросы 2-го блока анкеты позволили зафиксировать противоречие, заключавшееся в том, что описание использования ЛОТ на уровне общего представления и конкретной профессиональной деятельности не совпадают. Если в первом случае 67,7 %



педагогов говорили о системном проектировании использования ЛОТ, то во втором случае эта цифра снизилась до 29,7 %. 70,3 % в описании своей профессиональной деятельности отмечают лишь отдельные приемы использования ЛОТ в организации текстодеятельности.

Ответы на вопросы 3-го блока анкеты убедили нас в том, что потребность в ЛОТ существует у педагогов параллельно с осознанием дефицита профессиональных компетенций в их проектировании и использовании в небольших методических проектах. Об этом свидетельствуют тексты, говорящие о незнании технологий (48 %), о неумении включить их в свою деятельность (17 %), о неспособности самостоятельно создавать и использовать приемы проектирования и использования ЛОТ (8 %).

Проведенное исследование позволило обозначить проблемную ситуацию: противоречие между необходимостью использования ЛОТ в образовательной деятельности и дефицитом профессиональных компетенций для реализации этой цели. Конкретное содержание проблемы обозначилось следующим образом: дефицит проектных компетенций педагогов, заключающийся в неготовности строить методический сюжет использования ЛОТ в той или иной образовательной ситуации. Обозначенная проблема определила направленность эксперимента, осуществленного автором.

### Содержание эксперимента

В качестве гипотезы, определившей содержание эксперимента по развитию текстодеятельности в диалоге с использованием элементов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), стало предположение о том, что:

- базовой технологией для развития текстодеятельности может являться диалог, педагогический функционал которого (актуализировать, развивать смыслы обучаемых) проявляет себя в феномене текстодеятельности [3];
- приемы технологии РКМЧП (ключевые слова-ассоциаты, синквейн, направляющий текст) позволяют развивать смыслы обучаемых, оформлять их в тексты;
- феномен смыслодеятельности обнаруживается в текстах различного вида, элементах модальности в этих текстах, проявляющих смысловое присутствие автора [4].

Урок литературы в 11-м классе. В работе стихотворение Н.С. Гумилева «Жираф». После прочтения ученикам предлагается составить ассоциативно-тематические ряды, представляющие тематическое пространство текста. Необходимо закончить ряд: «Он – Она – Жираф...». Возникают различные композиции. Приведем некоторые из них:

- «Он – Она – Жираф – Желание» (В. Алтухова);
- Он – Она – Жираф – Мечта» (А. Войтенко).

Ученики «схватили» атмосферу стихотворения. Оформился первичный смысловой дискурс, проявляющий понимание текста.

Усложняем задачу – движемся к текстам-концептам, составляем синквейны по произведению. Учащиеся уже знают, что синквейн – прием, позволяющий опредмечивать (существительное), «опроблемливать» (2 прилагательных) текст. Он дает возможность увидеть движение авторской мысли (3 глагола), выявить авторскую позицию (фраза из 4-х слов), обнаружить свой взгляд на произведение (существительное).

Почти все быстро и легко справляются с поставленной задачей – появляются тексты-синквейны. Авторы приведенных выше текстов-ассоциатов написали следующее:

I.	II.
1. <i>Желание</i>	1. <i>Мечта</i>
2. <i>Искреннее, волшебное</i>	2. <i>Прекрасная, неосязаемая</i>
3. <i>Устремляет, погружает, увлекает</i>	3. <i>Вдохновляет, манит, не утешает</i>
4. <i>Души у людей разные</i>	4. <i>Погружение в мир фантазий</i>
5. <i>Выбор</i>	5. <i>Самоидентификация</i>
(В. Алтухова)	(А. Войтенко)

С помощью синквейнов ребята обсудили проблему выбора, понимания, идентификации. Возник новый смысловой дискурс. Случился второй этап текстопорождения.

В заключение просим написать тексты-эссе, которые в логике развития диалога символизируют оформленность «Я-пространства», проявляют итоговое понимание автором своего отношения, видения ситуации. Жанр эссе ориентирует одиннадцатиклассников на свободное изложение материала, в то же время они должны следовать логике предыдущего этапа: учитывать содержание своих синквейнов.

Ученицам, создававшим эссе, удастся по-новому «услышать» себя. Появившиеся тексты обнаруживают динамику в текстодеятельности: это жанровое разнообразие, появившиеся в изложении элементы модальности. Для проявления динамики в текстодеятельности приведем вариант текста А. Войтенко, составившей синквейн о мечте, самоидентификации.

*Стихотворение Николая Гумилева «Жираф» с первых строк погружает в мир мечты. Не волшебной и светлой, от которой хочется веселиться, а загадочной и манящей, уводящей в свое пространство без дождя и тревог. Это мечта, которая не заставляет*

грустить о её недостижимости. «Изысканный жираф» реален, хоть и находится далеко, достигаем. Именно экзотика и красота этого «явления», подобному парусам корабля, чьи узоры сравниваются с луной, навевают романтическое настроение. Жираф должен вдохновлять и заставлять «лететь».

Но у главной героини, к которой обращается Н. Гумилёв, это повествование вызывает лишь слёзы («Ты плачешь?...»). Романтизм, возвышенность, фантазии сталкиваются с обыденностью, серостью и даже депрессией («Ты верить не хочешь во что-нибудь, кроме дождя...»).

*Я думаю, это стихотворение о непохожести людей, о самоидентификации личности: как здесь – противопоставление лирического героя и героини. «Жизнь – это череда выборов» (М. Нострадамус). И я с ним согласна. Наша жизнь зависит от нас — мы то, что мы выберем. Мы можем быть романтиками, прагматиками, циниками... Мне кажется, об этом хотел сказать нам Н. Гумилёв. Поэт напомнил мне о стихотворении (неизвестного мне автора): «Предаваться мечтам превосходно порою...». Оно говорит о том, что приходится «спускаться с небес на землю». Приходится делать выбор – кто ты и кем ты будешь.*

### **Аналитический комментарий**

В тексте отчетливо прослеживается жанровая компонента: это философско-психологический этюд. Авторская позиция проявляется на идеологическом уровне: самоидентификация случается в свободном выборе человека. На поэтическом уровне автор проявляет себя в элементах модальности («мне кажется...», «я думаю...»). Налицо продвижение в текстодеятельности: ученице удалось создать свое дискурсивное событие, проживая и понимая стихотворение Н.С. Гумилева. Текст-ассоциат, текст-концепт, философско-психологический этюд – вот топоры ее дискурсивного сюжета. Разнообразие этих топоров, обогащение их содержания свидетельствуют о динамике понимания, обогащении смыслодеятельностного и текстодеятельностного ресурсов одиннадцатиклассницы.

### **Выводы**

- Формирование текстодеятельности в рамках методического проекта с использованием ЛОТ может осуществляться в логике развития смыслов учащих в диалоге.
- Развитие текстодеятельности происходит на различных этапах диалога. Приемы технологии РКМЧП (ключевые слова-ассоциаты, синквейн, направляющий тест) позволяют создавать тексты различного содержания. Использование этих приемов обеспечивает динамику смысло- и текстодеятельности.

- Прецеденты проявленности текстодеятельности фиксируются в жанрово-видовом разнообразии текстов, элементах модальности, присутствующих в них.

#### ЛИТЕРАТУРА

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 1.03.2014).
4. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: методологический анализ // Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М., 1993.
5. Ковалевская Е.Н. Организация диалога на уроках литературы (на материале изучения романа И.А. Гончарова в 10-м классе) // Вестник ТГПУ. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). 2001. № 1 (26).
6. Ковалевская Е.Н. Экспертиза инновационных практик: текстовая деятельность учащихся в диалоге как проявление их успешности // Русская речевая культура и текст. Томск, 2010.

**Е.В. Кузьменко**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Организация смыслового чтения учащихся в новых образовательных условиях**

#### **Постановка проблемы**

Современная ситуация в образовании требует разных инициатив и их реализации в различных образовательных программах. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) направлен на реализацию позиций, связанных с развитием субъективности обучающихся. В нем есть определение содержания личностных, предметных и метапредметных результатов. Под личностными результатами в логике ФГОС следует понимать способность ученика к саморазвитию, самоопределению и самоидентификации. К метапредметным результатам относятся «приобретения», которые случаются в деятельности обучаемых. Речь идет о целеполагании, выборе и способности рефлексировать собственную деятельность [1]. В этой логике особое значение имеет раздел, посвященный смысловому чтению.

Ценности ФГОС реализуются в содержании проекта «Основная образовательная

программа основного общего образования». В рамках данной программы обучающийся получает возможность научиться:

- поиску информации и пониманию прочитанного (определять главную тему, цель и назначение текста; формулировать тезис, отражающий общий смысл текста);
- преобразовывать и интерпретировать информацию (обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов);
- оценивать полученную информацию (оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире; высказывать свою точку зрения о полученном сообщении) [2].

### Содержание эксперимента

Работа проходила на уроке литературы в 5 «А» классе МАОУ СОШ № 40 г. Томска на материале «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина.

На первом этапе деятельности была проведена актуализация смыслов, полученных после прочтения сказки. Обучающие составляли небольшие тексты различного содержания. Некоторые имели только оценочный характер (сказка «понравилась» / «не понравилась»). Содержание других текстов отражало смысловое прочтение, в котором были элементы первичного понимания текста. Ученики постарались не просто описать свои впечатления, а прокомментировать полученную информацию.

После анализа эти работы были разделены на три группы.

Первая группа учеников освещала нравственную проблематику (противостояние добра и зла в сказке). Обратимся к текстам учащихся.

*В сказке Пушкина добро борется со злом, герои тоже есть добрые и злые. Но злые проигрывают. Меня эта сказка научила быть доброй ко всем людям, как царевна и богатыри* (М. Старушик).

Тексты второй группы учеников представляли проблему красоты в сказке. Обучающиеся размышляли о душевности царевны, о зависти мачехи, то есть о противопоставлении красоты внешней и внутренней в произведении. Ребята писали:

*Почему мачеха постоянно спрашивает у зеркала о своей красоте?* (С. Жикин);

*Из-за своей внутренней красоты царевна заботилась о богатырях, собаке и мачехе, когда та пришла к ней под видом старушки. Она была некрасивая, но царевна все равно была нежна с ней* (А, Зубовская).

Учащиеся третьей группы под руководством учителя работали по проблеме изображения русского характера в сказке. Приведем текст одного из учеников на эту тему:

*Я не понимаю поведение царевны в доме богатырей: ведь она пришла в чужой дом и*

начала наводить там порядок, готовить еду. Она царская дочь, которая не должна ничего этого делать. Но такая забота о чужом доме, о незнакомых людях отражает красоту души царевны (Э. Гасымов).

После деления на группы учащиеся занимались в рамках содержания обозначенной ими проблематики.

Первая группа сравнивала сказку А.С. Пушкина с ранее прочитанными произведениями этого жанра – русскими народными сказками («Царевна-лягушка», «Иван – крестьянский сын и Чудо-юдо»), литературной сказкой («Спящей царевной» В.А. Жуковского). В процессе работы группа сделала вывод: *А.С. Пушкин связан с традициями русских народных и литературных сказок, в которых добро борется со злом.*

Результатом работы второй группы, сравнивавшей образ мачехи и царевны, явилась сравнительно-сопоставительная таблица, смысловая ценность которой заключалась в том, что учащиеся осуществили процедуры описания зла, добра – качеств, характерных не только для персонажей А.С. Пушкина. В определенном смысле можно было говорить об обогащении смыслового ресурса учащихся.

Третья группа, занимавшаяся изучением русского характера, также работала в метапространстве сравнения, противопоставления, создания ассоциативного поля как результата этих процедур. Итогом явилось понимание особенностей психологии, ментальных черт русской и немецкой женщин. Сопоставляя сказку А.С. Пушкина со сказкой братьев Гримм «Белоснежка и семь гномов», ученики пришли к выводу о том, что главные героини противоположны друг другу. Одна, немка – индивидуалистка, думающая о себе, своих потребностях (*Белоснежка, зайдя в дом гномов, первым делом ест, пьет и ложится спать*). Другая, царевна в сказке Пушкина – настоящая хранительница семейного очага, которая *старается создать красоту вокруг себя: она прибирается, готовит, несмотря на свой знатный титул.*

Итог второго этапа – презентация текстов, представляющих новый, углубленный, вариант первичного смыслового приобщения к тексту.

Третий этап – оформление индивидуального смыслового пространства учащихся, возникшего в процессе деятельности. Предлагается сочинение на тему «Размышляем о сказке...». Ставится задача: представить свой взгляд на произведение (не изменившийся по сравнению с первоначальным, принципиально иной, получивший коррективы на уроках). В своих работах пятиклассники должны были осмыслить все точки зрения, все проблемы, освещенные на предыдущих уроках.

## Выводы

Проведенный эксперимент позволяет сформулировать некоторые наблюдения о содержании, направленности работы педагога по формированию компетенций смыслового чтения.

1. Организация смыслового чтения предполагает внимание педагога к первичному восприятию и пониманию текста учащимися. Речь идет о необходимости актуализировать и проявить прецеденты, то есть первичные смыслы обучаемых.
2. Первичные смыслы обнаруживают себя в текстах различного содержания и фиксируют нравственно-этические, философско-этнографические, психологические моменты понимания прочитанного.
3. Развитие смыслового чтения осуществляется как педагогическое руководство обогащением смыслового ресурса, возникшего на первом этапе. Этот процесс конкретизируется в пространстве деятельности технологией группового обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования) / Министерство образования и науки РФ. М., 2013.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М., 2011.

**М.И. Ломакина**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Педагогические возможности использования компетентностно-ориентированных заданий для развития универсальных учебных действий учащихся**

В Концепции модернизации российского образования основная цель, стоящая перед современной школой, определяется так: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [1]. Речь идет не только об усвоении учащимися определенной суммы знаний, но и о развитии личности ученика, его способности самостоятельно ставить цели обучения, проектировать пути их

реализации, находить решения в различных жизненных ситуациях с учетом полученных умений и знаний, рефлексировать, оценивать свои достижения. В этих условиях основным подходом к преподаванию русского языка и литературы в школе является компетентностный подход, на что и ориентирован Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Все это позволяет говорить о том, что необходимы иные виды организации учебного материала, отвечающие основному ориентиру ФГОС. Востребованы не знания, а умения, универсальные учебные действия (УУД). «Одной из форм организации учебного материала по формированию УУД являются компетентностные задания, которые позволяют применять предметные знания и УУД в новых, незнакомых для учащихся межпредметных ситуациях, направленных на приобретение учащимися опыта решения задач проблемного, жизненного характера» [2, с. 4].

Что отличает компетентностно-ориентированные задания от традиционного задания? Во-первых, это деятельностное задание. В компетентностно-ориентированных заданиях есть деятельностная составляющая – виды деятельности, на проверку которых направлено то или иное задание. Она включает в себя предметные умения (понятийный аппарат, объяснение действий, подбор моделей, создание собственного алгоритма), умения работать с информацией, исследовательские умения. Во-вторых, оно моделирует жизненную ситуацию. В-третьих, строится на актуальном для учащихся материале. В-четвертых, имеет следующую структуру: стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение); задачная формулировка (точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания), источник или указание на его (содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания); инструмент проверки (задает способы и критерии оценивания).

В настоящее время накоплен большой материал по проектированию и апробации компетентностных заданий в педагогической практике. Важным представляется тот факт, что компетентностно-ориентированные задания можно применять не только на этапе углубления и обобщения знаний и способов деятельности, но и на этапе контроля, что обусловлено возможностью дифференцировать с их помощью уровень подготовки выпускников. Анализ литературы показал, что сейчас активно ведется работа в этом направлении, хотя разные авторы по-разному называют такие задания (задачи): компетентностные, контекстные, ситуационные, компетентностно-ориентированные, позволяющие проверять уровень сформированности различных компетенций. Но, несмотря на весь накопленный практико-ориентированный потенциал, компетентностных задач, которые бы были ориентированы на метапредметность и межпредметность, очень немного.



Как правило, задачи или задания удерживают только одну предметную область (задания по русскому языку, задания по математике, по истории и т.д.). Заданий, которые бы были не только из разных образовательных, но и предметных, информационных пространств, практически нет. Именно такие задачи (задачи, а не задания) могут не только формировать ключевые компетенции, необходимые для выпускника и прописанные во ФГОС, но и быть хорошим инструментом оценивания качества образования. Как правило, в основе таких задач заложен принцип текстодеятельности.

Например, задача, представленная на конкурс «Компетентный подход в формировании социально-гуманитарной грамотности: решение учебных задач», построена на основе псевдотекста.

**Псевдотекст** – это текст, составленный из различных печатных (разговорных) источников. Части такого текста объединены либо темой, либо случайными деталями текстопостроения. Задача – проанализировать его, выделить смысловые и стилистические отрывки единых текстов и тем самым обнаружить первоисточники, из которых и был компилирован псевдотекст. Работа с псевдотекстом является одним из средств формирования коммуникативной компетенции учащихся. В ее основе лежит принцип лингвостилистического исследования. Такого рода упражнения можно предлагать на уроках обобщения и повторения или в качестве зачетных заданий. Система работы с такими упражнениями описана Е.С. Антоновой [3].

Логика построения этого упражнения была доработана нами до компетентной задачи. Были сформулированы задания не только из области лингвистики, но и литературы, истории, обществознания и др. Задания ориентировали как на формирование коммуникативных УУД, так и на формирование и проявление личностных, регулятивных, познавательных УУД.

За основу был взят сконструированный Е.С. Антоновой текст:

#### **«Вечные темы»**

*Поглядев на звезды, на Стожары, поднявшиеся уже на половину неба, Хаджи-Мурат рассчитал, что было далеко за полночь и что давно уже была пора ночной молитвы. Он спросил у Ханефи кумган, всегда возимый с собой в сумках и, надев бурку, пошел к воде. Стал Жилин спрашивать хозяина: что это за старик? Хозяин и говорит:*

*– Это большой человек! Он первый джигит был, он много русских побил, богатый был. У него было три жены и восемь сынов. Все жили в одной деревне. Пришли русские, разорили деревню и семь сыновей убили. Один сын остался и передался русским. ...Скандал! Я потерял*

свой отряд. Как это могло произойти? Вопрос глупый, здесь все может произойти. Что угодно. Коротко говоря: нет отряда. Старик поехал и сам передался русским. Пожил у них три месяца, нашел там своего сына, сам убил его и бежал.

– Вот, – сказал Колька. – Теперь мы совсем родные. А отсюда нам надо уходить. Чечены меня все равно застрелят.

Алхузур молчал.

– Давай спустимся обратно, – предложил Колька. – Там внизу теплей.

Информационное управление президента подтвердило, что с 1 июля 2001 года начинает действовать новый порядок аккредитации журналистов на освещение контртеррористической операции в Чечне... С тех пор он бросил воевать, пошел в Мекку – Богу молиться. От этого у него чалма. Кто в Мекке был, тот называется хаджи и чалму надевает.

– Там быэц стрелят, – с боязнью произнес Алхузур.

– А здесь чечен стреляет... – воскликнул Колька.

Разувишись и совершив омовение, Хаджи-Мурат стал босыми ногами на бурку, потом сел на икры и, сначала заткнув пальцами уши и закрыв глаза, произнес, обращаясь на восток, обычные молитвы. Совсем недавно еще одно подтверждение стартовавшей охоте на представителей СМИ получили наши заграничные коллеги. «Не любит он вашего брата. Он велит тебя убить; да мне нельзя убить, – я за тебя деньги заплатил; да я тебя, Иван, полюбил; я тебя не то что убить, я бы тебя и выпускать не стал, кабы слова не дал». Одному английскому соббору, работающему в Москве, позвонили чеченские друзья и предупредили, что на него поступил «заказ» (похищение с целью выкупа). Хаджи-Мурат всегда верил в свое счастье. Затевая что-нибудь, он был вперед твердо уверен в удаче, и все удавалось ему. Так это было, за редкими исключениями, во все продолжение его бурной военной жизни. Так он надеялся, что будет и теперь. Над головой раскаленное солнце, кругом выжженная травка. Забытая колея. У колеи двуколка, в двуколке я, санитар Шугаев и бинокль. Но главное – ни души. Ни души на плато. Сколько ни шарили стекла Цейсса – ни черта. Сквозь землю провалились все. И десятитысячный отряд с пушками, и чеченцы. Если б не дымок от догорающего в верстах пяти Чечена, я бы подумал, что здесь и никогда вообще людей не бывало.

Они рассказали, что его бывший проводник получил пять тысяч долларов за то, чтобы «заманить» соббора в Чечню. Журналист воспринял это как розыгрыш. Смеется, сам приговаривает по-русски: «твоя, Иван, хорош; моя, Абдул, хорош!»

– Выздэ плох! – вздохнул Алхузур. – А зычем они стрелят? Ты пынымашь?

– Нет, – сказал Колька. – Я думаю, что никто не понимает.

– Но они же больше... Они же умыны... Тэк?

Однако, когда через неделю ему действительно позвонил тот самый проводник и стал всячески уговаривать приехать, т.к. есть, мол, жутко интересная тема, англичанину стало не до смеха. Шугаев встал во весь рост в двуколке, посмотрел налево, повернулся на 180°, посмотрел направо, и назад, и вперед, и вверх и слез со словами:

– Паршиво.

Лучше ничего сказать нельзя. Колька ничего не ответил. Наступил вечер. Они смотрели на горы, сверкающие в высоте, и не знали, как им дальше жить.

Он представлял себе, как он с войском, которое даст ему Воронцов, пойдет на Шамиля и захватит его в плен, и как русский царь наградит его, и он опять будет управлять не только Аварией, но и всей Чечней, которая покорится ему. Что произойдет в случае встречи с чеченцами, у которых спалили пять аулов, предсказать нетрудно. Для этого не нужно быть пророком [3].

В рамках реализации компетентностного подхода для работы с данным текстом нами предлагаются следующие задания.

**Задание 1.** Сколько текстов-оригиналов содержит этот псевдотекст? Определите границы и содержание каждого текста (можно подчеркнуть предложения и слова каждого текста по-своему, пронумеровать).

**Задание 2.** Авторы произведений, из которых взяты отрывки, жили в разное время, но тема у них общая. Определите, какая тема объединяет тексты-оригиналы в один псевдотекст.

**Задание 3.** (А) Расскажите о произведениях, из которых сконструирован псевдотекст (кто написал, название, жанр и др.). (Б) Определите коммуникативное намерение каждого из авторов.

**Задание 4.** Установите, о каком времени (век, год) говорится в исходных текстах. По каким признакам это можно установить?

**Задание 5.** На сколько групп можно разделить легшие в основу псевдотекста тексты-оригиналы и по каким основаниям?

**Задание 6.** Назовите войну, даты, участников относительно текста, героем которого является Жилин.

6.1. При каких императорах России война началась и продолжалась?

6.2. Каковы результаты и последствия войны?

**Задание 7.** В одном из текстов встречается герой Шамиль, кто такой Шамиль?

### 7.1. Какова его роль в истории Северного Кавказа?

**Задание 8.** На основании прочитанных текстов оформите замыслы возможных проектных работ (для тех, кто умеет работать с проектом).

На основании прочитанных текстов сформулируйте проблему, актуальность, разработайте пути решения, оформите ваш материал в виде текста.

Ключи к оцениванию обязательно прилагаются для каждой задачи. Задача оценивается в баллах. Задачу можно выполнять как индивидуально, так и в паре, группе.

Компетентностные задачи на основе псевдотекстов, приемов развития критического мышления (кластер, синквейн, кейс-стади) можно применять как на любом этапе урока, так и вне урока (см. [4, с. 19]). Особо важным является тот факт, что систематическое выполнение подобного рода задач создает основу для их самостоятельного проектирования обучающимися.

Таким образом, мы видим, что использование компетентностных задач при реализации цели нового стандарта позволяют поставить на первое место не информированность ученика, а деятельностные умения:

- 1) культуру работы с информацией (поиск, вычленение, анализ, установление структурных связей в отношении информации, использование для порождения нового информационного текста);
- 2) культуру работы с вопросом (умение отвечать, задавать);
- 3) культуру оценочных суждений;
- 4) культуру интерпретации текста, развитие его концептуального смысла;
- 5) культуру рефлексии содержания и формы текста.

### ЛИТЕРАТУРА

7. Приказ Министерства образования РФ № 393 от 11.02.2002 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/13553> (дата обращения: 1.03.2014).
8. Павлова Т.И., Белоусова Т.В. Компетентностные задания по русскому языку. Методический конструктор: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д, 2012.
9. Антонова Е.С. Тайны текста. Секреты методики. // Русский язык в школе. 2002. № 2.
10. Ломакина М.И., Тетеньчук И.В., Чермянина А.А. Компетентностный подход в формировании социально-гуманитарной грамотности: решение учебных задач. Вып. 5. Томск, 2009.

**Д.Н. Никитина**

*Томский государственный педагогический университет*

## **Педагогические возможности изучения ключевых концептов дискурса регионального журналиста на уроках лингвокраеведения<sup>1</sup>**

Новые стандарты обучения в новой школе, опирающиеся на компетентностный, деятельностный, природо- и культуросообразный подходы, тенденции к профилизации образования и протраиванию индивидуальных образовательных маршрутов стимулируют учителей русского языка активно включаться в процесс обновления филологического образования.

Традиционная основа школьного курса – структурно-семантическое описание языка – признается недостаточной. Необходимо дополнить его коммуникативным и культурологическим аспектами. Поэтому одним из требований к преподаванию русского языка в школе является требование формировать у учащихся культурологическую компетенцию, которая включает в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа. Современный период развития методики преподавания языков характеризует обостренный интерес к кумулятивной функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Для этого используется как экстралингвистический путь (через систему текстов соответствующего содержания), так и собственно лингвистический (через анализ языковых явлений).

Культурологический аспект в преподавании русского языка необходимо рассмотреть как в широком (россиеведческом), так и узком (краеведческом) смысле. Сформировать культуроведческую компетенцию у учащихся учителю поможет анализ лингвистической ситуации конкретного края в рамках регионального компонента учебного плана, который в области лингвистического образования реализуется через внедрение в образовательный процесс отдельного курса лингвокраеведения или его элементов. Необходимо отметить, что школьное лингвокраеведение достаточно хорошо освещено в методической литературе [1; 2; 3; 4; 5].

Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта по русскому языку включает в себя два аспекта: во-первых, национально-культурный аспект,

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-14-70003 «Лингвокультурное своеобразие региональной инфосферы: творческая языковая личность»

который является обязательной частью курса русского языка и который должен обеспечить приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, осмысление школьниками национального своеобразия родного языка; во-вторых, региональный аспект, который обеспечивает осмысление учащимися языковых фактов, специфичных для того или иного региона России.

Под региональным компонентом школьного лингвистического курса в современной лингводидактике следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс русского языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [1, с. 17]. Методисты предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании русского языка как углубленную лингвокраеведческую работу и использовать местный языковой материал не только на уроках русского языка, но и для внеклассной работы. Ведь «живое слово земляков и о земляках на уроках русского языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, рассказывает о ее истории и сегодняшнем дне, что в конечном счете способствует общей гуманизации школьного образования» [Там же, с. 17–18].

Было предложено следующее содержание регионального компонента курса русского языка: он включает (помимо собственно языкового материала, составляющего лингвистическую специфику области: топонимики, городского просторечия и т.п.) языковые особенности произведений местных писателей, поэтов, журналистов, ученых и т.п. Местный языковой материал последовательно и систематически используется как в базовом, так и в дополнительном образовании по русскому языку, находит место в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Региональный компонент – это конкретизирующая часть традиционных разделов и ряда тем при изучении русского языка; общие языковые закономерности, нормы получают региональное осмысление. Именно поэтому, на наш взгляд, кроме фактов истории языка в его региональных разновидностях, диалектных и просторечных особенностях местной речи, а также топонимики, не менее актуальным и значимым элементом лингвокраеведения в школе должно стать рассмотрение регионально-маркированных концептов, отличающихся ярко выраженной местной спецификой в их дискурсивной реализации [6].

Надо отметить, что концепт уже предлагался исследователями в качестве методической единицы при обучении русскому языку [6; 7; 8]. Н.Л. Мишати́на предлагает следующую учебную модель концептуального анализа слова: в основу модели (построения «здания смысла» – Л.С. Выготский) положены приемы, дающие ключ к семантической структуре концепта, реализуемой в его «языке»: 1) установление лексического значения слова (по

лингвистическим словарям); 2) установление понятийной составляющей как ядра концепта (по энциклопедическим словарям – общим и специальным); 3) установление «внутренней формы» слова на основе этимологического и историко-культурного анализа; 4) учет семантических отношений с другими словами родной культуры (например, *стыд – честь – репутация – достоинство – совесть – вина*); 5) анализ сочетаемостных свойств слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул); 6) установление деривационных связей слова (на основе словообразовательного словаря); 7) экспликация оценочной составляющей лексического значения слова с использованием ассоциативного эксперимента и с ориентацией на оппозитивную структуру этических концептов (например, *радость – удовольствие, стыд – позор, истина – правда*). Результатом такого поэтапного анализа становится «собрание» ключевых признаков слова – имени концепта [8, с. 38].

Как указывает исследователь, запускаемый «механизм трансляции смыслов» (Д.А. Леонтьев) работает только в условиях личностно-ориентированного обучения (но не в рамках традиционно-формирующих уроков), предполагающего его сообразность национальной культурной традиции, ориентированной на ценности культуры духовных поисков, и требующего умений обращаться к внутренним источникам и механизмам саморазвития ценностного (рефлексивного) слоя сознания, представленного деятельностью его личностных структур: мотивирования, рефлексии, критичности, автономности и др. По мнению учёного, этим критериям отвечает трехчастная модель лингвоконцептоцентрического урока («урока – концепта, построения картины мира или ее части» – в типологии уроков творческого типа А.В. Хуторского), включающая: 1) создание творческой мотивации урока (определение функции рассматриваемого концепта в жизни человека); 2) решение комплексных (языковых и речевых) лингвокультурологических задач, цель которых – моделирование общеязыкового («Что знает сам язык об этом концепте?») и художественного («Каким предстает данный концепт в художественной картине мира писателя?») концепта; 3) создание речевых произведений на основе данного культурного концепта как результат моделирования личностного концепта на базе художественного и общеязыкового концептов («Что знаю об этом концепте я?») и ее модификации в зависимости от условий реализации на разных этапах обучения: базовая метафорическая – 5–6 кл. (доминанта – метафорическое моделирование лингвокультурного концепта); базовая комплексная – 7–8, 9 кл. (доминанта – моделирование содержания лингвоконцепта с учетом трех его составляющих: понятийной, образной, значимостной); интегративная – 9, 10–11 кл. (доминанта – моделирование и интерпретация художественного концепта (составление «лестницы контекстов»)) [8, с. 45].

В своей работе автор предлагает использование в рамках лингвоконцептоцентрической модели развития речи таких инновационных, нестандартных форм ученического речетворчества, как метафорический портрет концепта (способ реализации в «метафорическом» тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлечённого слова путём опредмечивания понятия, заключённого в нём), психолингвистическое портретирование и концептоцентрическое эссе (попытка учебного моделирования процесса интерпретации лингвокультурного концепта), в процессе моделирования которых развивается способность подрастающей личности взаимодействовать с миром не только на абстрактно-логическом, но и на символически-образном, смысловом, ценностно-нравственном, эмпатийном уровне.

В качестве адекватного материала для такого рода работы можно предложить концепты, имеющие особую значимость для коллективного регионального сознания, и варианты их воплощения в текстах талантливых местных журналистов, которых все знают и уважают в локальном социуме. В г. Стрежевом концепты *город Стрежевой*, *нефть* и др. могут быть рассмотрены на материале журналистских произведений Аси Шулбаевой.

Предложим комплекс заданий поисково-исследовательского плана для проведения такой работы в старших классах гуманитарного профиля.

### **Комплекс заданий по лингвокраеведению**

#### **«Концепт *нефть* в журналистском творчестве Аси Шулбаевой»**

##### **Задание 1**

1. Прочитайте текст.
2. Выделите незнакомые вам термины и найдите их значение в словарях или интернет-источниках; значение, показавшееся вам самым понятным и точным, запишите.
3. Обобщите приведенные в тексте определения концепта, сформулировав и записав свой вариант.

*Понятие концепта активно вошло в научный обиход. Оно является одним из базисных понятий лингвокультурологии и привлекает внимание многих исследователей – лингвистов, филологов, специалистов по искусственному интеллекту, когнитологов. Тем не менее, до сих пор не существует единого общепринятого определения термина «концепт».*

*Концепт как всякий сложный когнитивный лингвосоциальный конструкт не имеет однозначного толкования в науке о языке на современном этапе её развития. Определений*



концепта очень много, и в данной статье рассматриваются лишь немногие из них. Целью данной статьи является проанализировать наиболее известные определения концепта и выявить те их составляющие, которые выделяются большинством авторов.

Елена Самойловна Кубрякова определяет концепт как многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нём.

По мнению Юрия Сергеевича Степанова, концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. С другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее.

Довольно часто происходит смешение двух терминов: концепт и понятие. Концепт, как и понятие, является единицей когнитивного порядка. Архитектоника концепта как структурно-смыслового образования сложнее архитектоники понятия. Концепт состоит из понятийного, образного и ценностного компонентов.

Концепт в отличие от понятия не только мыслится, но и переживается. Объём этого термина, таким образом, шире объёма термина «понятие». Концепт включает в себя само понятие, являющееся, в свою очередь, его обязательным ядерным компонентом. Концепт не имеет обязательной связи со словом или другими языковыми средствами вербализации. Концепт может быть вербализован, а может быть и не вербализован языковыми средствами. В акте речи вербализуется коммуникативно релевантная часть концепта.

Таким образом, каждый ученый выделяет какие-то свои сущностные черты термина «концепт». Однако во всех определениях можно выявить следующие общие черты: во-первых, концепт неразрывно связан с культурой; во-вторых, он является элементом человеческого сознания, будучи результатом мыслительной деятельности. И, наконец, концепт зависит от опыта человека и его знаний о мире.

#### Литература:

1. Карасик В.И. Культурные концепты: проблема ценностей // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград, 1996. С. 3–16.
2. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90–93.
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40–76.

## Задание 2

1. Напишите свое мнение о роли нефти в жизни частной, семейной и общественной, закончив каждое из предложений.
  - 1) В газетах часто пишут, что нефть...
  - 2) А мне кажется, что нефть...
  - 3) Для моей семьи нефть...
  - 4) Для моего региона нефть...
  - 5) Для моей страны нефть...
2. Выпишите из словарей значение слова *нефть*.
3. Проанализируйте свои высказывания о нефти с позиции соответствия их словарному значению данного слова (соответствует словарному значению, шире словарного значения, уже словарного значения).
4. Ответьте на вопрос: *нефть* – концепт или нет? Докажите свою позицию.

### Задание 3

1. Прочитайте приведенную ниже статью стрележского журналиста Аси Шулбаевой.
2. Выпишите из статьи онимы (имена собственные, названия). Пользуясь материалами электронной энциклопедии «Кругосвет» (статья «Топонимика», URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/TOPONIMIKA.html?page=0,3#part-174](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/TOPONIMIKA.html?page=0,3#part-174)) и другими интернет-источниками, а также ориентируясь на собственное языковое чутье и знания о родном крае, заполните таблицу:

Оним	Разновидность онима (топоним, ойконим и т.д.) и пояснение	Ваши сведения и предположения о происхождении данного названия
«Томскнефть»	Эргоним – собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка.	Это композит (сложное слово), который обозначает название предприятия по названию областного центра и основного продукта, добываемого данным предприятием.

3. Выпишите слова, связанные с добычей нефти (*месторождение, куст* и т.д.). Определите значение, в котором они использованы в данной статье. Все ли эти слова вы можете

найти в словарях русского языка? Почему? Знают ли стрежевчане значения этих слов? Сделайте вывод, чем отличается лексикон стрежевчан от лексикона томичей и шире – жителей других регионов России.

4. Какой смысл заложен в названии статьи? С помощью какого стилистического приема автор передает этот смысл? Покажите, как название влияет на восприятие основного текста.
5. Как, по вашему мнению, оценивает работу стрежевских нефтяников автор статьи? В каких языковых средствах выражена эта оценка? Докажите, что в статье показана особая важность и социальная значимость нефтяной отрасли для нашего региона.
6. Напишите мини-эссе на тему «Концепт *нефть* в коммуникативном пространстве г. Стрежевого».

### ***За разведкой следует наступление***

*Одна пробуренная скважина может стать решающей для поворота целой «армии» в новом направлении. Начальник управления геологии и запасов ОАО «Томскнефть» ВНК Николай Денисов – об итогах 2009-го и программе работ 2010 года.*

*– Николай Владимирович, давайте начнем с частного факта: говорят, сейчас готовится гидроразрыв на разведочной скважине Трайгородской площади, которая находится на правом берегу Оби, в глуши, вдали от любого из разрабатываемых месторождений.*

*– Да, появляются новые технологии, и мы возвращаемся к таким скважинам. Освоение давно пробуренных «разведок» – дело стоящее: приложил минимум усилий – получил максимум удовольствия. Пример: пять разведочных скважин на Оленьем, которые ввели в эксплуатацию в прошлом году.*

*– Как вы оцениваете геологические итоги 2009-го?*

*– В целом неплохо. Общей прирост запасов составил четыре миллиона тонн при добыче 10,8 миллиона. Конечно, мы не смогли компенсировать добычу. 2008 год был гораздо результативнее. Тогда мы прирастили, в том числе за счет пересчета запасов, 28,4 миллиона тонн. Но в 2009-м из-за финансовых проблем вложения на программу геологоразведочных работ пришлось урезать до 595 миллионов. Если в 2007-м мы пробурили семь разведочных скважин, в 2008-м – четыре, то в прошлом году – лишь одну, 233-ю крапивинскую, испытания которой закончились весной.*

*Скважина 233-Р дала очень хороший результат, подтвердились прогнозы: прирост запасов за счет нее составил 1,7 миллиона. Сейчас на ней проводим ГРП, после чего*

ожидаем дебит порядка 40-50 тонн, и в этом году выходим на юг Крапивинского месторождения с эксплуатационным бурением. Будем бурить там три куста, строить дороги, трубопроводы, ДНС, то есть вести полномасштабное освоение.

Кроме того, после получения новых данных пересчитали запасы по четырем находящимся в разработке месторождениям: Игольско-Таловому, Карайскому, Тагайскому и Западно-Останинскому. В целом, если смотреть по сумме двух лет, итоги по приросту запасов хорошие.

– Где проводились сейсморазведочные работы?

– Большой объем сейсморазведочных работ 3D выполнен на Карайско-Моисеевском лицензионном участке. Провели сейсморазведку на площади 233 квадратных километра, в ходе обработки данных еще раз подтверждаем наличие запасов, уточняем контуры. Если все будет хорошо, в 2011 году выйдем с бурением на группу небольших месторождений Карасёвское, Северо-Карасёвское, Павловское.

Работая на перспективу, провели сейсмику 2D в объеме 413 погонных километров. Исследовали Проточный лицензионный участок в пойме Оби. В 2010 году начнем бурить здесь разведочные скважины и уже после их испытаний и осмысления результатов будем принимать дальнейшие решения.

– Что в планах на 2010 год?

– Планируем пробурить силами «Нефтепромбурсервиса» три разведочные скважины: 235-я Крапивинская, 10-я Макарьевская и одна скважина по лицензии компании «Роснефть» на Даненбергском (бывшем Александровском) месторождении. Владелец лицензии на Даненбергское месторождение – компания «Роснефть», а мы являемся операторами. Если геологические модели подтвердятся, ожидаем, что общий прирост запасов по этим трем скважинам будет 4,5 миллиона тонн.

3D-сейсмику планируется выполнить на территории 230 квадратных километров. В рамках подготовки к бурению продолжим сейсморазведочные работы на Карайско-Моисеевском блоке и выполнение их на Южно-Черемшанском месторождении, где в 2008-м обнаружен новый пласт: юра-1. Кроме того, завершим 2D-сейсмику на Проточном лицензионном участке. Исследования будут вести «Ставропольнефтегеофизика» и томское подразделение компании «Интегра».

Общая стоимость всего комплекса геологоразведочных работ на 2010 год составит 830 миллионов рублей, в том числе на бурение около 300 миллионов.

– Это цифра для тех, кто говорит, что на разведку нефтяники не тратят денег.

– Еще как тратят!

– Скажите, пожалуйста, в чем суть новых технологий, которые позволяют «реанимировать» старые разведочные скважины?

– Это тот же гидроразрыв пласта, только он с каждым годом совершенствуется. Появляются новые методики гидроразрыва, новые составы. Яркий пример – пятая Трайгородская. Когда ее пробурили, получили приток нефти полтора куба в сутки – нерентабельно, тем более что скважина находится далеко от инфраструктуры. Ее законсервировали до лучших времен. В этом году к скважине проложили зимник. Расконсервировали, поставили бригаду делать ГРП. Если получим промышленный приток хотя бы 20–30 тонн в сутки, в будущем можно рассчитывать выходить на месторождение с эксплуатационным бурением. То есть новые технологии позволяют как реанимировать старые скважины, так и запускать в будущем новые месторождения.

– Наш партнер по науке – «ТомскНИПИнефть»?

– Да, каждый год в мае проходят большие собрания компании «Роснефть». Каждая организация совместно со своим институтом привозит предложения по ГРП на текущий год, на следующий и на пятилетку. Руководство рассматривает предложения и утверждает нам план работ. После его проработки и расчетов формируется детальная программа геологоразведочных работ. В ходе выполнения ГРП также идет постоянное сотрудничество с институтом «ТомскНИПИнефть».

Могу сказать, что геологическая служба совместно со всеми партнерами успешно выполняет стоящие перед акционерным обществом задачи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) // Русский язык в школе 1993. № 4.
2. Лайгун Н.А., Чикова Т.В. Лингвокраеведение в вузе и в школе (на материалах субстратной топонимии Сахалинской области: нивхской, орокской [уильгинской], эвенкийской, айнской, русской): учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Южно-Сахалинск, 2006.
3. Орлов Д. Методические рекомендации по сбору и анализу местных топонимов (географических названий) в школьной лингвокраеведческой работе. Тула, 2004.
4. Шенкман В.И. Лингвокраеведческие опыты пермских школьников [Электронный ресурс] // Филолог. 2003. № 2. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_2\\_37](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_2_37) (дата обращения: 1.03.2014).

5. Шенкман В.И. Обновление содержания школьного образования по русскому языку с учетом региональных особенностей Пермской области // Этнокультурные аспекты обновления содержания образования. Пермь, 2002.
6. Орлова О.В. Медиаконцепт как дидактическая единица РКИ // Прикладная филология: идеи, концепции, проекты. Ч. 2. Томск, 2010.
7. Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 2.
8. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010.

**Л.С. Патрушева**

*Удмуртский государственный университет*

### **Форум как интернет-ресурс на уроках РКИ**

На современных уроках русского языка как иностранного преподаватели все чаще и чаще используют ресурсы русского Интернета. В первую очередь студенты-иностранцы обращаются к электронным словарям и справочникам (например, к словарям на портале «ГРАМОТА.РУ» или «Яндекс.Словари» (<http://www.gramota.ru>, <http://slovari.yandex.ru>). Нередко опытные преподаватели проводят виртуальные тематические экскурсии по музеям Москвы и Санкт-Петербурга, по театрам, киноцентрам и т.п. В качестве домашней работы студенты получают задание найти в Интернете рецепты национальных русских блюд или описание сюжета какого-либо фильма на русском языке. Мы видим, что в основном Рунет используется преподавателями и студентами в качестве источника культурологической и страноведческой информации.

Одновременно русский Интернет является прекрасным ресурсом живой русской разговорной речи, так как участники используют «гибридную» форму речи (смешение устного и письменного текстов). В связи с этим обучение русскому языку на материале аутентичных текстов дает студентам возможность пополнения словарного запаса и показывает письменный вариант разговорного стиля речи. Для решения данных задач наиболее подходящей формой обучения является интернет-форум.

Форум – это самостоятельный веб-сайт или раздел сайта, представляющий собой клуб по интересам для общения в Интернете на определенную тему и с достаточно устойчивым составом участников. Общение на форуме представляет собой особый электронный

разговор, где коммуникация происходит в асинхронной форме. С одной стороны, это общение фатическое, с другой, – прагматическое: чаще всего участник приходит на форум с целью получения информации по конкретному вопросу.

Все жанры интернет-дискурса можно разделить на подготовленные и неподготовленные. Под подготовленными жанрами мы понимаем жанры, заимствованные из разных сфер жизни человека и предоставленные посетителям Сети в готовом виде, не требующем какого-либо участия. К подготовленным жанрам относятся жанры СМИ, рекламные жанры, жанры литературы, электронные каталоги, электронные магазины и т.п. Неподготовленные жанры представляют собой разные инструменты для общения, создаваемые самими участниками коммуникации.

Материалы с форума как интернет-ресурса на уроках РКИ лучше всего использовать для студентов продвинутого уровня (B2), так как для достижения данной ступени студент должен обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции во всех сферах общения [1, с. 4].

Тексты с форумов могут быть использованы:

- в качестве источника новых слов, фраз и выражений;
- в качестве основного текста при предъявлении определенной темы урока;
- в качестве опорного материала на уроках-дискуссиях;
- при обучении разговорному стилю речи.

Для того чтобы проиллюстрировать работу с текстом форума на уроке РКИ, обратимся к конкретному примеру. Для мультинациональной группы, идущей к уровню B2, был разработан урок с использованием материалов веб-форума. С форума был взят фрагмент дискуссии на тему «Жить в городе или в деревне?» (всего 7 сообщений участников, около 3000 знаков). Предтекстовые задания были направлены на активизацию фоновых знаний на предложенную тему и на составление опорного словаря по теме «Жизнь в городе и деревне».

Группа притекстовых и послетекстовых заданий была направлена на работу с новыми словами и фразами из текста. Приведем один из примеров задания:

**Задание 1.** Как Вы думаете, в чем заключается различие следующих слов: *деревня – село – посёлок*? Определите, какое значение соответствует каждому из них:

- небольшое селение – это \_\_\_\_\_;
- большое селение, которое является центром для ближайших селений, – это \_\_\_\_\_;
- селение, недавно возникшее, – это \_\_\_\_\_.

**Задание 2.** Найдите в тексте:

- а) слова со значениями «огромный современный город», «большая церковь», «русская сауна», «житель города», «окраина города»;
- б) фразу, которая передаёт следующее содержание: «жить на глазах у людей», «иметь дом, сад, домашних животных», «то, что мне нравится, что мне близко».

Напомним, что общение на форуме происходит в асинхронной форме. Это дает возможность участникам продумывать свои сообщения, редактировать их, удалять, добавлять новую информацию и т.д. Такие сообщения становятся прекрасным материалом для обучения иностранных студентов. Так, например, иностранный студент знакомится с фразами *жить как на витрине* «жить на глазах у людей» или *мне по душе* «мне нравится, мне близко». Чаще всего русские участники на форуме используют разговорные фразы и выражения, экспрессивную лексику, сленг и др., но основой остается литературный язык.

Теперь рассмотрим, как можно использовать сообщения с форумов в качестве основного текста при предъявлении определенной темы урока.

Отметим, что на втором сертификационном уровне учащийся должен обладать способностью понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к социально-культурной сфере общения [1, с. 4]. Большинство российских форумов посвящено самым актуальным темам и проблемам современности. В связи с этим форум является подходящим источником текстов, содержащих противоположные мнения на предложенную тему.

Работа с текстом, взятым с форума, строится так же, как и с любым другим текстом. Здесь мы лишь приведем некоторые примеры заданий и упражнений.

Одним из притекстовых заданий может быть работа с таблицей по ходу чтения.

**Задание 3.** Заполните таблицу «Положительные стороны проживания в деревне и в городе», используя информацию из текста.

В качестве послетекстовых заданий можно дать студентам письменную работу, предварительно разобрав особенности предлагаемого жанра.

**Задание 4.** Представьте, что Вы работаете в газете журналистом. Напишите заметку в новый номер на тему «Жизнь в городе и жизнь в деревне».

Традиционными послетекстовыми заданиями должны являться не только ответы на вопросы, но и выход в коммуникацию. Одним из примеров, иллюстрирующих подобный тип упражнения, является дискуссия.

**Задание 5.** Подискутируем!

«Где лучше жить: в городе или в деревне?»



А. Чем отличается жизнь в городе от жизни в деревне? Какие положительные стороны жизни в городе и жизни в деревне Вы можете назвать? Где предпочитают жить русские? Почему?

Б. Где предпочитают жить люди в Вашей стране? Что представляет собой деревня в Вашей стране? Кто живет в деревнях?

В. Где Вы живете: в городе или в деревне? Где бы хотели жить и работать? Как Вы видите себя через 50 лет: живущем в городе или в деревне?

Отметим, что подобные дискуссии необходимо предварять работой с фразами выражения мнения, согласия, несогласия, оценки, обоснования мнения и др., потому что на втором сертификационном уровне учащийся должен уметь вести неподготовленную беседу, демонстрируя адекватность вербального поведения логике развития ситуации и общения.

В качестве вариантов работы с текстом после его прочтения и отработки лексического и грамматического материала чешский С. Корычанкова предлагает следующие виды работы: «Студенты могут после прочтения отдельных текстов пересказать их, вести дискуссию, выражать свои мнения, формулировать свое мнение, отвечать на вопросы однокурсников с использованием новой лексики. Педагог играет роль «экскурсовода», «организатора», он исправляет ошибки студентов, предлагает новые словосочетания для более точного изложения мысли, выражает свое личное мнение, уточняет информацию» [2].

Продолжая разговор о дискуссиях, отметим, что веб-форум может использоваться в качестве опорного материала на уроках-дискуссиях. Изучив лексику урока, ознакомившись с основным текстом и проработав предложенный лексико-грамматический материал, студенты могут закрепить пройденную тему дискуссией с опорой на текст. Студентам предлагается изучить материалы форума и присоединиться к одной из групп участников. Данный тип работы подойдет в том случае, если в рамках данной темы уже использовались аудио- и / или видеоматериалы, текст публицистического стиля (диалог или монолог). В таком случае текст форума на дискуссии будет являться вспомогательным материалом, отражающим разные точки зрения, рассмотренные студентами ранее при работе с другими типами текстов.

Еще один важный аспект использования форума на уроках РКИ появляется при обучении разговорному стилю речи. Обычно в учебниках по РКИ предлагаются тексты публицистического, художественного или научного стилей. Тексты же разговорного стиля представлены, как правило, диалогами или полилогами учебного характера. Аутентичных разговорных текстов очень мало. Чаще всего данные тексты мы можем встретить во фрагментах фильмов или сериалов. В связи с этим при обучении разговорному стилю речи можно обратиться к веб-форуму.

В целом для стиля форума характерно преимущественное использование общеупотребительной и разговорной лексики, сокращенных слов, простых предложений. На форуме всегда употребляются графические средства выражения эмоций и воздействия на участников.

Особого внимания заслуживает манера общения на форуме. Здесь чаще всего преобладает стиль поведения, приближенный к обыденной разговорной речи. Отличие заключается в том, что для форума, как уже упоминалось, характерно асинхронное общение, предполагающее возможность обдумать свои сообщения или внести изменения. Однако подобные правки обычно бывают смысловыми и почти никогда – стилистическими, что подтверждает тезис о том, что веб-форум является хорошим источником текстов разговорного стиля.

Рассмотрим одно из сообщений участника форума на заявленную выше тему «Жить в городе или в деревне?»:

*Для меня этот вопрос решен однозначно - в городе. Люблю съездить к друзьям в область на несколько дней, но жить там длительное время я бы не смогла. Родственники живут в небольшом поселке недалеко от города, но даже такие условия меня не привлекают.*

*Я люблю свою независимость. Я знаю, что всегда могу поступать сообразно моему состоянию и даже где-то голосу совести. В малых поселениях люди очень зависимы друг от друга психологически. И зависимость от транспорта, времени и расстояний никогда не смогут сравниться с вечным проживанием на ВИТРИНЕ. А в деревне это так - о тебе все всё знают, и эти все становятся твоей совестью. Даже если город в 20-30 тысяч человек - все равно деревня.*

*Хотя, по-моему, кто-то все-таки должен жить в деревне, а то куда же мы будем ездить на недельку-две из суетной Москвы 😄😄?*

В данном сообщении участника мы находим большое количество материала для обучения русскому языку как иностранному.

Во-первых, в посте содержится богатый лексический материал на тему «город – деревня»: *область, поселок, условия жизни, малое поселение, расстояние, деревня, город* и др.

Во-вторых, в данном сообщении есть материал для отработки коммуникативной грамматики: *меня не привлекают, поступать сообразно, не смогут сравниться с.*

В-третьих, в посте участника присутствуют фразы выражения мнения и оценки, которым также необходимо обучать иностранного студента: *для меня этот вопрос решен однозначно, по-моему.*

Таким образом, отобрав до 10 сообщений с форума на определенную тематику, мы можем получить хороший «живой» материал для обучения русскому языку как иностранному.

Нельзя не согласиться с мнениями преподавателей, отмечающих, что предварительный и тщательный отбор материала для урока РКИ – это залог успеха: «Качественное ведение урока с помощью Интернета предполагает, что преподаватель сам предложенные страницы сайта заранее просмотрит, чтобы узнать, какая информация в них находится и можно ли ее считать подходящей для студентов. Нельзя надеяться на то, что в будущем году можно будет со следующей группой студентов работать on-line с тем же «предподготовленным» материалом. Работа с Интернетом отнимает у преподавателя довольно много времени на подготовку, однако результаты работы, восторг и удовольствие студентов от нового урока стоят такого усилия» [2].

Особого внимания заслуживает отбор текстов форумов. К сожалению, современная речевая коммуникация в Интернете в целом не является качественной во всех отношениях. Мы можем встретить посты участников с бранной и нецензурной лексикой, орфографическими и пунктуационными ошибками и с прочими нарушениями литературной нормы русского языка. Тем не менее, интересные и грамотные дискуссии присутствуют в Рунете в огромном количестве.

Отбор следует осуществлять, в первую очередь, по тематическому принципу. Наиболее качественные разговоры встречаются на форумах музыкальных фанатов, кинофорумах, материнских форумах, театральных, литературных, научных форумах. Как правило, ядро участников таких форумов постоянное. Модераторы и администраторы следят за соблюдением правил форума, а завсегда и проявляют себя в коммуникации максимально доброжелательно, поэтому на данных форумах всегда можно найти сообщения участников, ведущих интересную, информативную и грамотную беседу.

Таким образом, форум как интернет-ресурс на уроках РКИ дает нам богатый материал для обучения русскому языку как иностранному. Веб-форум можно использовать не только в качестве вспомогательного материала, но и в качестве основного текста для всесторонней и тщательной работы над каждой темой на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова [и др.]. М.; СПб., 1999.
2. Koryčánková S. Онлайн-урок русского языка // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира. Varšava, 2008.

**Н.В. Скрипченко, И.И. Бабенко**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Информационно-коммуникационные технологии организации учебного дискурса (аннотация проекта)**

В настоящее время значительно усилилось влияние на человека медиатехнологий. Стремительный технологический прогресс, безусловно, сильнее всего влияет на подрастающее поколение. Современный ребенок лучше посмотрит фильм, чем прочитает книгу, лучше поиграет в компьютерные игры, чем в кубики. Если говорить о современной молодежи, то она большую часть времени проводит в виртуальной реальности, получая там практически все: общение, информацию, развлечение, друзей и многое другое.

Параллельно появляется термин **информационно-коммуникационные технологии** (ИКТ), под которым понимают различные цифровые технологии, с помощью которых можно создать, сохранить, распространить, передать определенную информацию или оказать услуги. К ним относят:

- Интернет,
- компьютерное оборудование,
- сотовую связь,
- спутниковые технологии,
- электронную почту,
- мультимедийные средства,
- программное обеспечение и пр.

Появился новый ресурс, который нельзя не использовать. И касается это в первую очередь образовательного процесса. Поэтому понятие ИКТ затрагивает сферу образования, но там трактуется по-своему.

**ИКТ в образовании** – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. Как отмечают Е.И. Виштынецкий и А.О. Кривошеев, использование применяемых в сфере образования ИКТ должно ставить своей целью реализацию следующих задач:

- поддержка и развитие системности мышления обучаемого;
- поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений;
- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности [1].

М.Ю. Щербинин утверждает, что для развития у учащихся способности понимать и самостоятельно решать учебные задачи необходимо организовать пространство для высказывания своих идей, их проверки и разработки с другими учащимися, где вопросы и проблемы в понимании – это движущая сила прогресса в формировании знаний [2].

Решением проблемы фасилитации (профессиональной организации процесса групповой работы, направленной на прояснение и достижение группой поставленных целей) и «материализации» полилога в организации обучающей дискуссии может являться использование компьютерных коммуникаций в совместной учебной деятельности [3]. Компьютерные коммуникации могут организовывать обмен текстовыми сообщениями между участниками в определенную «конференцию». Обсуждение проблем в этом случае происходит в коммуникативном потоке высказываний других, что приводит к ситуации полифонии, т.к. взаимодействие происходит на виду у других, и каждый может стать его активным участником.

Компьютерные коммуникации и ИКТ также успешно используются в обучении русскому языку как иностранному, в том числе в рамках нашего проекта, который направлен на создание информационно-образовательного мультимедийного пространства, обеспечивающего организацию и методическое сопровождение деятельности будущих

педагогов с использованием имеющихся возможностей ИКТ, СМИ, образовательной и социальной среды.

В ходе реализации проекта планируется комплекс мероприятий, ориентированных на:

- развитие новых форм самоорганизации студентов, проходящих научно-педагогическую практику;
- ориентацию студентов на использование в процессе организации обучения и воспитания в сфере науки и образования новейших достижений ИКТ;
- формирование готовности студентов-филологов к организации взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными с использованием инновационных технологий;
- самостоятельное проектирование, организацию и оценку реализации учебно-методического и культурно-образовательного содержания педагогической деятельности.

**Цель проекта** – используя информационно-коммуникационные технологии, смоделировать групповое мультимедийное образовательное пространство, обеспечивающее подготовку иностранных студентов по РКИ.

**Задачи проекта:**

- коммуникативная – формирование условий для интерактивного взаимодействия участников образовательного проекта;
- образовательная – приобщение участников проекта к использованию ресурсов современных ИКТ в профессиональной научной и педагогической деятельности.
- воспитательная и культурно-просветительская – популяризация русского языка и культуры, повышение престижа профессии учителя-словесника.

Для реализации перечисленных задач будут использованы интернациональные виртуальные сети ( Facebook, Google+).

Основными информационно-коммуникационными ресурсами, которые будут задействованы в решении всех, поставленных задач, будут являться: мультимедийный материал (фильмы, мультфильмы, программы, отобранные и доступные для студентов, которые самостоятельно должны будут с ними знакомиться.), презентации (выступающие в роли вспомогательного и репрезентирующего материала на семинарах), компьютер, сайт

Google Disk.com (на нем в открытый для участников доступ будет выложена информационная база проекта), сайт Facebook.com (на нем будет создана группа, в которой иностранные и русские студенты смогут обсуждать материал, какую-либо информацию, делиться впечатлениями и т.д.), сайт Youtube.com (для просмотра развлекательных и развивающих видеоматериалов).

Социальная и педагогическая значимость проекта видятся нам в следующем.

Мероприятия проекта на данном этапе затрагивают только молодежную среду города, но в будущем позволят охватить и учебные заведения сельских поселений, интернатские учреждения и т.д.

Результаты исследований, проводимые в молодежной среде, указывают с одной стороны, на ее пассивность и инертность, а с другой – на то, что молодые люди вполне готовы брать на себя ответственность и активно участвовать в принятии решений, если:

- в ходе совместной деятельности будут учитываться их интересы и личный опыт;
- к их инициативам будут относиться серьезно;
- они получают достаточные полномочия и смогут проявить самостоятельность в организации процесса.

**Сроки и этапы осуществления проекта.** Проект планируется к осуществлению с 1 марта по 31 мая 2014 года и должен пройти в три этапа.

Подготовительный этап: подготовка и отбор необходимого медийного материала; выбор тем для семинаров; создание презентаций для занятий; создание и организация группы в интернациональной социальной сети для коммуникации.

Основной этап: взаимодействие со студентами, обучающимся РКИ; проведение занятий; обсуждение в группе между студентами полученной информации; выполнение домашнего задания.

Аналитический (заключительный) этап: опрос студентов, посещающих занятия; анализ проделанных нами действий.

**Практическая значимость** проекта заключается в создании библиотеки научных, научно-популярных и учебно-методических материалов, обеспечивающих самообразование студентов и их подготовку к прохождению педагогической практики.

**Целевая группа**, на которую направлен проект – это прежде всего иностранные студенты, изучающие русский язык. Уровень владения языком должен быть не ниже В1. Также проект ориентирован на отработку технологий самообразования и самоорганизации студентов, проходящих педагогическую, научно-педагогическую или иную практику.

**Ожидаемые результаты проекта:**

- увеличение числа студентов, вовлеченных в международную социально значимую деятельность, т.е. расширение системы академических обменов, тиражирование опыта добровольческих инициатив;
- появление новых форм и укрепление социального партнерства между российскими и европейскими вузами;
- рост числа студентов, ориентированных на самообразование, самоорганизацию учебного процесса вне учебного заведения.

В долгосрочной перспективе предполагается продолжение и совершенствование проекта через пополнение и использование библиотеки научных, научно-популярных и учебно-методических материалов, каталога мультимедийных презентаций, обеспечивающих самообразование студентов и их подготовку к прохождению педагогической практики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виштынецкий Е.И., Кривошеев А.О. Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения // Информационные технологии. 1998. № 2.
2. Щербинин М.Ю. Учебный дискурс, опосредованный компьютерными коммуникациями: создание, изучение, управление [Электронный ресурс]. URL: [http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/shch\\_discourse.htm](http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/shch_discourse.htm) (дата обращения: 1.03.2014).
3. Щербинин М.Ю. Психологические особенности компьютерных коммуникаций в обучении // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования. Ч. 1. М., 2004.



**Н.Б. Соколова**

*Томский государственный педагогический университет*

## **Формирование коммуникативных универсальных учебных действий с использованием диалога на уроках литературного чтения**

### **Проблемная ситуация**

«Литературное чтение» – один из основных предметов в системе подготовки младшего школьника. Наряду с русским языком он формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной школы.

ФГОС начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным и предметным. В свою очередь, метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (УУД): познавательные, регулятивные и коммуникативные, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Коммуникативные УУД должны отражать:

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по признакам рода и вида, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [1, с. 9].

Базовыми способностями нового человека в этом случае будут являться следующие:

- способности воображения, без которых трудно помыслить новые реальности и проживать их события;
- способности рефлексии, позволяющие «останавливать» и артикулировать сложившиеся формы жизни, а также перестраивать их, дающие возможность, с одной стороны, учиться и переучиваться, с другой – заниматься самообразованием;
- спектр коммуникационных способностей – понимание, общение, разрешение конфликтов, достижение компромиссов, осуществление совместной деятельности, размежевание и др.;
- способности к духовной навигации, включая самоопределение, осознание своей обусловленности и ценностей, преодоление себя, идентификацию и разотождествление с определенными субъектами, выстраивание собственного скрипта [2, с. 47].

Анализ теоретических исследований и педагогической практики (проведение пилотажного социологического исследования) показал, что образовательный процесс обладает возможностями для достижения обозначенных результатов, но они используются порой не в полной мере. Большинство педагогов ориентируются в основном на организацию передачи предметных знаний и тем самым ограничивают коммуникацию задачами их усвоения. Кроме того, обозначилось противоречие между пониманием учителями необходимости коммуникативного подхода в обучении и их умением в конкретной ситуации спроектировать, организовать педагогическую коммуникацию на технологическом уровне. Такая ситуация может быть определена как профессиональный дефицит знаний и умений педагогов в реализации обозначенного подхода на практике.

Анализ результатов анкетирования позволил говорить о том, что ответы, касающиеся формирования коммуникативной культуры у обучающихся, можно считать вполне адекватными. Учителя понимают, что коммуникативная культура обучающихся – это умение не просто красиво говорить, но и способность логически прорабатывать свои суждения, правильно оформлять их словесно и представлять публике. Также к коммуникативной культуре можно отнести умение общаться на невербальном уровне, интегрировать свои знания в разные области, индивидуальный опыт каждой личности, коммуникативную ситуацию и т.п. Ответы же, касающиеся организации коммуникативного пространства урока, позволили выяснить, что далеко не все учителя правильно представляют коммуникативное пространство урока и сводят его лишь к речевому общению педагога и обучающихся.

Урок, лекция, учебник все больше осознаются как уходящие формы обучения и образования. Их начинают теснить метапредметные и рефлексивные знания, учебные игры и семинары, самостоятельные формы образования с использованием компьютера и Интернета.

Создание гармоничного коммуникативного пространства – это ориентация коммуникантов на диалогическое общение в широком смысле слова.

Процесс организации коммуникативного пространства будет более успешным, если:

- коммуникативное пространство может организовываться педагогом на основе идеологических принципов диалога. Это означает, что все субъекты, попадающие в такое пространство, рядоположены, равнозначны, имеют право на собственную позицию;
- организация такого пространства диалоговых соучастников предполагает включение педагогических действий (технологий, делающих это равноправие возможным);
- в качестве таких технологий выступают интерактивные (коммуникационно активизирующие), позволяющие обозначать позиции участников, фиксировать их, развивать, проблематизировать и оформлять их в собственную точку зрения [3, с. 79].

#### **Содержание эксперимента**

В качестве методического сюжета использования интерактивных технологий (диалоговых технологий) можно предложить «модельный метод обучения» (занятия в виде деловых игр, уроки типа: урок-суд, урок-аукцион, урок-пресс-конференция). Этот метод предоставляет ученику наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска. За счёт подобного включения возможна организация образовательной деятельности в метапредметном формате. Учебный диалог, в рамках которого происходит смыслопорождение, востребует для развития возникшего пространства смыслов новые формы и технологии. Актуальными становятся урок-театрализация с элементами технологии «Перспектива», созданной на основе метода «Шесть шляп мышления», культурологический диалог с использованием мультимедиа, урок с элементами технологии «Дебаты».

На уроке литературного чтения в 4 классе в рамках раздела «Всматриваемся в лица наших сверстников, живших задолго до нас. Выясняем, насколько мы с ними похожи» предлагается использовать урок-театрализацию с элементами технологии «Перспектива». После знакомства с рассказом Л. Андреева «Петька на даче» создаётся четыре творческие группы. Каждая из групп поочерёдно работает в определённой ролевой позиции: «новаторы», «пессимисты», «оптимисты», «эксперты».

Рассказ делится на четыре смысловые части, выбираются дети для инсценирования данных частей. Затем происходит обсуждение увиденного отрывка в группах, которые

должны высказать своё мнение в соответствии с выбранной ролевой позицией. «Новаторы» презентуют выбранный ими фрагмент, «пессимисты» выделяют отличия сверстников, живших задолго до них, «оптимисты» выделяют сходство, «эксперты» обобщают и анализируют услышанную информацию. Каждой группе предлагается поработать в разных ролевых позициях. Все выступления презентуются с использованием кластеров. При этом, работая в группах, участники должны суметь договориться, распределить роли, выбрать лидера.

После каждого этапа учениками составляется синквейн. Приведём пример текстов-синквейнов, представляющих различные этапы сюжета, связанные с двумя топосами: «герой», «дача».

<i>Петька</i>	<i>Петька</i>	<i>Петька</i>
<i>до поездки на дачу</i>	<i>на даче</i>	<i>после поездки на дачу</i>
<i>Несчастный, задумчивый</i>	<i>Свободный, счастливый</i>	<i>Грустный, задумчивый</i>
<i>Работает, грустит,</i> <i>надеется</i>	<i>Гуляет, играет, улыбается</i>	<i>Работает, рассказывает о</i> <i>даче, верит</i>
<i>Хочет в другое место</i>	<i>Погружается в мир свободы</i>	<i>Надеется на лучшую жизнь</i>
<i>Однообразие</i>	<i>Счастье</i>	<i>Вера</i>

По желанию дети написали мини-сочинения «Моё отношение к прочитанному». В них значимым оказался не только момент субъективной представленности, обусловленной самой формулировкой темы, но и ценностно-смысловое отношение, проявляющееся в элементах модальности, причём не только эмоционального, но и рефлексивного характера. Приведём некоторые тексты.

*У меня Петька вызывает сочувствие. Хотя его не обижают, не бьют, он много спит, сытый, да и работа у него несложная. Но, на мой взгляд, у него одна только радость – поговорить с другом Николкой и надеяться на то, что он когда-нибудь уедет в другое место... (Елисеев Назар).*

*У меня рассказ вызывает надежду на лучшее. Я считаю, что после возвращения Петьки с дачи, его жизнь немного изменилась, появился огонёк надежды... (Зацепина Татьяна).*

После сравнения себя со сверстниками выяснилось, что раньше многие дети не учились в школе, что и послужило темой следующего урока. Домашнее задание – собрать информацию о жизни детей в России в XIX веке. Педагогический смысл задания –

расширить культурологический диалог, возникший на уроках.

В ходе такой работы с текстом формируется умение выделять в тексте разные сюжетные линии, видеть разные точки зрения или позиции, транслируемые героями. Происходит овладение навыками смыслового чтения текста, осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации, составление текстов в устной и письменной формах.

### **Выводы**

Главным фактором при формировании коммуникативного пространства является выбор способов деятельности обучающихся. Меняется позиция ученика: он становится активным субъектом. Меняется и позиция учителя: из транслятора содержания обучения он превращается в организатора коммуникаций и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач, организации процесса их решения и экспертизе полученных учениками решений.

При организации такой работы у участников образовательной деятельности происходит определение общей цели и путей её достижения; возникает потребность договариваться о распределении функций и ролей, осуществляется взаимный контроль, адекватно оцениваются образовательные эффекты, проявляющиеся в текстах.

В качестве оснований, проявляющих успешность деятельности обучающихся, выступает их текстодеятельность. Для проявления успешности организации образовательной деятельности в диалоге можно анализировать письменные и устные тексты (высказывания) учеников. Являясь «продуктом» смыслообразующей деятельности, они отражают динамику, этапы этой деятельности. При этом наличие модальности в текстах, изменения в них, свидетельствующие о процессе становления смысла и переходе его на более высокие уровни обобщения, можно рассматривать как критерии эффективности педагогической организации диалога в образовательной деятельности.

Компоненты модальности в тексте предполагают, что об объекте не просто сообщают, но каким-то образом к нему относятся: сомневаются, с уверенностью утверждают и т.д. Специфика «языка диалога» оправданно связывается исследователями с местоимениями «Я» и «Ты», вместе с которыми появляется личностное начало, субъективная позиция ученика.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.
2. Розин В.М. Философия образования: этюды-исследования. М., 2007.

3. Соколова Н.Б. Педагогические возможности использования интерактивных технологий для организации коммуникативного пространства на уроках литературного чтения // II Всероссийский фестиваль науки. XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука и образование», посвящённая 110-летию ТГПУ. Т. II: Филология. Ч. 1: Русский язык и литература. Томск, 2012.

**Т.В. Суслова, И.И. Бабенко**

*Томский государственный педагогический университет*

### **Русская живопись на уроках РКИ в аспекте социально-культурной адаптации иностранных студентов**

Актуальность исследования определяется тем, что иностранные слушатели подготовительных курсов русского языка как иностранного проходят обучение с одновременной социально-культурной адаптацией при погружении в языковую среду. На занятиях по РКИ студенты осваивают не только грамматику русского языка, но и знакомятся с культурой России, что важно для успешной социализации и инкультурации слушателей – будущих студентов томских вузов.

В статье представлены описание исследования, в ходе которого был проведён цикл занятий и проанализированы их результаты. Цикл занятий был посвящён обсуждению творчества современного русского художника П.В. Голика, описанию одной из его картин, составлению плана сочинения и написанию сочинения по картине «Дарья» (2009 г.). Предваряло занятия изучение косвенных падежей существительного, числительного и прилагательного и лексической темы «Внешность человека». Отметим, что слушатели курсов изучают русский язык с нуля около двух месяцев и уже справляются с тестовыми заданиями элементарного уровня.

Павел Викторович Голик работает в различных техниках. Выбор материала и форма подачи изображения, как правило, обусловлены сюжетом, личными впечатлениями и чувствами, которые художник хотел донести до зрителей через свою работу. Он всегда опирается на традиции русской и украинской реалистической живописи XX столетия. Это качество даёт ему возможность работать в различных жанрах изобразительного искусства, в том числе в таком сложном как портрет.

Наделенный от природы способностью подмечать в каждом портретируемом его характер и неповторимую индивидуальность образа, мастер создает замечательные портреты современников. В последнее время художник часто выполняет портреты с фото.

### Конспект занятия

**Тема:** О живописи по-русски

**Цели:**

- знакомство с основными художественными принадлежностями;
- освоение базовой терминологии живописи;
- развитие эстетического восприятия.

**Задачи:**

- образовательная: знакомство с новыми русскими словами тематической группы «живопись»;
- развивающие: развитие устной речи, внимания, мышления, памяти, коммуникативных универсальных учебных действий;
- воспитательные: воспитание интереса к русскому языку, усидчивости и трудолюбию, формирование личностных универсальных учебных действий.

**Вид урока:** комбинированный.

**Тип урока:** изучение нового материала с элементами эвристической беседы.

**Оборудование:** тетради, учебники, доска, мел, мультимедийная презентация, фотграфические и толковые словари.

Ход урока	Содержание урока
Организационный момент.	<i>Здравствуйте! Садитесь, открывайте свои тетради, запишите сегодняшнее число и тему урока.</i>
Актуализация знаний. Индивидуальная работа.	<b>Задание 1.</b> Прочитайте скороговорки. <i>Около колодца кольцо не найдется. Ярослав и Ярославна Поселились в Ярославле. В Ярославле живут славно Ярослав и Ярославна.</i> <b>Задание 2.</b> Дополните фразы, поставив существительные в нужные падежи. <i>Рисовать ... Известный... Кисти лежат в ... На выставке ... Я хочу купить... Мне нравится эта... Мы хотим посетить ...</i>

	<p>«Черный квадрат на белом фоне» написал...</p> <p>Слова для дополнения: картина, Малевич, выставка, этюд, экспозиция, художник, футляр.</p> <p><b>Задание 3.</b> Слайд-диктант. Преподаватель показывает слайды, слушатели должны последовательно записать слова в соответствии с тем, что представлено на слайде.</p>
<p>Подготовка к усвоению нового материала.</p> <p>Создание проблемной ситуации.</p> <p>Фронтальная работа.</p>	<p><b>Задание 4.</b> Игра «Снежный ком» – многократное повторение слов по цепочке.</p> <p>Образец: Я люблю посещать музеи, выставки, экспозиции... Мне нравится рисовать ... (портреты, пейзажи, натюрморты, бытовые зарисовки, графические рисунки и т.д.).</p> <p>Мы пишем картину. Её жанр... (бытовой, батальный, анималистический, портрет, пейзаж и т. д)</p> <p><b>Задание 5.</b> Прочитайте рассказ. Напишите его по памяти.</p> <p>Вот наша аудитория. Тут наша группа. Это я, а это мой друг. Его зовут Саша. Вот наши кисти и карандаши, сейчас мы пишем этюд. Мы скоро закончим работу.</p>
<p>Подготовка к усвоению нового материала.</p> <p>Индивидуальная работа в тетрадях.</p>	<p><b>Задание 6.</b> Составьте предложения с местоимениями ЕГО, ЕЁ, ИХ.</p> <p>Образец: Это Саша. Это рисунок. Это его рисунок.</p> <p>Опорный материал:</p> <p>Это моя подруга. Это карандаш</p> <p>Это мой друг. Это книга.</p> <p>Это Миша. Это комната.</p> <p>Это студенты. Это институт.</p>
<p>Изучение новой темы. Слово учителя. Фронтальная работа.</p>	<p><b>Задание 7.</b> Слова с перепутанными буквами.</p> <p><u>Цель.</u> Тренировать правописание изученной лексики.</p> <p><u>Реализуемый материал.</u> Существительные, относящиеся к выбранной тематической группе.</p> <p><u>Подготовка к игре.</u> Преподаватель должен подготовить несколько списков слов с перепутанными буквами, каждая список относится к определенной тематической группе.</p>



	<p><u>Описание игры.</u> Студенты работают индивидуально или в парах. На каждую группу слов дается 1 минута. Победителем является тот, кто набрал большее количество правильных слов. Образец:</p> <p><i>Я пишу ...</i></p> <p>пжйеаз отрртеп зэсик кроинсу нтартоюмр (пейзаж, портрет, эскиз, рисунок, натюрморт).</p>
<p>Первичное закрепление новой темы. Индивидуальная работа.</p>	<p><b>Задание 8.</b> Прочитайте текст. Выберите правильный вариант вставки.</p> <p><i>Моя подруга Надя интересуется искусством живописи и немного (1) сама. Она часто (2) в музеи и на выставки. В субботу мы (3) в парке. Там было очень красиво, подруга (4) нарисовать картину. На следующий день она пришла в парк, (5) красивое место и (6) рисовать. Надя (7) долго, целый день. Когда я (8) её Картину, я (9), что моя подруга настоящий художник. Завтра я (10) Надю подарить мне картину. Думаю, что Надя с удовольствием (11) мне её.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. А) нарисует Б) рисует В) рисовала</li> <li>2. А) будет ходить Б) ходила В) ходит</li> <li>3. А) гуляем Б) гуляли В) будем гулять</li> <li>4. А) решила Б) решала В) решит</li> <li>5. А) найдет Б) найти В) нашла</li> <li>6. А) начинала Б) начнет В) начала</li> <li>7. А) работала Б) работает В) будет работать</li> <li>8. А) вижу Б) увидела В) увижу</li> <li>9. А) поняла Б) понимала В) пойму</li> <li>10. А) попрошу Б) попросила В) прошу</li> <li>11. А) дарила Б) подарит В) подарила</li> </ol> <p><b>Задание 9.</b> Прочитайте текст. Ответьте на вопросы.</p> <p style="text-align: center;">Четыре карандаша</p>

	<p>Саша нарисовал зелёного тигра, синего медведя, жёлтого волка и красную собаку.</p> <p>И спросил Любу:</p> <p>– Можно показать эти рисунки Мише, когда он придёт?</p> <p>– Можно, – ответила Люба.</p> <p>Пришёл Миша. Саша показывает свои рисунки и говорит: Посмотри, Миша, как я умею рисовать! Миша посмотрел, засмеялся и сказал:</p> <p>– Я видел много тигров, медведей, волков и собак. Но я не видел зелёного тигра, синего медведя, жёлтого волка и красную собаку.</p> <p>– Я тоже не видел, – сказал Саш. – Но у меня мало карандашей. У меня есть синий карандаш, красный, жёлтый и зелёный. Вот что я нарисую!</p> <p>И Саша нарисовал: красную розу, жёлтую бабочку, зелёного кузнечика и синее море.</p> <p>Миша посмотрел и сказал:</p> <p>– Вот сейчас ты правильно нарисовал. Молодец!</p> <p>– А что ещё можно нарисовать? – спросил Саша.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Как зовут мальчика, которой нарисовал животных?</li><li>2. Что нарисовал Саша?</li><li>3. Какого цвета у него карандаши?</li><li>4. Почему смеялся Миша?</li><li>5. Что ещё нарисовал Саша?</li></ol>
<p>Итог урока. Фронтальный опрос. Домашнее задание.</p>	<p>Вот и подошел к концу наш урок. Какие понятия мы сегодня изучали на уроке? Какие новые термины вы узнали? Что из изученного материала показалось вам сложным, а что легким?</p> <p>Записываем домашнее задание.</p> <p>Подготовить ответы на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Что такое культура?</li><li>2. Что такое живопись?</li><li>3. Каких русских художников вы знаете?</li><li>4. В каком стиле работал известный вам художник?</li></ol>

	5. О каких художниках вашей страны вы бы хотели рассказать?
--	---

### Технологическая карта урока

Цели деятельности учителя	Сформировать навык самостоятельной работы с текстами; использовать в речи изученную лексику. Совершенствовать умения анализировать предложения; развивать речевые умения; развивать основные мыслительные операции (анализ-синтез, сравнение, группировка, обобщение и др.)
Тип урока	Изучение нового материала
Планируемые образовательные результаты	Предметные (объем освоения и уровень владения компетенциями); Слушатели научатся: (1) воспроизводить монолог и вести диалог; определять жанровую принадлежность картин (предметные компетенции), (2) понимать учебную задачу урока, стремиться к ее выполнению; отвечать на вопросы; анализировать, сравнивать, группировать и обобщать при решении логических заданий с текстами и предложениями; соотносить изученные понятия с примерами из реальной жизни (познавательные компетенции); (3) развивать способность слушать собеседника и вести диалог, владеть диалогической формой речи (коммуникативные компетенции); (4) оценивать свои достижения на уроке (регулятивные компетенции); (5) формировать уважительное отношение к мнению собеседников; принимать и осваивать предлагаемую социальную роль; развивать мотивы учебной деятельности и формировать личностный смысл учения (личностные компетенции).
Основные понятия	Звукопись, фонетический разбор, звуки, буквы.
Методы и формы обучения	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный; индивидуальная, фронтальная.
Межпредметные связи	Литература, история русской живописи.
Образовательные ресурсы	Тетрадь, учебники, словари.

Проверка сочинений продемонстрировала некоторые особенности текстовой деятельности слушателей курсов РКИ элементарного уровня. Самая распространенная ошибка в сочинениях – это перечисление предметов в именительном падеже: *Белая шляпа, пестрый браслет, желтая майка*. Также встречается прямой перевод с родного (монгольского) языка на русский: *Она настроение сосредоточенности, от картины улыбка*. Достаточно часто слушатели демонстрируют неразличение гласных звуков в окончаниях и вместо «ы» пишут «и»: *Большие глаза* или *Волосы завыты, средные брови*.

Частотно несогласование словосочетание в роде, падеже и числе: *Это девушка, Это очень красивый, нижняя губа узкий, Короткие ресница, Она одета в длинное голубое юбку*.

Встречается неправильное употребление местоимений, пропуск предлогов, ошибки в управлении: *Ей овальное лицо, В левой руке она держит статуэтка, а на правой руке надет браслет*.

Тем не менее, все слушатели курсов смогли создать связные тексты, достаточно адекватно отражающие содержание картины, что позволяет сделать вывод о том, что предложенная система подготовки к сочинению по портрету является эффективной.