

- ребятам предлагается взять справку в конкретном словаре или другом источнике для ответа на поставленный вопрос или для решения языковой, литературоведческой, культурологической задачи;
- школьники сначала формулируют гипотезы, затем проверяют их состоятельность, опираясь на источник информации;
- учащиеся сами формулируют проблему, высказывают гипотезы, определяют источники информации, к которым следует обратиться при решении данной проблемы, анализируют информацию источников.

Выбор того или иного направления определяется возрастными особенностями ученика (в частности — умением быстро и правильно ориентироваться в источниках информации), характером возникшей проблемы, умением точно формулировать проблему и соотносить её решение с источником информации.

При работе с источниками информации школьники используют разные виды работы:

- *анализ* языковой, литературоведческой, культурологической информации;
- *обобщение* информации с разными целями;
- *включение* новой информации в собственный речевой и познавательный опыт с учетом субмодальных предпочтений ребят.

Языковая, литературоведческая и культурологическая информация, содержащаяся в учебниках, включена в специальные рубрики: «Карта путешествия по...», «М», «Полезный совет!», «Обрати внимание!», «Информация к размышлению», «Знаешь ли ты, что...», «Заглянем в историю!», «Страницы истории», «Перекрёсток культур!».

Определяющими факторами изложения информации в каждой рубрике являются принцип цельности и способ анализа информации учащимися. При работе с информацией рубрик ученик

- следует в направлении: система — её анализ — синтез;
- учится оценивать новизну и важность информации, сопоставлять полученную из разных источников информацию (литературный текст, материал рубрики, энциклопедия и т. п.);
- совершенствуется умение работать с информацией, относящейся к смежным видам человеческой деятельности (напр.: использовать исторические факты и краеведче-

ские материалы для анализа литературных произведений).

При разработке учебников русского языка и литературы авторы использовали накопленный в дидактике опыт, который связан с развитием у школьников умения обобщать освоенную языковую и литературоведческую информацию в виде опорного конспекта, а также в процессе создания школьниками «личных» учебников.

Анализ опорных конспектов и личных учебников учащихся, их использования в процессе освоения родного языка и литературы позволяет нам заключить следующее.

Во-первых, создание учеником «личного учебника» не должно быть обязательным условием в учебном процессе. В тех классах, где учитель мотивирует ребят к созданию «личных учебников», у школьников заметны значительные успехи как в изучении родного языка и литературы, так и в развитии общеучебной компетенции: у них формируются навыки самообразования, способность пользоваться рациональными приемами умственного труда, восполнять недостаток знаний с помощью справочной литературы. Так, на вопрос: «Что изменилось после того, как вы стали авторами „личных“ учебников?» — 76% пятиклассников ответили, что им «стало интереснее учиться», они теперь знают, «как и где следует искать ответы на многие вопросы».

Во-вторых, составление учеником опорных конспектов на языковые (литературоведческие) темы, в процессе чего учитывается семантика его личности, помогает ученику «перевести» лингвистическую (литературоведческую) информацию на собственный язык, а значит — глубже понять ее и включить в собственный опыт. Так, 83% из опрошенных нами семиклассников заметили, что в том случае, когда им необходимо повторить какую-либо тему, они обращаются именно к разделу «личного учебника», в котором содержатся опорные конспекты, т. к. «там материал изложен понятнее».

Наконец, систематизация учеником речевого и культурологического материала в третьем разделе «личного учебника» (творческий, культурологический раздел) способствует развитию у школьников социокультурной компетенции: школьники «приращивают» знания и умения культурологического характера, что особенно важно в условиях диаспоры, когда уровень лингвокультурологической компетенции учащихся и развивающий потенциал естественной речевой среды снижены.

Синергетическое мировоззрение как основа исследования истории учебника русского языка

Л. В. Давидюк

Национальный педагогический университет им. М. Драгоманова (Киев, Украина)

Синергетическое мировоззрение, учебник русского языка, образовательная система, информационная модель, личность автора учебника

Summary. From the late nineties synergetic world outlook has taken an important place in the history of pedagogical knowledge. The history research of the Russian language school textbooks creation on the basis of synergetic world outlook will make it possible to regard a textbook as the element of self-organized opened pedagogical system, to show the evolution and dynamics of the theory and practice of school textbooks creation as complex, integrated, wavy and contradictory process that has taken place under the influence of great many factors within the educational (pedagogical) system.

Изучение истории теории и практики создания учебников русского языка для средних общеобразовательных учреждений Украины, как и любое фундаментальное исследование, требует обоснования его теоретико-методологического инструментария и прежде всего мировоззренческой позиции. Системный анализ проблемы теории и практики создания школьных учебников русского языка определить его место в истории методики преподавания русского языка, которая, с одной стороны, является частью методики преподавания русского языка, с другой, — компонентом общего историко-педагогического знания.

Кардинальные идейно-политические и социально-экономические преобразования, которые происходят в Украине с начала 90-х годов, обусловили формирование абсолютно новых основ развития гуманитарных наук. В то же время, замечает О. Сухомлинская, отечественные учёные при обосновании гуманитарной проблематики оказались «в опре-

делённом вакууме относительно методологического обеспечения своих научных поисков». Это в полной мере касается и всей педагогической науки, и истории педагогики как обобщённого теоретического историко-культурного осмысления педагогических проблем.

Мировоззренческую позицию исследователя определяют три основных миропонимания: материалистическо-детерминистическое (рассматривает развитие истории педагогики на основе объективных законов), трансцендентальное (или религиозное, т. к. объясняет историко-педагогический процесс с религиозных позиций) и синергетическое.

Со второй половины 90-х годов значительное место в педагогическом знании и в истории образования занимает синергетическое мировоззрение. Синергетика, подчёркивает М. Богуславский, исходит из того, что возникновение научных идей, понятий, гипотез вызывают не только новые (в нашем случае педагогические) факты, но и разнообраз-

ные нелинейные связи между теориями. Возникая, концепции в соответствии с законами самоорганизации начинают свой самостоятельный путь. Учёный выделяет определённые аспекты синергетического мировоззрения, а именно: «генезис синергетического мировоззрения имеет свою внутреннюю логику, которая не совпадает (а своеобразно резонирует) с внешними детерминантами», «полифоничность процессов, которые являются объектом познания (их альтернативность, вариативность)», «признание важной роли активно действующей личности в истории образования», «нелинейность исторического развития, которая происходит в результате качественных изменений в нём». Синергетика исходит из того, что будущее развитие не детерминруется прошлым и настоящим, а наоборот, будущее более существенно влияет на настоящее, чем прошлое. Именно синергетическое мировоззрение даёт возможность показать эволюцию и динамику теории и практики создания школьных учебников русского языка как сложный, интегрированный, волнообразный и противоречивый процесс, происшедший под влиянием многих факторов в рамках образовательной (педагогической) системы.

Теорию исследования развития национальных образовательных систем в контексте синергетической парадигмы в отечественной истории образования разработала А. Евдотюк. Исследовательница считает, что в стране существует одна система образования (макросистема), а образовательных систем, как различных креативных вариантов системы образования, — много, но каждая из образовательных систем в системе образования имеет свою оригинальную основу, инвариантную для неё (образовательной системы), которая и является залогом её развития. Образовательная система, согласно А. Евдотюк, — «системообразующая подсистема национальной системы образования, обладающая специфическими функциями; упорядоченная, структурная самоорганизованная целостность исторически обусловленных и взаимосвязанных взглядов, убеждений, идеалов, национальных традиций и педагогических действий, объединённых общими мотивами, задачами и целями, направленными

на обучение и воспитание человека ради достижения им определённого уровня образованности как степени становления личности».

Развивая идеи А. Евдотюк, И. Смагин замечает, что каждый предмет обучения создаёт в системе общего среднего образования свою образовательную систему. Элементами этой системы являются нормативные акты, образовательные стандарты, учебные планы и программы по предмету, учебники, педагоги, ученики; когнитивная, дидактическая, методическая составляющие профессиональной компетентности учителя-предметника, система методической службы, факультеты высших учебных заведений, на которых готовят учителей-предметников, учёные и научно-исследовательские учреждения.

Представление об учебнике как информационной модели педагогической системы впервые выразил В. Беспалько. Исследователь считал, что полноценный учебник является комплексной информационной моделью, отображающей основные элементы структуры педагогической системы такие как «цели», «содержание», «дидактические процессы», «организационные формы» и позволяющей их воспроизвести на практике.

И. Смагин, развивая концепцию В. Беспалько, считает учебник важным элементом образовательной системы, постоянно находящимся под трансформационным влиянием других элементов образовательной системы, и, в свою очередь, оказывающим обратное влияние на них.

Исследования истории теории и практики создания учебников русского языка на основе синергетического миропонимания позволит рассмотреть учебник как элемент самоорганизованной открытой педагогической системы в условиях нелинейности в модусе причинно-следственных связей, расширит возможности анализа учебника как информационной модели образовательной системы, создаст оптимальные условия для системного осмысления роли и места учебника в образовательной системе, определения роли личности автора учебника в создании информационной модели образовательной системы.

Фонологични отклонения от книжовните норми при речевите изяви по български език като чужд

А. Добрева

Медицински университет — Варна (Варна, България)

Фонология, книжовни норми, български език като чужд

Summary. The following paper gives an account of the phonological deviations from the literary norms observable in speech acts performed by foreign students of Bulgarian language. The study employs error analysis of some of the most common mistakes made.

Научно изследване е част от по-голямо проучване на неизучавани проблеми, свързани с комуникативния акт *говорене* при обучението по български език като чужд (БЕЧ) на чуждестранни студенти.

Обект на предложената работа са фонологичните отклонения при произношение от книжовните норми при речевите изяви по БЕЧ.

Необходимостта от подобен труд се определя от факта, че до този момент не са изследвани задълбочено фонологичните отклонения при речевите изяви по БЕЧ за общи и академични цели.

Българският език като славянски език, притежава някои отличителни черти, които затрудняват речевите изяви на чуждестранните студенти от неславянски произход:

- Наличие на специално граматическо средство за изразяване на категорията определеност — задпоставен определителен член;
- Удвояване на допълнението с кратки винителни и дателни форми на личното местоимение;
- Наличие на африкати в консонантната система.

При обучението по БЕЧ като общ, студентите трябва да могат:

- Да представят съобщение и да формират знания;
- Да задават въпроси с цел обмен на информация (студентите общуват помежду си, както и с преподавателя);

- Да изказват мнение по дадена тема;
- Да реагират адекватно в ситуация (например, среща, запознанство);
- Да изразяват молба, заповед, благодарност;
- Да изразяват или описват положителни и отрицателни чувства;
- Да оформят интонационно своето изказване, тъй като интонационната оформеност е от съществено значение за постигане на комуникативната цел.

При обучението си по БЕЧ за академични цели от студентите се очаква да могат:

- Да класифицират, описват, сравняват пространствени, качествени и количествени отношения;
- Да правят преценка на обективни условия и субективни възможности;
- Да утвърждават и отричат;
- Да изразяват колебания и съмнения.

Устната вербална комуникация се осъществява в две основни форми: диалогична реч и монологично реч. Различията им са свързани с броя на участниците в общуването.

Факторите, които могат да затруднят чуждестранните студенти и да доведат до отклонения от книжовната норма са:

- Степен на овладяване на БЕЧ;
- Индивидуалните особености на всеки студент.