

добрий, кращий, найкращий; поганий, гірший, найгірший, тоді як у новогрецькій мові утворюють такі форми із зміною кореня прикметники лише в абсолютно-найвищому ступені: μικρός – μικρότερος – ελάχιστος, καλός – καλύτερος – άριστος. Ці аномальні форми найвищого тупеня вживаються у новогрецькій мові переважно у науковій і художній літературі і рідше у розмовному стилі. Вони виступають і як прикметники: το σημείο της ελάχιστης έντασης (знак найменшої напруги), ...είναι άριστο σημάδι... (Ψηφάρις) – ...це є найкращий знак... (Психаріс), і як субстантивовані іменники: Το ελάχιστο, ένα ελάχιστο, φροντίζει να γίνει όσο το δυνατό ελάχιστος (Καρκαβίτσος). Таке мале, малесеньке, він намагається здаватися як найменшим (Καρκαβίτσος).

Існують у новогрецькій мові і прикметники, утворені від давньогрецьких дієприслівників або прийменників, які мають лише компаративні форми вищого і найвищого ступеня без першого нульового (θετικός): κατώτερος – κατώτατος – κατώτατη βαθμίδα της ιεράρχης (нижчий, найнижчий, найнижча ступінь ієрархії), ανώτερος, ανώτατος, ανώτερος υπάλληλος (вищий, найвищий, відповідальний службовець), ύπερατος, υρέτατος, υρέτατη χαρά (більший, найбільший, найбільша радість).

Вищий ступінь проявлення ознаки показують деякі прикметники, які не мають ні нульового, ні найвищого ступеня: πρoτoβoτερος (більш бажаний), πρoγεvέστερος (раніше утворений), μεταγεvέστερος (пізніше утворений).

Підсумовуючи наше дослідження можна відмітити, що аналіз граматичних категорій ступенів порівняння у новогрецькій та українській мовах ще раз підтверджує близькість граматичної будови обох мов, незважаючи на те, що новогрецька мова не відноситься до групи слов'янських мов. Це вказує на взаємовплив цих мов, полегшує їх вивчення. Для творення ступенів порівняння прикметників у новогрецькій і в українській існують однакові форми вираження вищого і найвищого ступеня порівняння: синтетична і аналітична форми творення, еквівалентні суфікси, еквівалентні сполучення слів. Але у новогрецькій мові частіше використовуються описові (складені) форми для передачі інтенсивності ознаки, а для того, щоб додати ще й дуже виразне емоційне нашарування, або суб'єктивне ставлення до предмета розмови використовується абсолютно-вищий ступінь при допомозі слова πολύ (дуже), або повторення прикметника, або складанням двох слів, або утворенням складних слів з числівником і прикметником. Дуже продуктивними формами абсолютно-вищого ступеня прикметників є будова слів з додаванням давньогрецьких коренів.

На наш погляд перспективним було б дослідити більш детально творення прикметників найвищого ступеня із старогрецьким корінням і засоби їх перекладу українською мовою, оскільки ці слова увійшли до складу багатьох європейських мов, але мають свою неповторну специфіку, відображають грецьку ментальність і мають свої труднощі для перекладу.

Джерела

1. Κεϊμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' τευχος, – Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα, 2002.
2. Κεϊμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ' τευχος, – Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα, 2003.

Література

1. Вихованець І. Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті, – К., 1989
2. Сучасна українська мова. За редакцією О. Д. Пономарева. – К.: Либідь, 1997. – С. 400.
3. Грищенко А. П. Прикметник в українській мові, – К., 1978, – С. 180.
4. Μανóλης Τριανταφυλλίδης, Νεοελληνική γραμματική, – Αθήνα, 1998.
5. Χρίστου Τσολάκη, Νεοελληνική γραμματική, – Αθήνα, 1996.

Малыхина Е. В.

ПЕРЕГРУППИРОВКА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И УКРУПНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ УКРАИНЫ

Во всех сферах жизни Украины в течение последних десятилетий происходят значительные изменения, связанные с преобразованием её в независимое государство. Коснулись они и статуса русского языка, что незамедлительно сказалось на его преподавании в школах Украины. Резкое сокращение количества учебных часов (в начальном, основном и старшем звеньях) затруднили, даже сделали невозможным использование привычных методик преподавания русского языка, а также учебников, в которые они заложены.

В связи с этим возникла объективная необходимость поиска таких методических решений, которые позволили бы, невзирая на сложную ситуацию, в которой оказались русисты всех рангов (учёные, учителя, методисты и пр.), обеспечить приемлемый уровень обучения русскому языку в школах Украины.

Злободневность этой проблемы осознаётся практически всеми ведущими учёными Украины, среди которых немало и авторов учебников по русскому языку, предназначенных для начальной и основной школ (Е. И. Быкова, Л. Вознюк, Л. В. Давидюк, Е. П. Голобородько, Е. В. Малыхина, Г. А. Михайловская и др.), и авторов новых программ (Л. Г. Озерова, В. И. Стативка). Однако, к сожалению, большинство учёных стремятся использовать традиционную подачу материала, в основном «мелко-порционную», что нашло отражение в действующих программах, а также в методиках и учебниках, их реализующих. Кроме того, между программами по русскому языку для начальной школы и программой для основной школы нет органической взаимосвязи, которая помогала бы комплексному решению общей проблемы.

Вследствие этого нерешённой остаётся основная методическая проблема: как обеспечить учащимся возможность усвоения довольно большого и сложного материала по русскому языку при минимальном количестве часов, отведённых на его изучение, чтобы поддерживать мотивацию к его изучению и сохранить родной язык как высшую ценность.

В связи с вышесказанным нами были поставлены в рамках данной статьи следующие цели: рассмотреть проблему в комплексе, начиная с начального звена обучения, и обосновать альтернативную группировку учебного материала, подлежащего изучению, и подачу его методом укрупнённых дидактических единиц.

Анализ действующих программ по русскому языку для начальной и основной школ свидетельствует, на наш взгляд, о необходимости их пересмотра и перегруппировки учебного материала, начиная с начального звена. В противном случае программа основной школы окажется перегруженной до такой степени, что сама возможность качественного усвоения и практического использования запланированного материала становится неосуществимой.

Рассмотрим один пример из множества, чтобы прояснить наш подход к рассматриваемой проблеме. Наиболее наглядной мы сочли тему «Имя существительное» в 6-м классе. На её изучение программой отводится 7 (!) часов, и больше взять негде. А эта тема предусматривает: повторение изученного в начальной школе (значение, морфологические признаки, синтаксическая роль имени существительного; одушевлённые и неодушевлённые, собственные и нарицательные имена существительные; род и число имён существительных; падежи и три склонения имён существительных); изучение разносклоняемых имён существительных; несклоняемых имён существительных; способов образования имён существительных; правописания наиболее употребительных суффиксов имён существительных (-ек/-ик-; -чик-/щик-), «не» с именами существительными, буквы е/и в окончаниях имён существительных 1-3 склонений, а также в разносклоняемых, буквы ое после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях имён существительных; «ь» в существительных после шипящих. Любому практику понятно, что НЕВОЗМОЖНО добиться качественного усвоения этого материала, теоретического и практического, за отведённые программой 7 часов. Какой бы великолепный дидактический материал ни предлагал учебник, на его реализацию нет времени.

Однако картина существенно меняется, если разгрузить программу основной школы за счёт начальной, т. е. в данном случае имеется в виду, что трудоёмкие темы, касающиеся разносклоняемых и несклоняемых имён существительных, букв ое после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях имён существительных; «ь» в именах существительных после шипящих и др., можно изучать в начальной школе.

Подобным же образом следует перегруппировать весь материал начальной школы по русскому языку. А реализация этой идеи в учебниках может быть осуществлена методом укрупнённых дидактических единиц на основе опорных блок-схем (ОК) с использованием орфографических алгоритмов. Так, например, для усвоения такого сложного орфографического материала, каковым является написание букв е/и в окончаниях имён существительных 1-3 склонений, а также разносклоняемых используется алгоритм, который фактически тоже является блоком):

Алгоритм

1) Поставь данное имя существительное в начальную форму (*И. п., ед. ч.*).

2) Посмотри, относится ли оно к существительным на **мя**, на **ия**, **ий**, **ие** или к **3 склонению**:

а) да —————→ **И**;

б) нет ————— тогда

3) посмотри, не является ли оно существительным **2 склонения**:

а) да —————→ **Е**;

б) нет ————— значит, это существительное **1 склонения**; тогда

4) посмотри, не стоит ли оно в **родительном падеже**:

а) да —————→ **И**;

б) нет —————→ **Е**.

Эта перегруппировка была отражена в нашей авторской программе по русскому языку для начальной школы (2002 г.) [3] и в соответствующих учебниках.

Постараемся обосновать целесообразность перегруппировки учебного материала и его крупноблочной подачи.

По действующей программе наибольшая концентрация сложного учебного материала приходится на подростковый период (5-7 классы), т. е. время интенсивного психо-физиологического развития ребёнка, что, как доказано в науке, является крайне отрицательным фактором. Ю. К. Бабанский отмечает: «С одной стороны здесь обнаруживается процесс непрерывного нарастания учебно-познавательной деятельности... Вместе с тем именно в этом возрасте происходят некоторые существенные изменения в психической и физиологической сферах личности школьников, которые делают процесс нарастания учебных возможностей менее интенсивными, чем в предшествующих и последующих возрастных группах, т. е. здесь очевидно наблюдается замедление темпов нарастания учебных возможностей... Успеваемость снижается именно в этой возрастной группе» [1, с. 51]. Поэтому, учитывая психо-физиологические особенности обучаемых, а также катастрофически малое количество часов, целесообразно разгрузить программу основной школы.

Как правило, основанием для возражений против перегруппировки учебного материала является как бы возникающая перегрузка учащихся начальной школы. Но практика свидетельствует, что это не так. Весь материал по русскому языку для начальной школы, собранный в блоки, **доступен** учащимся этой возрастной группы, чему способствует заложенная в учебники методическая система [4]. Усложняясь постепенно, он складывается в понятия, которыми учатся оперировать младшие школьники, что как раз соответствует зоне их ближайшего развития (Л. С. Выготский). Д. Б. Эльконин доказал необходимость формирования у учащихся младших классов словесно-логического мышления, для чего необходимо усвоение системы научных понятий, заложенных в теоретическом материале [5].

В связи с перегруппировкой учебного материала начальной и основной школ особую актуальность приобретают методические решения, призванные обеспечить качественное владение изучаемым языком. Мы полагаем, что сама группировка учебного материала задаёт единицы его усвоения, которые должны «обладать устойчивостью к сохранению в памяти и служить как бы генетической затравкой для последующего наращивания новых порций знаний вокруг исходного начала» [6, с. 3-4]. Одним из путей является предлагаемый нами – методика усвоения теоретического материала на основе укрупнения дидактических единиц. При этом, по

данным П. Н. Эрдниева, экономия времени при изучении материала методом укрупнённых дидактических единиц достигает 17-20% от времени, затрачиваемого на изучение тех же тем традиционным способом. Причём материал усваивается более глубоко, а учащиеся достигают в процессе его усвоения более существенного психологического развития.

Именно поэтому, как отмечают исследователи, самым распространённым из подходов, связанных с организацией содержания обучения, является стремление сжать подлежащий усвоению материал, сгруппировать его в единицы более крупные, чем отдельное понятие, определение, правило. Довольно большой по объёму материал, излагаемый блоками, позволяет сохранить целостность его восприятия и осмысления без потери логической взаимосвязи отдельных частей, высвобождая время для практической отработки материала.

При крупноблочной подаче материала могут использоваться различные методические приёмы, т. е. укрупнение дидактических единиц может осуществляться на основе системы обобщающих таблиц, опорных блок-схем и пр. Экспериментальная и опытная проверка предлагаемой методики, проведённая нами в 5-ти регионах Украины, свидетельствует, что достаточно эффективной является крупноблочная подача материала на основе опорных блок-схем (опорных конспектов) – ОК.

Опорный конспект (ОК) – это набор сигналов-символов по определённой теме, т. е. опорных сигналов. Опорный сигнал – это составная часть ОК, его отдельная единица, каждая из которых является символом, способом шифровки лингвистической информации. Этот ассоциативный символ, заменяет некое смысловое значение и способен быстро восстановить в памяти известную ранее и понятную информацию. Таким образом, в ОК в зашифрованном виде изложен весь необходимый теоретический материал. Как показала практика, использование ОК для изучения теоретического материала по русскому языку оказалось конструктивным, т. к. позволяет запомнить и осмыслить крупный блок сведений за значительно более короткое время, чем при мелкопорционном дроблении, сохраняя при этом целостность материала и его восприятия, а также логическую взаимосвязь его отдельных компонентов.

Такой подход соответствует психологическим закономерностям, получившим подтверждение в многочисленных экспериментах Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др.: доказана эффективность движения от абстрактного к конкретному, раннего сопоставления сходных понятий, а не изолированного изучения каждого из них.

К тому же ОК способствуют преодолению трудности, которая заключается в познании взаимосвязанных явлений, их внутренней, существенной связи. Таким образом, ОК позволяют решить проблему перевода теоретических знаний в практические умения. Это важно, поскольку «в школьном курсе русского языка лингвистическую теорию следует рассматривать как средство формирования и совершенствования практических умений и навыков владения языком [2, с. 9], т. е. лингвистическая и коммуникативная линии тесно переплетены.

К тому же, ОК дают возможность *наглядно* представить теоретический материал. Необходимость внести элементы образности в абстрактный материал подтверждается данными психологии: обучение следует строить, учитывая различные варианты склада детского ума (одни лучше усваивают логическую структуру материала и хуже – его конкретную, образную сторону, а другие – наоборот). По наблюдениям психологов, ребята с преобладанием образных компонентов мышления воспринимают рисунок или чертёж лучше, чем словесное объяснение. Переход от конкретных действий к обобщённому осознанию их закономерностей зачастую даётся с трудом. Значит, умственная работа, лишённая наглядности, образной стороны, в ряде случаев оказывается весьма трудной для детей. Опорные конспекты как раз и являются одним из способов введения элементов образности в абстрактный материал и установления смысловых связей в конкретном материале: это наглядная схема – опора для учеников, в которой отражены единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Возможность наглядно представить теоретические сведения особенно важна в школе, где явно преобладает словесное обучение. Системность и логичность представленного материала облегчает работу всех механизмов произвольной памяти. Таким образом, усвоение даже сложного теоретического материала становится доступным. А обучать ребят надо на доступном уровне, иначе обучение вообще теряет смысл (принцип доступности – один из основных общедидактических принципов).

Дополнительные возможности дают ОК также при повторении изученного в начальной школе в 5-9 классах: требуется минимум времени, чтобы восстановить в памяти ранее усвоенное, что очень важно, учитывая дефицит времени.

Таким образом, мы считаем перспективным направлением конструирование программ для начальной и основной школ в тесной взаимосвязи, чтобы скорректировать распределение учебных часов на основе перегруппировки программного материала и подачи его методом укрупнённых дидактических единиц.

В этом году победила на конкурсе и издана программа начальной школы по русскому языку для школ с русским языком обучения, где осуществлена вышеуказанная перегруппировка учебного материала. Поэтому насущной необходимостью является создание соответствующих учебников/учебно-методических комплексов, несущих новые методические решения.

Источники и литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М., 1977.
2. Купалова А. Ю. Отбор теоретического материала для учебника русского языка в целях формирования умений и навыков//Проблемы школьного учебника. – М., 1984. – вып. 14. – С. 9.
3. Малыгина Е. В. Авторская программа по русскому языку для общеобразовательных школ с русским языком обучения: 1-4 класс// Початкова школь. – 2001. – № 8. – С. 36-39; 2002. – № 9. – С. 22-23; 2003. – № 5. – С. 36-38; № 6. – С. 32-34.
4. Малыгина Е. В. Мотивация учіння молодших школярів. – К., 2002.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
6. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М., 1986.