

Душеева К. А.

**ФИЛОЛОГИЯ ЭМЕС АДИСТИКТЕГИ СТУДЕНТТЕРГЕ ОРУС ТИЛИН
ИНТЕНСИВДҮҮ ТҮРДӨ ОКУТУУДА ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРДЫ ТҮЗҮҮ**

Душеева К. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

К. А. Dusheeva

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF INTENSIVE
TRAINING TO RUSSIAN OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

УДК: 811.161.1

Бул макалада филология эмес адистиктеги студенттерге орус тилин интенсивдүү түрдө окутууда педагогикалык шарттарды түзүү маселелеринин чечилиши, психологиялык жана педагогикалык принциптер системасынын ишке ашырылышы зарыл экендиги каралган. Мындан тышкары индивидуализация, проблематизация, диалогизация сыяктуу принциптери да көз жаздымда калган жок.

Негизги сөздөр: педагогикалык процесс, психология, диалогизация, индивидуализация, проблематизация, филология, принцип, система.

В данной статье рассматривается необходимость реализации системы психолого-педагогических принципов для решения задач педагогического условия интенсивного обучения студентов нефилологических специальностей. Описываются психолого-педагогические принципы диалогизации, проблематизации, индивидуализации.

Ключевые слова: педагогикалык процесс, организация педагогического взаимодействия; принцип диалогизации; суггестопедическое направление.

This article discusses the need to implement a system of psycho-pedagogical conditions of intensive training of students of not philological specialties. Describes the psychological and pedagogical principles dialogization, problematization, individualization.

Key words: Pedagogical prtases; Organization of pedagogical interaction; dialogization principle; suggestopedicheskoe direction.

Новое время, новые технологии обучения, требования к построению учебного процесса, актуализация обучения в школе, импровизация каждого учителя для достижения своей цели заставляют по-новому взглянуть на проведение урока русского языка среди студентов нефилологических специальностей. Один за другим появляются учителя-новаторы, которые выдвигали свои опыты по интерактивным методам, технологии современного преподавания.

60-е и 70-е годы нашего века войдут в историю методики обучения языка, как годы возникновения и разработки целого ряда новых методов обучения, известных под общим названием «интенсивные методы обучения», возникшие первоначально в различных странах и в разные годы этого периода.

Все эти методы, тем не менее, являются общим ответом методики на социальный заказ современного общества. Международная обстановка этого периода, научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, обусловленное вышеуказанным, вовлечение всевозрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, сопровождаемых значительным ростом и расширением культурных и деловых контактов, - все это предъявило свои требования к характеру владения русским языком и тем самым детерминировало некоторые принципы и параметры новых методов обучения русскому языку. Условия общения в современном мире, когда русский язык является основным средством общения, познания, получения и накопления информации, переопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности; говорением и пониманием на слух речи на русском языке, а также чтением и письмом.

Появившиеся как социально-обусловленное последствие научно-технического взрыва, новые методы обучения, не могли не вобрать и не отобразить в себе современного уровня знаний нейрофизиологии, психологии, в частности, психологии восприятия, психологии памяти, сознательного и бессознательного, теории информации и др.

Новые методы использовали опыт и знания других пограничных и смежных наук, в частности, языкознания, психолингвистики, психогигиены.

В психолого-идеологической литературе на первый план выдвигают обучение и воспитание. Они употребляются для определения готовности ребенка воспринимать педагогическое влияние. Обычно считается, что если он сопротивляется педагогическому воздействию, т.е. становится так называемым трудным, то причина, в первую очередь, в нем самом, а не в характере этого воздействия, педагогического процесса. Однако ребенок, если он не страдает действительной или физической неполноценностью, не может быть трудным сам по себе. Таким его может сделать неполноценная макросоциальная среда, несовершенный педагогический

процесс. Иными словами, ребенок становится трудным потому, что воспитатели не нашли методов воздействия, адекватных его индивидуальности, не создали необходимых условий для преобразования ею личности. Для уяснения этой мысли прибегнем к такому сравнению. Педиатр, не вникнув глубоко в состояние здоровья ребенка, ставит неверный диагноз и исходя из него назначает курс лечения. Больному становится все хуже и хуже, а врач, вместе того, чтобы изменить способы лечения, признает свою ошибку, лишь увеличивает дозы того же самого лекарства. Ясно, к чему это может привести. Примерно также поступает педагог, не желающий признать, что организованный им педагогический процесс страдает недостатками, не соответствует индивидуальным возрастным и другим особенностям трудного ребенка. Он скорее причислит его к невоспитуемым, необучаемым, чем изменить своей методике. «Иностранцы, приехавшие учиться в Кыргызстан, - пишет известный методист Добаев К.Д., - в основном в Бишкек, с первых дней оказываются в естественной русской речевой среде, тогда как учащиеся киргизских школ, находящиеся в отдаленных селах, могут и не иметь такой среды» [60, с.3]. В данном случае можно сделать вывод о том, что, прежде чем определить ребенка трудным или не трудным, нужно создать соответствующие педагогические условия процесса обучения и учащимся младшего возраста, и взрослому контингенту.

Понятие «педагогический процесс», введенное П.Ф.Каптеревым, включает в себя, суть процессов обучения, воспитания, развития, формирования, наставления детей. Эти процессы в действительной практике обычно так переплетаются друг с другом, что их трудно вычленишь как самостоятельные. Давая общую характеристику педагогическому процессу, П.Ф.Каптерев писал: «Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» [75, с.143].

Что такое саморазвитие, как следует помочь ему в педагогическом процессе? «Педагогический процесс, - писал Каптерев П.Ф., - есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны. В педагогических сочинениях много говорится о развитии самостоятельности, причем необходимость заботы об ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самостоятельность

важна, прежде всего, не по ее приложимости в жизни, а потому что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому саморазвитию. Иным путем, помимо самостоятельности, человек и развиваться не может: такова его природа» [75, с.244]. В данном случае Каптерев П.Ф. особое внимание уделял при организации педагогического процесса на развитие творческой самостоятельности, учитывая человеческие способности в реальной среде. При творческом саморазвитии взрослого учащегося приобретенные навыки перекликаются с элементами интенсивного обучения русскому языку.

Применение в педагогике интенсивного метода обучения русскому языку требует обратить внимание на истоки развития данного метода, так как данный метод получил свое развитие от суггестопедического направления.

Суггестопедическое направление в педагогике появилось в связи с попыткой болгарского врача психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности при обучении иностранным и русским языкам.

Суггестия (по Лозанову) – это средство, в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности. Расширение целей обучения в суггестопедическом курсе предполагает активизацию приобретенных ранее речевых умений, формирование более высокого уровня коммуникативной компетенции, а также более глубокую систематизацию грамматических знаний учащихся.

Основоположающими в интенсивном курсе можно считать следующие положения:

1. Взаимодействие суггестопедии с коммуникативным, личностно-деятельностным и системным подходами в обучении русскому языку. Расширение целей требует взаимодействия разных подходов к обучению, разнообразия технологий. Рассматривая суггестопедию в качестве составляющей коммуникативного направления и, используя ее как центральную технологию, нельзя не учитывать положительное влияние других известных подходов, способствующих более плодотворному решению методических задач. Учет коммуникативных факторов наряду с суггестивными, помогает оптимизировать процесс речевого общения. Личностно-деятельностный подход делает учащегося центральной фигурой учебного процесса. Систематизация языковых знаний, лежащих в основе коммуникативной деятельности учащихся, способствует повышению общего уровня их коммуникативной компетенции.

2. Реализация личности учащегося через русского языка, как неродного. Освоение русского языка как неродного, тесно связано с психологическими процессами его усвоения и личностного присвоения.

Известно, что человек не может пользоваться языковыми знаниями, сколь ни велик объем этих знаний, до тех пор, пока они не будут соотнесены с его индивидуальными качествами и личностными ориентациями. Только после того, как каждое слово, фраза, предложение найдут свое место на шкале личностных ценностей, предпочтений, отношений и т.д., они могут быть использованы как средство самовыражения, самоутверждения и самореализации личности. Учет взаимовлияния личности на изучение русского языка и его на личность способствует усвоению коммуникативных процессов, приближая учебное общение к реальной жизни.

3. Максимальная мотивированность учебных ситуаций. Как правило, желая обеспечить мотивацию изучения русского языка, учитель объясняет ученикам перспективу его использования в будущем. Такая отсроченная мотивация изучения не всегда срабатывает отдельно взятом обучении и тем более в каждый момент урока. Поэтому интенсивный курс в качестве одного из основных условий выдвигает максимальный учет интересов взрослых учащихся в условиях коммуникативного взаимодействия. Обеспечение мотивации при обучении русского языка, как неродного, взрослыми учащимися, предполагает внимание к мнению и суждению каждого участника общения, уважение к его точке зрения. Учебные ситуации не должны быть оторванными от реальности или слишком обобщенными. Успех обучения обеспечивается тем, что любая из моделируемых ситуаций является жизненно значимой для учащихся.

Идеи Лозанова были адаптированы и развиты советскими педагогами Китайгородской А.Г. и психологом Леонтьевым А.А., которые и стали ведущими специалистами по интенсивной методике обучения иностранным и русским языкам. Ими был создан проблемный совет по данной методике, который собрал и обобщил обширные результаты по

применению интенсивных методов обучения и направил работу педагогов страны по освоению и использованию этих методов.

Таким образом, следует учитывать разные возможности интенсивного метода при его использовании на завершающих этапах, где данный метод выполняет собирательную и активизирующую функцию, она завершает систему обучения русскому языку студентов нефилологических специальностей. На начальном этапе студенту приходится начинать с азов, с самого начала; использование интенсивного метода в сочетании с языковым опытом, создает твердую основу для дальнейшей аналитической и практической деятельности в обучении русского языка студентами нефилологических специальностей как неродным. Весь данный педагогический процесс имеет определенную составленную программу.

Литература:

1. Добаев К.Д. «О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в киргизской школе». // РЯЛШК. Бишкек, №4. - 2010. – С. 3.
2. Каптерев П.Ф. Изб.соч. - М., 1982
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Изд-во МГУ, 1986.
4. Китайгородская Г.А. «Интенсивный курс. Научно-методическое пособие для преподавателей».- М., 1979.
5. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, 1980, № 2.
6. Климентенко А.Д., Миролубов А.А., Теоретические основы методики обучения иностранного языка в средней школе. - М.: Педагогика, 1981.
7. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. / Отв. ред. С.И. Мельник вып. 1, М., 1973.
8. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранному языку. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. статей / Отв. ред. С.И.Мельник. - М.,1976.Вып.5.

Рецензент: д.ф.н., профессор М.Дж.Тагаев