



**Министерство образования и науки Республики Адыгея
Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования Республики Адыгея
«Адыгейский республиканский институт повышения квалификации»**



**Теория и практика обучения русскому
языку и литературе (из опыта работы)**



Майкоп, 2022

УДК 373. 3/5:811. 161.1 (082)

ББК 74.268.0=411.2

Т 33

Печатается по решению экспертного Совета по издательской деятельности ГБУ ДПО РА «АРИПК»

Редакционная коллегия:

Тхагова Фатима Рамазановна, директор Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Адыгея «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации, кандидат педагогических наук, доцент;

Шорова Жанна Казбековна, заместитель директора по научной и инновационной деятельности Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Адыгея «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат филологических наук»;

Нинуху Нуриет Славовна, доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Адыгея «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат педагогических наук.

Рецензенты:

Бедукадзе Сусана Рамазановна, заведующий кафедрой гуманитарного и эстетического образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Адыгея «Адыгейский Республиканский институт повышения квалификации», кандидат филологических наук;

Ермашева Наталья Викторовна, учитель русского языка и литературы МБОУ «ОЦ №1 Майкопского района», старший эксперт предметных комиссий ЕГЭ по русскому языку и литературе, председатель региональной ассоциации учителей русского языка и литературы.

«Теория и практика обучения русскому языку и литературе (из опыта работы педагогов)» / Министерство образования и науки Республики Адыгея, АРИПК; ред. коллегия: Тхагова Ф.Р. [и др.]. – Майкоп : АРИПК, 2022. – 148с.

Сборник «Теория и практика обучения русскому языку и литературе (из опыта работы педагогов)» содержит материалы из опыта работы учителей, касающиеся общих вопросов преподавания русского языка в полиэтнической среде: современные подходы в обучении русскому языку в школе, учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному, принципы, методы и технологии обучения.

Также представлен опыт работы учителей по формированию читательской грамотности школьников. Особый интерес представляют описание результативности технологий обучения, методических приемов работы на уроках и внеклассных мероприятий. Пособие может быть полезно учителям русского языка и литературы, учителям начальной школы, методистам и всем заинтересованным лицам.

*За стилистику и содержание публикуемых материалов
ответственность несет автор - составитель.*

Содержание

1. Теория и практика обучения русскому языку и литературе

1. *Афаунова Н. А.* Взаимодействие контактирующих языков в учебно-воспитательном процессе в условиях билингвизма 4
2. *Ворокова Н.А., Хамдохова Ф. С.* Особенности преподавания русского языка в полиэтнической школе (из опыта работы)..... 10
3. *Гумова С. Д.* Работа с одаренными детьми на уроках русского языка и литературы (из опыта работы)..... 16
4. *Дечева М. М.* Лингвистические основы проблемы билингвального обучения (из опыта работы)..... 22
5. *Зипунова М. С.* Компетентностный подход к обучению русскому языку как не родному (из опыта работы)..... 28
6. *Нехай А. Б.* Проблема обучения русскому языку в национальной школе..... 37
7. *Нинуху Н. С.* Психологические основы овладения синтаксическим строем русского языка..... 43
8. *Нинуху Н. С.* Коммуникативный аспект предложения и средства его выражения в русском и адыгейском языках..... 51
9. *Харченко Л. В., Шовгенова Е.А.* Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения (из опыта работы)..... 63
10. *Хатко З.Б.* Особенности организации классной работы при обучении русскому языку в начальной школе..... 70
11. *Шакова Р.Б.* Обучение русскому языку детей-билингвов в полиэтнических классах (из опыта работы)..... 74
12. *Шорова М. М.* Традиционная и инновационная деятельность учителя русского языка в билингвальном пространстве (из опыта работы)..... 87
13. *Этлешева С.С.* Особенности преподавания русского языка в поликультурной среде..... 96

II. Формирование функциональной грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы

14. *Агинских Я.С., Колчевская Т. А.* Приёмы формирования читательской грамотности в начальной школе (из опыта работы)..... 101
15. *Леонидова М. В.* Формирование читательской грамотности у младших школьников (из опыта работы)..... 108
16. *Лубнина И. А.* Развитие коммуникативных компетенций у обучающихся на уроке русского языка и литературы (из опыта работы) 116
17. *Макагоренко О.Д., Кузнецова И.А.* Развитие коммуникативных компетенций младших школьников (из опыта работы)..... 122
18. *Николаенко О.С., Двоеконко Д. В.* Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся (из опыта работы) 128
19. *Таусова Р. А.* Методы и приемы организации комплексной работы с текстом (из опыта работы)..... 138
20. *Шелкова А.И., Каюшников О. И.* Методы и приёмы развития читательской грамотности учащихся (из опыта работы)..... 144

I. Теория и практика обучения русскому языку и литературе

Взаимодействие контактирующих языков в учебно-воспитательном процессе в условиях билингвизма

*Афаунова Нурьят Аминовна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 2» МО «Кошехабльский район»*

Язык как средство общения был и остается постоянным участником развития всех сторон жизни и деятельности человеческого общества. Языки универсальны по своему общественному назначению и роли, с одной стороны, с другой - они своеобразны по форме, по распределению значений и функций между единицами языка. Сходство и своеобразие языков - два неразрывных и взаимосвязанных явления. Они взаимно пересекаются: то или иное своеобразие ведет к сходству, а последнее, в свою очередь, оказывается постольку таковым, поскольку взаимообуславливает своеобразие. Диалектика этого процесса является одной из важных причин, побуждающих научно-теоретический и познавательный интерес к сопоставлению языков.

В зависимости от целей и задач, которые решает лингвистическая типология, точнее, в зависимости от изучаемого объекта, выделяется общая и частная типология. Общая типология исследует проблемы, связанные с выявлением суммы сходных и различных характеристик, общих процессов в языках, принадлежащих к самым различным языковым группам. В данном случае «можно сравнить языки совершенно независимо от их родства, от всяких исторических связей между ними» (Бодуэн де Куртенэ). Частная типология занимается изучением проблем более ограниченного характера. Это может быть исследование типологических характеристик определенной группы языков - двух, трех или нескольких. Типологические исследования могут проводиться как на уровне всего строя сопоставляемых языков, так и отдельных уровней языков, составляя уровневую или аспектную типологию или типологию подсистем.

Теоретическая ценность сопоставительных исследований заключается в том, что они способствуют выявлению, кроме универсальных, индивидуальных характеристик каждого из сопоставляемых языков, обогащают языкознание новыми научными данными о каждом из сопоставляемых языков, раскрывают существо общезыковых категорий и существо их как особого общественного явления.

Важной задачей типологических исследований является методическая: проведение сопоставительного описания контактирующих языков в учебных целях. В данном случае из всего выявленного в результате лингвистического описания уровней языков отбирается то, что может содействовать целесообразной организации последовательности подачи материала, разработке эффективной системы работы, учитывающей возможные явления транспозиции и интерференции, интенсификации учебного процесса.

В условиях национальных школ РФ происходит контактирование разносистемных русского и родных языков. В связи с этим наиболее

выраженными являются типологические различия на всех уровнях языков, которые приводят к устойчивой интерференции родного языка в процессе овладения русским языком.

Методические принципы обучения русскому языку для национальных школ едины. Методическая же система обучения русскому языку в конкретной национальной школе определяется типичными ошибками, главным образом вызываемыми типологическим соотношением русского и родного языком как двух языковых систем. Сопоставительный анализ единиц и категорий русского и родного языков способствует тому, чтобы глубже понять причины ошибок, определить, каким явлениям русского языка отвести больше места и времени в учебном процессе, в какой последовательности и как изучать тот или иной материал, какие темы должны быть сквозными в процессе изучения всего курса русского языка.

В связи с этим для создания рациональной методической системы сопоставительное описание русского и родного языков должно способствовать выяснению:

- какие грамматические категории русского языка имеют прямые соответствия в родном языке учащихся;
- какие грамматические категории русского языка, обнаруживая сходство в значении и употреблении, не имеют аналогии в формах выражения;
- какие грамматические категории русского языка не имеют никаких аналогий в родном языке учащихся;
- каким грамматическим категориям родного языка нет прямых соответствий в русском языке.

Двуязычие как важное социолингвистическое и социокультурное явление было и остается актуальной проблемой. На современном этапе развития нашего общества особо значимо установление новых аспектов взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков в таком многонациональном государстве, как Российская Федерация, определение путей дальнейшего развития и совершенствования национально-русского и русско-национального билингвизма. Равноправие языков является одним из источников достижения межнационального согласия в многонациональном государстве.

«Современный этап развития адыгейско-русского двуязычия характеризуется существенным изменением статуса русского и адыгейского языков: оба языка обрели функцию государственного. Новая социальная функция русского и адыгейского языков предопределяет необходимость глубокого исследования обоих языков, дальнейшее совершенствование существующих методических концепций, разработку эффективных приемов и методов обучения обоим языкам, адекватных изменившейся языковой ситуации в Республике Адыгея» [5, с. 275].

Языковая среда является определяющим фактором: она растит человека, формирует мышление и речь, культуру человека, более того, саму личность человека. Именно язык определяет национальную специфику человека, национальное видение мира, национальную самобытность. И «...язык есть

средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее, он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность» [2, с. 156]. Язык представляет один из важных компонентов национального единства, составляет его основу. Жизнь народа непосредственно связана с судьбой его языка. Народ, потерявший родной язык, не владеющий им, не может глубоко осознавать свою национальную культуру, историю, традиции, обычаи, будет лишен национального духа, самосознания. Наряду с территориальной и экономической общностью, народ должен иметь духовную общность, основу которой составляет язык. В этой связи вызывает удовлетворение возрождение и развитие национальных языков народов, проживающих в нашей стране, в том числе и адыгейского языка, повышение социальной функции национальных языков, их функционирование как государственных.

Реализация новой концепции национальной школы предопределяет и практическую необходимость создания системы обучения, которая может обеспечить реальное взаимодействие между родным и русским языками в учебно-воспитательном процессе, способствует развитию гармоничного национально-русского двуязычия. Знание русского языка следует рассматривать как социокультурную и личностную ценность. В условиях двуязычия русский и родной языки не могут изучаться изолированно. Две языковые системы вступают во взаимодействие, с одной стороны, помогает опыт учащихся в родном языке, с другой, отнесенность контактирующих языков к разным системам приводит к интерферирующему влиянию родного языка. Условия национальной школы определяют отбор языкового и речевого материала, последовательность его изучения, методическую модель обучения обоим языкам. При этом необходимо исходить из того, что в русской и национальной школе объем изучаемого языкового материала один и тот же.

В настоящее время в республике Адыгея создаются условия для взаимодействия родного и русского языков в учебном процессе, хотя не в полной мере. Это: переход на родной язык обучения в начальных классах, опережающее изучение языкового материала на уроках родного языка, усвоение учащимися терминологической лексики и другие факты. Однако важно исходить из того, что овладение родным и неродным языком имеет свою специфику. Ребенок, изучая родной язык, впитанный с молоком матери, на котором свободно выражает свои мысли, испытывает гораздо меньше трудностей. Главной задачей уроков родного языка является осознание учащимися языка как системы, развитие и совершенствование уже сложившихся речевых навыков. Основная же цель обучения второму (русскому) языку сводится не только и не столько к овладению знаниями о языке, сколько к приобретению умений,

навыков, направленных на развитие речи на русском языке в разных ее формах. И система обучения русскому языку в условиях двуязычия строится на принципах, обусловленных основной целью обучения. Ведущими из них являются: 1) принцип коммуникативной направленности обучения; 2) принцип единства аспектного и комплексного подходов к изучению языковых уровней и

категорий; 3) принцип единства структуры, семантики и функции языковых единиц; 4) принцип практической направленности обучения русскому языку; 5) принцип комплексного обучения разным видам речевой деятельности; 6) принцип опоры на родной язык учащихся [4]. Названные методические принципы реализуются только на основе и в тесной связи с общедидактическими принципами. Общедидактические и лингвометодические принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены, их реализация определяется такими фактами, как этапы, цели, условия обучения, стадия усвоения языкового материала, характер изучаемой категории, соотношение родного и русского языков как двух языковых систем и их место в учебно-воспитательном и образовательном процессе.

Общие принципы обучения русскому языку и базисный учебный материал для всех национальных школ едины. Методическая же система обучения русскому языку в конкретной национальной школе определяется трудностями, главным образом связанными с типологическим соотношением русского и родного языков как разных языковых систем. Поэтому типологическое сопоставление контактирующих языков имеет теоретическую и практическую ценность.

Теоретическая значимость типологических исследований заключается в том, что они способствуют выявлению, кроме универсальных, характерных особенностей каждого из сопоставляемых языков, обогащая языкознание новыми научными данными, углубляя представление о структурных признаках каждого из сопоставляемых языков. Через сравнение индивидуальных признаков сопоставляемых языков глубже раскрывается существо общезыковых категорий и существо языка как особого общественного явления.

Методический аспект сопоставительной типологии связан с тем, чтобы из всего выявленного в результате лингвистического описания уровней языков отобрать то, что может содействовать определению содержания учебного материала, целесообразной организации последовательности подачи материала, интенсификации учебного процесса по русскому языку, разработке эффективной системы упражнений, так как в национальной школе «без учета специфики родного языка невозможны методическая адаптация и презентация изучаемого языкового материала, рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактика и устранение интерференции, совершенствование лингвистических методов и приемов, в частности, точного определения места и роли сопоставления на разных этапах обучения и разных формах учебной деятельности» [3]. Данные сопоставительного описания

русского и родного языков помогают определить, каким явлениям русского языка отвести больше времени и места в учебном процессе, в какой последовательности и как изучать тот или иной языковой материал, какие темы должны быть сквозными в процессе изучения всего курса русского языка. Результаты сопоставительного анализа языковых систем способствуют

решению ряда взаимосвязанных учебных задач: 1) отбор учебного материала по русскому языку и последовательность его введения; 2) определение содержания всех объяснений и формулировку правил. Правило, построенное с учетом специфики родного языка, определяет речевое действие, облегченное лингвистическим опытом учащихся; 3) установление характера упражнений, их содержание, последовательность; 4) предупреждение и преодоление интерференции, организованное на научной основе. При этом интерференция понимается как тот же перенос навыка, только со знаком минус, то есть перенос навыка, тормозящий учебный процесс. Только от целенаправленной методической системы, от правильного использования результатов лингвистического сопоставления зависит, каким будет перенос навыка - положительным явлением (транспозиция) в обучении второму языку или отрицательным (интерференция). При этом в процессе сопоставления последовательно учитывается: 1) какие языковые категории находят полную аналогию в сопоставляемых языках; 2) какие - частичную аналогию, совпадая по форме или по содержанию; 3) какие явления не находят никакой аналогии. Должно интересоваться общим в языках и специфическое для каждого из контактирующих языков. Однако следует исходить из того, что известное детям из родного языка требует меньше времени, качественно нового подхода в объяснении и закреплении. Особенно важны специфические отличительные черты второго (русского) языка, ибо отличительное - значит новое, чуждое не только знаниям, но и практическим умениям и навыкам учащихся. Именно отличительные черты второго языка представляют интерес, так как вызывают типичные ошибки в речи учащихся, требуют особого внимания и продуманной системы работы на всех этапах обучения [5, с. 280].

Русский язык в условиях национальной школы является не только важным учебным предметом, но и языком обучения всем школьным дисциплинам.

Такая образовательная функция русского языка предопределяет необходимость интенсивного развития связной русской речи учащихся. Но к настоящему времени не разработана целостная система развития связной русской речи нерусских учащихся, многие ее аспекты недостаточно изучены. Хотя в программе и учебниках для национальных школ отводится немало времени и места развитию русской речи учащихся, эффективность этой работы остается низкой, так как не установлены основополагающие категории и понятия развития речи, не в достаточной степени определены содержание, приемы и методы ее развития, не установлены критерии оценки уровня речевого развития учащихся. Сказывается и то, что до последнего времени основной

коммуникативной единицей считалось предложение, развитие речи ограничивалось уровнем предложения. В результате не получила достаточного освещения основная лингвистическая единица связной речи - текст и его составляющий компонент - микротекст или сложное синтаксическое целое, не отработана методика овладения механизмом построения текста и развития связной речи учащихся. Так как неродной язык усваивается «через призму

родного языка», одной из основных задач речевого развития учащихся является установление наиболее оптимальных приемов перехода от способов оформления высказывания, свойственных родному языку, к способам оформления, свойственных изучаемому русскому языку, развитие культуры русской речи.

Для решения указанных и многих других задач эффективного обучения русскому языку как неродному необходимо комплексное решение ряда взаимосвязанных проблем. Это: 1) совершенствование существующей методической модели обучения русскому языку в адыгейской школе; 2) реализация основных принципов обучения русскому языку в национальной школе применительно к условиям адыгейско-русского двуязычия; 3) усиление взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков в учебном процессе; 4) развитие русской речи учащихся в разных ее формах (устной и письменной, монологической и диалогической); 5) развитие культуры русской речи; 6) воспитание языковой личности, способной тонко разбираться в фактах родного и русского языков, сравнивать их. Успешная реализация основных проблем обучения языкам может быть достигнута только при создании программ, учебников, учебно-методической литературы нового поколения, словарей, сборников дидактического материала, отвечающих современным условиям адыгейско-русского билингвизма.

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является развитие русско-адыгейского двуязычия. Хотя данное направление, на наш взгляд, менее социально значимо в условиях республики. Но нельзя отрицать, что знание адыгейского языка народами, проживающими в Республике Адыгея, без сомнения, сблизит народы и их культуры. Отрадно отметить, что в этом направлении делаются первые серьезные шаги. Но еще предстоит решение важных проблем, к которым прежде всего, относится создание дифференцированных программ, учебников, учебно-методических пособий, разговорников, словарей для учащихся разных этапов обучения и взрослых, желающих самостоятельно овладеть адыгейским языком.

Обучение языкам в условиях двуязычия связано не только с образовательной функцией контактирующих языков, но и с реализацией воспитательной функции каждого из языков. Последнее главным образом определяется содержанием используемого на занятиях дидактического материала, его воспитательным зарядом. Но в учебниках и учебно-методических пособиях дидактический материал устарел, не отвечает современным требованиям. В связи с этим необходимо создание учебно-методических

пособий, содержащих материал, извлеченный из художественных текстов русской и адыгейской литературы, отражающий культуру, быт, обычаи, традиции адыгейского и русского народов, богатый опыт их дружбы и сотрудничества.

Литература

1. Ногмов Ш.Б. Исторические и филологические труды. - Нальчик, 2020. - Т.2, с. 316.
2. Потебня А.А. Слово и миф. - М., 1989, с. 599.
3. Шанский Н.М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских // Русское языкознание и лингводидактика. - М., Русский язык, 1985, с. 239.
4. Шапацева М.Х. Современный этап развития билингвизма и проблемы обучения языкам в Республике Адыгея // Вестник Адыгейского государственного университета. - Майкоп, 1998, № 2.
5. Шапацева М.Х. Лингвистика и лингводидактика. - Майкоп, 2005, с.319.

Особенности преподавания русского языка в полиэтнической школе (из опыта работы)

*Ворокова Нафисет Асланбековна, учитель начальных классов,
Хамдохова Фатима Схатбиевна, учитель адыгейского языка и литературы
МБОУ МО «Кошехабльский район» СОШ №9*

Методика преподавания русского языка – это наука о содержании, принципах, методах и приемах обучения русскому языку, о путях и условиях усвоения учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку. Таким образом, методика определяет цели, содержание, объем и структуру учебного предмета «Русский язык», изучает и описывает наиболее рациональные методы и приемы обучения русскому языку, исследует условия и пути усвоения учащимися знаний по русскому языку, овладения определенными умениями и навыками.

В последние десятилетия в системе школьного образования стало актуальным преподавание русского языка в полиэтнической среде. В методической литературе встречаются такие термины, как «полиэтническая среда», «многонациональная школа», «поликультурный класс», «иноязычная аудитория», «инокультурное пространство», русский язык как «неродной», «обучение инофононов» и т.д. Современные методисты таким образом пытаются обозначить аудиторию, в которой ведется обучение русскому языку, если он для учащихся является неродным.

О некоторых аспектах преподавания русского языка в полиэтнической аудитории пишут известные лингвометодисты Т.М. Балыхина, Р.Б. Сабаткоев, И.П. Лысакова, Л.Г. Саяхова, А.Д. Дейкина, Е.А. Хамраева, Т.Б. Михеева и др.

В качестве основных принципов обучения русскому языку как неродному они указывают:

- принцип обязательной коммуникативной направленности обучения;

- принцип единства приобретения знаний и формирования практического их использования (взаимосвязь языковой и речевой компетенций);
- принцип учета особенностей родного языка учащихся;
- принцип культуроведческой направленности обучения (воспитание межкультурной коммуникации);
- принцип диалога культур;
- принцип дифференцированного обучения.

Современный социолингвистический (поликультурный) контекст преподавания дисциплины «Русский язык» в общеобразовательной школе обуславливает специфику её методики.

Дети разных возрастных групп поступают в школы независимо от уровня владения русским языком. При этом возникает множество трудностей при изучении не только русского языка, но и других предметов.

Ученики нашей школы состоят из русскоязычных учащихся и учащихся - билингвов. Почти в каждой параллели есть поликультурные или полиэтнические классы. Всех учащихся-мигрантов можно условно разделить на две группы:

- *учащиеся-билингвы* – это учащиеся, в семьях которых говорят, как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи;

- *учащиеся-инофон* – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали в нашу страну. Учащиеся-инофоны обладают иными фоновыми знаниями, русским языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Проблема преподавания в полиэтнических классах практически не разработана, поэтому нам, учителям, самостоятельно приходится решать трудные задачи.

В работе с детьми-инофонами мы столкнулись со следующими **проблемами**:

1. Учащиеся - инофоны, билингвы **не говорят или плохо говорят на русском языке**, а надо обучать их в одной группе (классе) с русскоязычными детьми.

Наличие национального акцента. Отсюда типичные ошибки: неправильное ударение, низкая грамотность, глотание окончаний и так далее.

Трудности в усвоении учебного материала, следовательно, для успешной подготовки домашнего задания учащимся приходится тратить значительное количество времени.

Отсутствие помощи родителей. Родители многих учеников с трудом разговаривают по-русски и, следовательно, не могут помочь в выполнении домашнего задания. В результате у ребенка происходит пролонгированный стресс, что тормозит адаптацию к новым условиям проживания.

2. Учащиеся – инофоны поступают в образовательную организацию без специальной подготовки.

3. Нет базовых программ обучения детей-инофонов (билингвов) в русскоязычных школах, нет адаптированных методических пособий, учебников и др.

4. **Отсутствует методика работы с детьми – мигрантами.** Мы учителя предметники не знаем их родного языка, а значит, не представляется возможным учитывать их родной менталитет и религиозные традиции.

5. Индивидуальный подход и индивидуальные задания на уроке – это норма обучения инофонов, но **на экзамене все задания для детей одинаковы.**

У учащихся-инофонов есть одна особенность: закономерности русского языка они воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто и приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией. Задача учителя – преодолеть влияние родного языка, предупредить интерференционные ошибки в русской речи.

В результате для некоторых учащихся характерное поведение – стремление обособиться и замкнуться в себе, ограничив круг общения исключительно по национальному признаку, опираясь на обычаи, традиции и нравственно-этические нормы своего народа. Таким образом, цель обучения русскому языку детей-инофонов изучение живой русской речи для успешной социализации учащихся. Основными задачами преподавания русского языка как иностранного являются предупреждение ошибок в русской речи, овладение основными нормами современного русского литературного языка, приоритет поликультурного образования.

Своевременная и правильно организованная работа по обучению русскому языку инофонов затруднена по объективным причинам. Одна из таких причин – неоднородность владения русским языком как среди инофонов, обучающихся в одном классе, так и – особенно в академически слабых классах общеобразовательных школ – среди детей, для которых русский является родным.

Учитель, обучающий детей с трудностями освоения русского языка, как правило, имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского, направленное на носителей языка. Потому перед нами

учителями среднего звена стоит непростая задача разработать как для инофонов, так и для билингвов индивидуальную стратегию педагогического воздействия, учитывая индивидуальные психологические особенности школьников (динамику поведения и деятельности, мотивацию, способности,

своеобразие приобретенного опыта учебной деятельности, эмоциональную и общую активность). На начальном этапе важно сформировать как у инофонов, так и у билингов положительную установку на работу по овладению русской орфографией, чтобы у детей появилось желание и готовность такую работу осуществлять.

В условиях функционирования полиэтнических классов учитель русского языка и литературы должен уметь совмещать при организации учебной деятельности методику преподавания русского языка как родного и привносить элементы преподавания русского языка как неродного. Однако, существуют отличия в принципах подачи языкового материала для русскоязычных учащихся и для учащихся-мигрантов (инофонов, билингов).

В методике преподавания русского языка для русскоязычных школьников используется принцип **от общего к частному (теория-практика)**, т.к. у таких учащихся формирование грамотности происходит с опорой на уже сложившуюся речевую компетенцию. Язык как систему русскоязычные ученики осваивают, анализируя основные языковые единицы (слово, словосочетание, предложение, текст). Формирование речевой компетенции осуществляется за счет освоения функциональных разновидностей языка.

В методике преподавания русского языка как неродного используется **обратный принцип**: от частного к общему. Важным моментом является формирование речевой компетенции учащихся-инофонов. Процесс формирования речевой компетенции осуществляется путем освоения грамматических моделей русского языка, при этом речевой материал осваивается как целостный.

Опыт преподавания русского языка в полиэтнической школе у нас небольшой, но хочется поделиться некоторыми идеями и наработками.

Обучение детей русскому языку полиэтнической среде начинается через учет типичных ошибок и трудностей учащихся, которые соотносимы с их родным языком и выявлены учителем в процессе входной диагностики или наблюдения за речью учащегося.

В связи с отсутствием методик преподавания русского языка как неродного приходится решать следующие задачи:

- обучать всех ребят в классе нормам орфоэпии;
- прививать им орфографическую и пунктуационную грамотность;
- расширять словарный запас школьников;
- развивать у них правильную во всех отношениях речь;

обучать детей-инофонов государственному языку, не снижая показателей общей филологической подготовки всех учащихся и не нарушая требований стандарта образования;

➤ готовить всех учащихся сначала к сдаче ОГЭ, а затем и к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

Чтобы найти выход из данного положения, в своей работе мы отталкиваемся от возникающих у детей в ходе обучения проблем, используем

разнообразные формы, применяем различные приемы работы, дифференцируя их, в соответствии с разными категориями учащихся.

Формы используемые на уроках мы организуем:

Коллективные формы работы, хоровые ответы - помогают преодолеть боязнь допустить ошибку у учащихся-инофонов. Эта работа удобна для разыгрывания предлагаемых речевых ситуаций.

Для исправления речевых ошибок учеников, эффективной является **работа в парах**. Особенно при составлении диалога по заданной ситуации.

Работу по цепочке - при отработке техники чтения, закреплении знаний грамматических форм и структур, при составлении рассказов по сюжетным картинкам, при пересказе.

Виды учебной деятельности:

Необходимо целенаправленное использование естественной речевой русскоговорящей среды, создание информационно-образовательной коммуникативной среды через уроки-конференции, уроки-соревнования, защиту проектов, активное привлечение учащихся к участию в предметных неделях, конкурсах, олимпиадах.

В процессе работы с такими детьми мы используем следующие приемы:

- списывание текстов разных стилей; - работа по образцу; - обязательная работа со словарями; - упражнения на введение слов в контексте; - работа с использованием алгоритмов; - конструирование предложений по вопросам; - письмо по памяти.

С этой работы мы начинаем урок, записывая по одному предложению, по одному четверостишию, выученному дома, постепенно расширяя объём задания. Материалом для письма по памяти служат пословицы, поговорки, стихи русских классиков. При этом необходимо учитывать возможности ребят.

Приемы:

1. Индивидуальный подход и индивидуальные задания на уроке – это норма обучения детей - билингов, но на экзамене все задания для учащихся одинаковы. Понимая сложившуюся ситуацию, оставшись один на один с обозначенными проблемами и поставленными задачами, учитель – предметник вынужден в рамках программы максимально эффективно использовать методический и учебный материал, постоянно находиться в поиске эффективных средств воздействия, включения новых форм работы, выработки новых принципов организации учебной деятельности. Так как всем предъявляются одни и те же требования, то обучение ведётся по одним учебникам и по одной программе, нет дифференцированных заданий для проведения контрольных работ учителю приходится решать проблему выравнивания.

Опираясь на наш опыт работы в школе, скажем, что в основе работы с учащимися среднего звена лежит дифференцированный подход, реализуемый на всех этапах урока и, конечно, внеурочная работа. В старших же классах целесообразнее использовать модульно-блочную систему, занимаясь с

разноуровневыми группами учащихся. К урокам готовим разноуровневые карточки. Контрольные работы также разрабатываются дифференцированно.

2. Необходимо адаптировать содержание параграфа, изменять привычную формулировку понятий и определений.

При обучении русскому языку как неродному мы активно используем правила-инструкции (алгоритмы), разъясняющие закономерности русского языка и помогающие формировать языковую компетенцию школьников. Совместно с учащимися на протяжении всего процесса обучения мы разрабатываем/дополняем справочник с опорными схемами и таблицами по изучаемым разделам/темам. Данным справочником пользуются не только инофоны, но и русскоязычные учащиеся, плохо усвоившие ту или иную тему.

3. При обучении русскому языку как неродному словарная работа – основное средство расширения словарного запаса учащихся.

Эффективными являются упражнения с лексическими единицами и грамматическими формами, которые усваиваются непроизвольно, в процессе работы с ними.

Считаем эффективными следующие упражнения:

➤ словообразовательные упражнения (найдите корень и подберите однокоренные слова, образуйте от данных существительных прилагательные/от данных глаголов существительные по образцу, продолжите словообразовательный ряд прилагательных/глаголов с данной приставкой/суффиксом);

➤ упражнение на составление тематических групп (выпишите из текста названия растений/профессий, характеристики предмета; выпишите в словарик названия деревьев, предметов одежды и т.п.);

➤ упражнения на включение данного слова в словосочетание (подберите к данному существительному прилагательное, к данному прилагательному существительное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: читать — что? —... встретиться — с кем? — ...рисовать — чем? — ...);

➤ упражнения на введение данных слов в контекст (опишите картинку, используя данные слова, расскажите о своей семье, используя данные слова, составьте предложение с данным словом).

В этом учебном году мы начали работу по созданию «Энциклопедии слов» («Кладовая слова»).

Эта работа заключается в том, что учащиеся рассматривают слово с разных сторон: лексическое значение, этимология слова, подбирают слова – синонимы, слова – антонимы, родственные слова, примеры использования данного слова в русских пословицах и пословицах народов мира, в афоризмах и крылатых выражениях, использование данного слова в названиях и текстах художественных произведений, в названиях газет, журналов, рекламных приложений, художественных и документальных фильмов, картин художников и в иллюстрациях и рисунках учащихся, в детском речевом творчестве.

Формы организации работы по созданию «Энциклопедии слова» могут быть разными: малые творческие группы, пары постоянного и сменного состава, индивидуальная работа. Учащиеся получают задания поискового характера: каждая группа рассматривает слово с какой-либо стороны. Задания такого характера позволяют работать со словарями, с различными энциклопедиями и со справочными пособиями, с произведениями художественной литературы, с Интернет – ресурсами. Это учит ребят находить и обрабатывать информацию, способствует формированию коммуникативных, языковых, лингвистических и культуроведческих компетенций.

Используя эти формы и методы обучения на уроках, программный материал становится более доступным для усвоения учащимися, повышается интерес к изучению русского языка не только у инофонов, но и русскоговорящих учащихся. Таким образом, в течение всего процесса обучения русскому языку целесообразна систематическая работа по снятию трудностей усвоения русского языка как неродного.

Мы полагаем, что силами одних учителей, работающих с детьми – инофонами, проблему решить сложно.

На наш взгляд: Следует провести коррекцию учебных планов с целью увеличения часов на изучение русского языка и литературы. Нужны учебники, методическая литература, содержащая вариативный учебный материал.

Стоило бы пересмотреть и существующие нормы оценок диагностических контрольных работ для учащихся-инофонов (в настоящее время в нашей школе создан проект норм и критериев оценивания учащихся-инофонов).

В современных условиях полилингвального образования внимание учащихся необходимо акцентировать на то, что все языки, на которых говорят люди, разные, но все они имеют равную ценность, равные возможности, потому что обеспечивают потребности человека в выражении его мыслей, желаний, интересов.

Проблема преподавания русского языка в полиэтнической школе – это сложная задача реализации образовательного стандарта по русскому языку в условиях многонационального коллектива. И особую значимость приобретает обучение русскому языку в контексте русской культуры и культур других народов, формирование толерантности, культуры межкультурной коммуникации.

Литература

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2007. – 464 с.
2. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.
3. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе. М., 2008.

4. Шакирова Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 351 с.

Работа с одаренными детьми на уроках русского языка и литературы (из опыта работы)

*Гумова Софьят Довлетбиевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ №2 МО «Кошехабльский район»*

В душе каждого ребенка есть невидимые струны.
Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат.
В. А. Сухомлинский

Проблема работы с одаренными учащимися чрезвычайно актуальна для современного общества. Забота об одарённых детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Сегодня к школе предъявляются высокие требования. Жизнь требует от школы подготовки выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям, коммуникабельного и конкурентоспособного.

Понятия «детская одаренность» и «одаренные дети» определяют неоднозначные подходы в организации педагогической деятельности. С одной стороны, каждый ребенок «одарен», и задача педагогов состоит в раскрытии интеллектуально творческого потенциала каждого ребенка. С другой стороны, существует категория детей, качественно отличающихся от своих сверстников, и соответственно, требующих организации особого обучения, развития и воспитания, т.к. при традиционном обучении нет возможности адаптироваться к индивидуальным особенностям учащихся во время урока, и одаренный ребенок оказывается вне поля зрения. И постепенно любознательность, познавательные потребности, особенно в старших классах, угасают, потому что одаренный ребенок по уровню познавательного развития опережает своих сверстников.

Темп работы одаренного ученика слишком быстрый по сравнению с другими обучающимися. Этим детей, как правило, не нужно заставлять учиться, они сами ищут себе работу, чаще сложную, творческую.

Детский возраст – период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности. Широкомасштабная деятельность по работе с одаренными детьми началась в 1996 году в связи с принятием Федеральной целевой программы "Одаренные дети".

Психологи выделяют несколько видов одаренности:

- академическую (способность к обучению в широком смысле слова),
- интеллектуальную, творческую (умение мыслить оригинально, создавать новое),
- психомоторную (способность к спорту или прикладным видам искусства),
- художественную и лидерскую.

Урок литературы и русского языка в современной школе... Каким он должен быть? С какой целью учитель-словесник идёт в класс? Что в первую очередь стремится он донести до своих учеников? Эти вопросы, к которым учителя возвращаются вновь и вновь.

Свою деятельность как педагога я вижу в реализации личностно - ориентированного подхода в целях гармонического развития человека как субъекта творческой деятельности. Живой ум школьника устаёт от информационного обучения: заучил данное учителем – воспроизвёл – получил оценку. Обучение кажется скучным, поэтому важно воспитать в школьнике деятеля, способного самостоятельно решать учебные задачи, добывать новые знания и тем самым самоутверждаться, получать удовлетворения от учёбы. Чтобы развить человека, необходимо рационально выбрать цели, содержание, методы. Рациональная организация учебно деятельности предполагает дифференцированный подход к учащимся. Необходимость дифференцированного подхода вытекает из того, что учащиеся различаются своими задатками, типами памяти, уровнем подготовки, восприятием окружающего. К сожалению, школа не всегда использует возможности **одаренных детей**, имеющих более высокий уровень подготовки по предмету.

В обыденной жизни одарённость - синоним талантливости. В психологии под одаренностью понимают системное качество личности, которое выражается в исключительной успешности освоения и выполнения одного или нескольких видов деятельности, сочетающиеся с интересом к ним.

Проявление детской одаренности зачастую очень трудно отличить от обученности, являющейся результатом благоприятных условий жизни данного ребенка. Исходя из этого, в практической работе с детьми следует использовать вместо понятия «**одаренный ребенок**» понятие «**признаки одаренности**» (или «ребенок с признаками одаренности»)

Поэтому можно говорить о том, что первые шаги к высокомотивированному ученику, к отысканию искры, которая горит в нём, начинается на уроке. Первоначальная задача учителя состоит в том, чтобы своевременно выявить одарённость, вызвать и увидеть в ребёнке желание творить, искать, трудиться над непознанным для него явлением. Для этого надо научиться работать нестандартно, заниматься разработкой авторских программ, уроков, находить индивидуальный подход к способностям каждого ученика. Наша школа уделяет особое внимание таким учащимся, работая по программе «Одарённые дети».

В работе с ними используем различные формы организации учебной работы. Позиция ученика: активность, наличие мотива к самосовершенствованию, наличие интереса к деятельности.

Каждый одарённый ребенок — индивидуальность, требующая особого подхода, и для работы с одарёнными детьми нужны особые методы и подходы. Сегодня учителю предоставлена полная свобода педагогического творчества, позволяющая принимать самые необычные и эффективные педагогические решения.

Важно направить одарённого ребёнка не на получение определённого объёма знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно на основе полученного материала.

Если говорить об одарённости в области филологии, то такие дети сразу заметны при проведении уроков своей творческой активностью, постановкой нестандартных вопросов. В работах таких детей обязательно есть необычные гипотезы, интересная аргументация и стремление расширить границы своего знания по предмету.

Основное направление в работе с одарёнными детьми по русскому языку и литературе состоит не только в том, чтобы сохранить этот высокий уровень развития ребёнка, но и дать возможность раскрыть свои способности в дальнейшем и не ограничивать эти способности определёнными рамками.

Особые дети требуют от учителя больших усилий, потому что для них лучше готовить задания повышенного уровня, чтобы поддерживать интерес и тем самым развивать их, надо заниматься с одарёнными детьми дополнительно, участвовать в различных конкурсах. Всё это требует серьезной подготовки: подбор заданий; анализ их содержания в соответствии с требованиями; оценивание задач в зависимости от степени сложности и оригинальности; подготовка школьников в рамках индивидуальных образовательных маршрутов по предмету.

Что такое одарённость в отношении русского языка и литературы – способность к стихосложению, дар грамотно писать, знание всех правил, начитанность, особое врождённое стилистическое чутьё, которое встречается всё реже и реже? Мы воспитываем поколение, утратившее культуру чтения. И всё же учитель должен верить, что каждый его подопечный одарён, но по-своему. Ведь способности и талант – это понятия индивидуальные.

Учитывая практическую невозможность вовлечения всех детей с одарённостью в обучение по специальным программам, к сожалению, на сегодняшний день отсутствуют технологии выявления одарённых детей и невозможность создания особых условий для их развития, мы, педагоги, несомненно, должны быть готовы к работе с одарёнными детьми в условиях общеобразовательных классов.

Главное в системе работы с одарёнными детьми – личностное развитие ученика и его самореализация. Способности могут только усиливаться, наращиваться с течением времени, если для этого создаются особые условия. Считаю, что при данной работе необходимо исходить из выстраивания

индивидуальной работы с каждым одарённым учащимся в отдельности. Организация дифференцированной работы с учащимися непосредственно на уроке – это путь, который, в конечном счете, приведёт как учителя, так и ученика к успеху.

Педагогическое сопровождение одарённых учащихся начинается на уроке. Методы и формы работы с одарёнными учащимися должны сочетаться с методами и формами со всеми учащимися в классе и в то же время отличаться определённым своеобразием. Развитие исследовательских умений и творческой активности проходит в форме реферативной работы, лингвистической задачи и творческого зачёта. Для развития интеллектуальных способностей учащихся использую тематические и проблемные мини-курсы, «мозговые штурмы» во всех вариантах и т.п.

Опыт показывает, что общие для всего класса задания не могут быть доступны в одинаковой мере для всех учащихся. Необходимо так строить процесс обучения, чтобы он предъявлял достаточно высокие требования к более подготовленным ученикам, обеспечивал их максимальное интеллектуальное развитие и в то же время создавал условия для успешного овладения и развития менее подготовленных учащихся.

Таким образом, вовлечение учащихся как одарённых, так и детей со средними способностями в активную познавательную деятельность – основная задача учителя русского языка. На мой взгляд, ценность такого подхода заключается не только в выявлении личностей, мыслящих не шаблонно, но и в создании комфортного общения, ситуации сотрудничества для всех учащихся в образовательном пространстве.

На уроках русского языка учителю приходится решать одновременно несколько глобальных задач. В их круг, наряду с формированием навыков грамотного письма, входит и ознакомление учащихся с историей родного языка, и развитие языкового чутья, и обучение азам лингвистики и т.д. Не секрет, что в условиях школы именно на учителей русского языка падает ответственность за лингвистическую компетенцию учащихся.

Использую самые различные интерактивные методы и приёмы, помогающие результативно и в интересной форме осваивать сложнейшие темы: лингвистические сказки, уроки - КВН, уроки-путешествия, экскурсии, диспуты, конференции и т.д.

Составление схем-конспектов, опорных таблиц, алгоритмов, их составление вовлекает ученика в активную деятельность, выводы рождаются на глазах учеников, а это даёт более стойкий результат по освоению темы.

В последнее время большие возможности для работы с одарёнными детьми предоставляют различные конкурсы-игры по предметам. Так, учащиеся довольно успешно выступают на конкурсах «Русский медвежонок», «Пегас» и всероссийском полиатлон - мониторинге, в различных дистанционных олимпиадах и научно-практических конференциях.

Задача уроков литературы - максимальное расширение круга интересов школьников, формирование способности к критическому мышлению, актуализация лидерских возможностей.

Приёмы, используемые на уроках литературы, могут быть различными. Это создание личностных характеристик персонажей; определение нравственной, эстетической позиции; самостоятельная формулировка вопросов; выбор различных видов заданий (научный отчёт, иллюстрации, инсценировка). Ролевые игры помогают детям проявить себя (оппонент, автор, руководитель, оформитель, справочное бюро). Выполняя подобные задания, одарённый ученик возьмёт на себя роль лидера: руководителя, контролёра, критика. Направить его выбор может и учитель. Игра – прекрасное средство для формирования адекватной самооценки, веры в свои силы, личной независимости в высказываниях, инициативы.

Сегодня большую роль в обучении может и должен играть компьютер. Литературные материалы, в том числе и игры, выполненные в электронном виде, могут применяться как в классной, так и в домашней работе, ребята самостоятельно с удовольствием создают презентации. Проект - это самостоятельная, творчески завершённая работа, соответствующая возрастным возможностям учащихся, во время выполнения которой они продолжают пополнять свои знания и умения.

Внеурочная и внеклассная работа по русскому языку и литературе является логическим продолжением систематической познавательной деятельности учащихся на уроке. В школе систематически проводятся предметные Недели. В этот период на каждом учебном предмете проводятся экскурсии, занимательные мероприятия, нетрадиционные уроки по истории родного края.

В практике своей работе использую элементы дистанционной образовательной технологии. Работа ведется также с использованием личного сайта в сети Интернет. На странице своего сайта я размещаю работы учащихся, поздравляю их с победой, благодарю родителей за оказанную помощь. Таким образом, работа с одарёнными детьми — одно из приоритетных направлений современного образовательного процесса. Её основная цель — способствовать развитию природного таланта, самореализации и самопознанию способных и одарённых детей.

Рассмотренные выше методы и приёмы обучения нацеливают деятельность каждого учителя на поддержку познавательного интереса своих учеников, формирование потребности и способности личности к саморазвитию, создание

Каждый человек индивидуален, каждый ученик – раскрытая книга с ненаписанными страницами, и напишется на них то, что предложит жизнь! Задача педагога: увидеть лучшее в ученике, увидеть то, что сокрыто за ошибками в словах, за неровным почерком и неумелыми высказываниями, то, что

Я считаю, что данная тема неисчерпаема, можно много говорить о каждой форме работы с одарёнными детьми. Жизнь требует от школы подготовки выпускника, способного адаптироваться к быстро меняющимся условиям, коммуникабельного и конкурентоспособного. Эта способность обеспечивается, в том числе, и возможностью развития одарённости школьника в период обучения на уроках русского языка и литературы.

В заключение хотелось бы дать несколько универсальных советов учителям для работы с одаренными детьми. Несомненно, что основное требование к учителям одаренного ребенка – безусловное понимание и уважение к его личности. Главная задача педагога привить ребенку вкус к серьезной творческой работе. Учителю всегда следует помнить, одаренные дети очень самолюбивы, легко ранимы. Поэтому от учителя больше всего требуются качества личностные, душевные, а не только интеллектуальный и методический «багаж». Необходимо чтобы в процессе воспитания и обучения присутствовало сотворчество учителя и ученика.

Пробудить заложенное в каждом ребёнке творческое начало, помочь понять и найти себя, сделать первые шаги в творчестве для счастливой и наполненной жизни – к этому стремлюсь я на протяжении всей моей педагогической деятельности.

Литература

1. Гильбух Ю.З. – Внимание: одаренные дети. – М., 1991, 78 с.
2. Лейтес Н.С. – Способность и одаренность в детские годы. – М., 1984, с. 17–29.
3. Лейтес Н.С. – Умственные способности и возраст. – М., 1972, с. 47–56.
4. Лопатина М.А. – Работа с одаренными учащимися. – Журнал «Завуч», 1999, №6, с. 70–72.
5. Митин А. Управленческие взаимоотношения с талантливыми детьми. – Управление персоналом. – 2000, с. 15–19. 12. Огурэ Л. 12. Марафон для одаренных. – ЛГО №4, 2000, с. 28–32.
6. Психология одаренности детей и подростков. Под ред. Н.С. Лейтес, М., 1996, с. 2–30.

Лингвистические основы проблемы билингвального обучения (из опыта работы)

*Дечева Марзят Мухарбиевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ МО «Кошехабльский район» СОШ № 11*

Язык — душа любой национальности, ее святыня, ее самое ценное сокровище
Иван Огиенко

История двуязычия уходит корнями в глубокую древность. Не будет преувеличением сказать, что с момента зарождения человеческой цивилизации

различные группы людей контактировали друг с другом, а значит, должны были владеть еще одним языком помимо родного. В современном мире с развитием глобализации билингвизм стал почти нормой. Большая часть живущих сегодня людей владеет как минимум двумя языками.

Билингвизм - это владение двумя языками на уровне носителя. Билингвы - это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке.

Важно учитывать, что все дети имеют разные способности, в том числе, и лингвистические. Поэтому, даже воспитываясь родителями разных национальностей, ребёнок может испытывать трудности в освоении одного из языков. Большинство билингвов проходит ряд этапов, включающих смешение двух фонетических систем и лексики, упрощение слов, когда ребёнок выбирает единицы того или другого языка в зависимости от уровня владения ими, избегание произнесения сложных конструкций. У одних детей эти особенности речи исчезают к школьному возрасту, у других остаются.

Существует важный аспект билингвизма. Согласно точке зрения Дж. Каминса «освоение второго языка в значительной мере зависит от уровня развития первого языка. Если первый язык развит настолько, что ребёнок способен пользоваться им в отрыве от контекста, освоение второго языка происходит сравнительно легко. Если первый язык освоен плохо либо имеется риск утраты первого языка, освоение второго языка может заметно замедлиться» [1, с.31].

Освоение второго языка в школе связывают также с общими способностями ребёнка и особым языковым (лингвистическим) талантом.

Методика обучения неродному (второму) языку должна разрабатываться таким образом, чтобы приоритетной считалась цель — обучить учащегося речи, т.е. научить разговаривать, а потом уже читать и писать на этом языке.

Принципы методики обучения русскому языку как неродному:

- обязательная коммуникативная направленность обучения;
- взаимосвязанное обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;
- единство приобретения знаний и умений и формирования их практического использования, т.е. взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании;
- соотнесенность с родным языком учащихся.

Обучаясь на неродном языке, ученик:

- усваивает новые названия для предметов и явлений (новые - потому что первоначальные названия он освоил на родном языке), перераспределяет объёмы значений, выделяет новые понятия, иначе структурирует картину мира и приобретает новые способы размышления о мире;
- изучает некоторую систему, при помощи которой все эти элементы объединены в функциональный механизм языка, а также - способы описания этой системы (например, грамматика);

➤ осваивает то содержание, которое приходит через общение на неродном языке, приобщается к иной культуре (картине мира), в чём-то отличной от собственного образа жизни и т.п.

Актуальность применения методики по развитию самоконтроля у билингов обусловлена многими причинами. Но для успешной реализации этой методики можно рекомендовать проводить с учащимися предшествующую формированию самоконтроля работу по уточнению представлений детей о языковых единицах: слове, предложении и их составе. Особое внимание следует уделить ориентировке детей на зрительный образ слова.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель и обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления. Такие дети-билингвы требуют особого педагогического подхода.

При всем разнообразии, существует ряд общих психолого-педагогических особенностей, характеризующих детей с неродным русским языком. Это, прежде всего, личностные нарушения - трудности вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, что усложняет структуру нарушений и ведет к нарушению социальной адаптации. Дети с неродным русским языком сталкиваются с большими трудностями при формировании связной речи, особенно ее монологической формой. Высказывания детей отличаются отсутствием четкости, последовательности, фрагментарностью, отрывочностью.

Уровень владения русским языком у этих детей различный, но некоторые общие черты можно выделить: бедность словаря, несформированность словообразовательных процессов; стойкие аграмматизмы, в том числе ошибки в согласовании прилагательных, числительных, притяжательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже, в употреблении глагольных форм, использовании в речи предлогов; несформированность фонематического слуха, объясняемая несоответствием фонетических систем разных языков (трудности

различения свистящих и шипящих, глухих и звонких, твердых и мягких согласных, соноров).

Важную роль в работе с учениками-билингвами занимает уместное использование элементов занимательности на уроках по русскому языку при освоении различных тем, а также разные формы их ведения. Одним из таких элементов является дидактическая игра. Игра способствует новому взгляду на привычный ход урока, а также содействует возникновению интереса к русскому языку как к учебному предмету у школьников, в результате чего повышается эффективность образовательного процесса.

Цель обращения к игре – приобретение определенных практических навыков и их закрепление на уровне моторики, перевод знаний в опыт. В результате использования дидактических игр также решаются воспитательные цели: формирование терпения, исполнительности, трудолюбия, развитие аккуратности, формирование умения доводить начатое до конца.

В групповой работе развиваются умения совместной работы, учет мнения других учащихся, толерантное отношение к критике в свой адрес, деликатные отзывы об ошибках членов группы; приобретение навыка публичных выступлений, развитие умения постановки цели и ее достижения. Игра освобождает подсознание, делает процесс воспитания и обучения свободным, притягательным и ненавязчивым. Феномен игры заключается в том, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, способствовать воспитанию, творчеству, помогает моделировать человеческие отношения и проявления в труде.

В современной школе, стремящейся активизировать и интенсифицировать учебный процесс, игровая деятельность используется в следующем виде: как оригинальная технология освоения понятий, тем и разделов русского языка; в качестве части урока (введение, объяснение, закрепление, упражнение, контроль).

Понятие «игровая педагогическая технология» включает в себя широкую группу методов и приемов организации образовательного процесса в форме разных педагогических игр. Педагогическая обучающая игра обладает важным признаком, отличающим ее от игры в целом — наличие четко поставленной цели обучения и соответствующего педагогического результата, которые можно обосновать и выделить явно выраженной учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий формируется на уроках русского языка с помощью игровых приемов и ситуаций, выступающих в качестве средства побуждения и стимулирования учащихся к учебной деятельности. Игровая форма соответствует логике деятельности, включает элементы социального взаимодействия, готовит к плодотворному профессиональному обучению. Игровые компоненты характеризуются насыщенной обратной связью. Игры способствуют формированию ценностных ориентаций и установке на профессиональную деятельность, более легкому преодолению стереотипов и коррекции самооценки. Благодаря обучающим игровым заданиям учащиеся-билингвы могут эффективнее усвоить учебный материал по русскому языку, у них легче проходит процесс социокультурной адаптации в русскоязычной среде.

Уточним значимое понятие «игра». А.Н. Щукин в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» предлагает следующее определение игры: «Форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения. На уроках русского языка рекомендуется в качестве источника повышения эффективности обучения». Также он

предлагает развернутую классификацию игровых заданий по следующим значимым характеристикам:

по цели (языковые, речевые); по способу выполнения (устные, письменные, ролевые, имитативно-моделирующие и др.); по уровню сложности (репродуктивные, творческие); по количеству учащихся (индивидуальные, групповые, парные, фронтальные); по типу задач (оперативные, тактические, стратегические).

В справочной и учебно-научной литературе преимуществом использования игр считается естественный характер усвоения учебного материала. Игровые задания с технологией коммуникативного иноязычного (русскоязычного) образования позволяют педагогу распределять роли с учетом индивидуально - психологической специфики учащихся: они чувствуют себя свободно, меньше подвержены страху коммуникативной неудачи.

Игровые приемы на уроках реализуются по следующим основным направлениям: постановка дидактической цели перед учащимися в форме игровой задачи; подчинение учебной деятельности правилам игры; использование учебного материала в качестве игрового средства.

В учебную деятельность по русскому языку вводится элемент состязания, способствующий переводу дидактической цели в игровую, соответственно успешное выполнение такой задачи связывается с игровым результатом. Способность включения в игру с возрастом человека не связана, однако в зависимости от возраста игра приобретает определенные особенности. В описанной Д.Б. Элькониным возрастной периодизации детей важная роль отведена ведущей деятельности, которая имеет свое содержание для каждого периода. Для каждой ведущей деятельности появляются и формируются соответствующие психические новообразования. К примеру, центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение чувства взрослости, стремления быть и считаться взрослым, однако полноценное ощущение взрослости пока отсутствует. Д.Б. Эльконин выделял в развитии подростков объективную взрослость, проявляющуюся в готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве равноправного участника и субъективную взрослость, отличающуюся появлением у подростка отношения к себе не как к маленькому, а как к взрослому. Для подросткового возраста характерно обострение необходимости в создании своего собственного мира, стремление к взрослости, происходит активное развитие фантазии и воображения, стихийное возникновение групповых игр. Так в чем заключается особенность игровых технологий в среднем и старшем школьном возрасте? Характерными чертами игр старшего школьного возраста являются нацеленность на самоутверждение в обществе, ориентированность на коммуникативную деятельность, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу. Наряду с трудом и учением игра – один из основных видов деятельности человека, необыкновенный феномен человеческого существования. В отечественной педагогике и психологии проблема игровой деятельности разрабатывалась К.Д. Ушинским, П.П. Блонским, Д.Б.

Элькониным и мн. др. Они исследовали и обосновали роль игры в развитии основных функций психики, саморегулировании и самоуправлении личности. Отличительной особенностью педагогической игры от игры в широком смысле является наличие четко поставленной цели обучения и ее педагогического результата, а также их обоснованность, выделение в явном виде и охарактеризованность со стороны учебной и познавательной установки. Попытка классифицировать педагогические игры была осуществлена в конце XX века Г.К. Селевко. Игровая технология характеризуется как целостное образование, содержащее в себе некую часть процесса обучения и объединенное единым содержанием, сюжетом, персонажем. Игру можно назвать формой познания мира. «Соедините Духовность и Игру, а проще - учебу и интерес, вот и выход на все проблемы из всех проблем, какие давно и мучительно волнуют школу», – отметил отечественный педагог-словесник Е.Н. Ильин. Приведем примеры игровых заданий, которые используются на уроках русского языка и литературы с учениками-билингвами:

1) игры, выводящие в речь (Ваш одноклассник поедет с родителями отдыхать в вашу родную страну. Посоветуйте однокласснику, какие культурные или природные достопримечательности ему стоит посетить);

2) игры, помогающие запоминанию (Перечислите зимние виды спорта);

3) игры, развивающие языковые способности (Кто быстрее назовет 10 блюд русской кухни? (Для справки: щи, уха, рассольник, солянка, голубцы, сырники, блины, оладьи, хворост, кисель);

4) кто быстро и точно определит по данному описанию город России? (Марсово поле, Зимний дворец, Адмиралтейство, Казанский собор, Дворцовая площадь, Медный всадник, Летний сад).

Подчеркнем, что игровые приемы работы дают возможность учащимся-билингвам овладеть русской лексикой во всем ее многообразии, а также обогащают их метапредметными знаниями и умениями. Например, развивается самостоятельность, инициативность, улучшается качество групповой и индивидуальной работы, учащиеся находят новые пути поиска информации и решений проблем.

Применение в учебном процессе в полиэтнической школе игровых упражнений с технологией коммуникативного иноязычного (русскоязычного) образования существенно повышает уровень коммуникативной компетенции, способствует развитию личности учащихся, оказывает положительное влияние на процесс овладения русским языком.

Наиболее тяжелыми для понимания детей - билингвами являются такие разделы как: освоение и правильное употребление рода имен существительных; использование в речи глаголов прошедшего времени, нарушение порядка слов в предложении. Тем не менее, несмотря на то, что работа с такими детьми, безусловно, тяжелая и требующая от учителя максимальной отдачи на уроках и во внеурочное время, она позволяет учителю раскрыть глубинные познания человеческой психики, умение выстраивать общение таким образом, чтобы оно

оказывало большое воздействие на ученика; разрабатывать тактику педагогической деятельности для более определенной и сконцентрированной подачи материала. Таким образом, работа в классе с полиэтничным составом может и должна стать для учителя не наказанием, а возможностью усовершенствовать свои профессиональные навыки, перевести их на более высокий уровень педагогического мастерства.

Литература

1. Михеева Т. Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся. – М.: МИОО, 2009. – С. 11–23
2. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтничной школе: деятельность учителя [Текст]. – М.: Русское слово, 2008. – 183 с.

2. Синёва О. В. Уроки русского языка в разноуровневом коллективе // Русский язык в школе. – 2007. – № 5. – С. 12- 16

3. Хамраева Е. А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы. – М.: МИОО, 2009. – С. 4–10.

Компетентностный подход к обучению русскому языку как не родному

*Зипунова Мариет Славовна, педагог
МБОУ ДО ЦДО МО «Кошехабльский район»*

Язык - душа любой национальности, ее святыня, ее самое ценное сокровище
Иван Огиенко

Термин русский язык как неродной многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России, с другой – учебный предмет как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет: система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;

• общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося;

• идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Для изучения неродного языка наиболее типичен путь сознательный и намеренный, когда ребенку сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил, инструкций, предусматривается выполнение специальных упражнений, которые обеспечивают закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

Большинство нерусских детей по-настоящему начинают усваивать русский язык в стенах школы либо дошкольного учреждения, попадая в условия учебного двуязычия (билингвизма), когда им параллельно дается знание двух языков – русского и родного (в полиэтнических школах или школах с этнокультурным компонентом обучения). Более успешно учатся дети, воспитанные в обстановке «счастливого», «элитарного», «удачного» двуязычия, т.е. в интеллектуально развитых семьях с высоким или средним социально-экономическим статусом. Вместе с тем речевое развитие билингва имеет свои особенности. Такие дети в среднем начинают говорить позже. Если в семье не выдерживается принцип «одно лицо – один язык», то дети не могут самостоятельно установить особенности употребления слов нового, неродного языка. Их словарный запас по каждому из языков в среднем меньше, чем у сверстников - монолингвов.

Общением на неродном языке можно овладеть более эффективно при условии, что обучение носит характер сотрудничества, адекватно возрасту обучающихся; учебный материал, его формальные и прагматические характеристики практико-ориентированы и приспособлены к нуждам обучающихся; применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придается ситуативному и визуальному контексту коммуникации.

Вместе с тем важно в обучении русскому языку как неродному достичь по возможности сбалансированного двуязычия. Недостаточный доступ к неродному языку порождает, в свою очередь, систему кризисов в овладении речью: первый кризис может проявиться при поступлении в школу, когда авторитет учителя и язык школьного обучения начинают играть существенную роль, а речь актуализируется через письменную форму выражения; второй кризис возможен в 12 – 14 лет, когда происходит осознание своей независимости и подросток решает сам, что для него важнее (в том числе – какой из языков); третий кризис может проявиться при вступлении во взрослую, самостоятельную жизнь, когда языковые приоритеты начинают определяться профессиональными интересами.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель и обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от интересов, потребностей, мотивации, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого,

творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закреплению.

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

К особенностям таких уроков относятся следующие аспекты:

- общая направленность уроков, взаимосвязанное изучение языка и культуры;
- русский язык изучается в контексте русской культуры и в контексте диалога русской и родной культуры учащихся, а также в сопоставлении с другими культурами.

Для учителей нашей школы является реальностью то, что ученик в любом классе может начинать учить язык с нуля и в этих же классах могут находиться продвинутые в языковом отношении дети: в таком классе бывают мигранты с разным уровнем владения РКН. Также эти дети, немного усвоившие русский язык, в любой день могут покинуть школу в связи с отъездом своих родителей. И самой главной проблемой, является обязательность выполнения учебной программы по предмету, в то время, как многие дети – мигранты даже не понимают о чем говорит учитель.

В наших школах лишь 40% от общего числа обучающихся являются носителями русского языка, остальные 60% составляют дети 15 разных национальностей (адыгейцы, узбеки, таджики, армяне, татары, осетины, дагестанцы, азербайджанцы, чеченцы).

Мир стремительно меняется, развивается и прогрессирует. Нельзя останавливаться, а тем более стоять на месте и школьному образованию. Это заставляет перейти школьное образование на качественно новый уровень, предъявляет высокие требования к образовательным стандартам. Современная школа призвана формировать у учащихся в условиях двуязычия жизненные навыки и ключевые компетенции. И формируются они на уроке, которые должны быть развивающими и личностно - ориентированными. А самыми благодатными уроками для воспитания и обучения новой социализированной личности являются уроки по русской литературе и русскому языку, тем более, что образовательные подходы стали больше ориентироваться на развитие таких жизненных навыков, которые интегрируют в себе умение, способности и компетенции, относимые к разным сферам человеческого бытия. Уроки по литературе и языку позволяют решить задачи адаптации и развития учащихся в сфере духовности, нравственности, сформировать у детей социальные и поведенческие навыки в преодолении жизненных трудностей, психологических

конфликтов, поиска своего личностного «Я» и своего места в мире и среди людей.

Одним из важных и необходимых базовых международных требований, выдвинутых Советом Европы, является обязательное владение несколькими языками. Через язык можно приобщить личность к универсальным глобальным ценностям, формировать умение общаться и взаимодействовать с представителями других культур в мировом пространстве.

Решение этой задачи становится актуальной в нашей многонациональной стране. Это обусловлено ориентацией современной методики преподавания русского языка на практическое овладение русским языком, предусматривающее переход от сознательного усвоения учащимися единиц языка к употреблению их в речевых ситуациях, приближающихся к ситуациям естественного речевого общения в обществе. Под практическим владением языком понимается владение личностью всеми видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением, письмом – в наиболее важных сферах общения. Другими словами, коммуникативная методика характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения или коммуникации.

Цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений и навыков определяются через разного рода компетенции.

Под компетенцией понимается совокупность знаний и умений, которые формируются в процессе обучения языку и способствуют овладению им.

Рассмотрим виды компетенции, имеющие непосредственное отношение к изучению русского языка. Языковая компетенция представляет собой практическое овладение материалом языковой системы. Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы учебного курса и формирование учебно-языковых умений работы с языковым материалом. Коммуникативная компетенция - это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные - умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций являются одинаково важными задачами преподавания русского языка. При возрастающих требованиях к качеству подготовки специалистов, данные компетенции становятся существенными квалификационными характеристиками. Ведущей в данном списке компетенций является коммуникативная, поскольку она представляет собой, прежде всего, компетенцию ключевую, определяющую уровень владения языком.

В понятие «коммуникативная компетенция» включаются следующие показатели:

1. Осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи.

2. Знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности.

3. Владение основными языковыми (классифицировать, опознавать и т.п.) и речевыми (актуализировать, выбирать и т.п.) умениями.

4. Способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения.

Это определяет содержание образования по русскому языку, которое ориентировано на:

- формирование умения ставить и решать языковые задачи (компетентность) разрешения проблем - самоменеджмент;

- овладение лингвистическими знаниями (информационная компетентность);

- использование фактов языка в устной и письменной коммуникации.

В теории и на практике лингвистический принцип как ведущий принцип обучения сейчас уступает место коммуникативному. Целью обучения учащихся является формирование у них коммуникативной компетентности, то есть набора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения, в основе которой лежит принцип профессионального общения, моделирующий условия профессиональных отношений. Направленность обучения на формирование компетентности разрешения проблем позволит предупредить отрыв теории от практического использования языковых явлений в речи, поэтому это требует осмысления языковой теории.

Значение русского языка в условиях двуязычия зависит от таких факторов, как:

- наличие в библиотеках специальной литературы на русском языке;

- стремление учащихся получить информацию на русском языке из телепередач, радиовещания, периодической печати, сети интернет;

- значимость русского языка связана с будущей деятельностью учащихся как специалистов;

- воспитательные возможности русского языка для формирования духовных и нравственных качеств молодого человека, формирования его мировоззрения.

Одним из средств, создающей развивающую речевую среду является текст. Функция текста - коммуникативная, смыслообразующая и творческая. Тексты должны содержать материал для работы по грамматике, эстетическую ценность и воспитательную направленность. Система заданий на занятиях русского языка предполагает создание готового образовательного продукта: написание аргументированного эссе, творческой работы, ориентированной на цели и задачи коммуникации. В качестве подготовительного этапа учащиеся занимаются комплексным анализом текста, лингвистическим анализом,

сопоставительным анализом. Определение темы, идеи, стиля, типа речи становится средством достижения той или иной цели.

Повышение речевой культуры учащихся также невозможно без формирования определенных умений и навыков, обеспечивающих:

- умение осмысливать и хорошо представлять себе речевую ситуацию - цель общения, тему и основную мысль высказывания, адресата речи, место общения, объем высказывания, сформировать замысел будущего речевого произведения;

- умение в соответствии с замыслом собирать материал, пользуясь разными источниками, систематизировать его, составлять план будущего высказывания с ориентацией на замысел;

- умение в соответствии с замыслом пользоваться разными стилями и типами речи, разнообразными языковыми средствами, выбирать их с учетом всех компонентов речевой ситуации;

- умение видеть реакцию слушателя во время устной речи, соотносить произносимое с замыслом и корректировать свою речь.

Конечная роль обучения языку обусловлена той ролью, которую он играет в жизни каждого человека и всего общества, являясь важнейшим средством общения и познания окружающего мира. Учащиеся в условиях двуязычия нуждаются в русском языке и как в средстве получения знаний, современной информации, и как в средстве повышения своего общения.

Сегодня стремительное развитие жизни заставляет перейти образование на качественно новый уровень, предъявляет высокие требования к образовательным стандартам и, главным образом, требует ориентации на развитие таких жизненных навыков у обучающихся, интегрирующих в себе умение, способности и компетенции, относимые к разным сферам человеческого бытия, т.е. сегодня на первый план выходит идея «развивающейся личности в развивающемся мире».

Современное общество нуждается в многосторонне развитых личностях, владеющих различными умениями и навыками, глубокими знаниями, умеющих общаться и взаимодействовать в мировом пространстве с представителями разных культур. В связи с этим возникает необходимость в качественных изменениях и в системе образования, в частности, современная дидактика уделяет особое внимание понятию «компетенция».

Исследователи употребляют термин «компетенция» в различных сферах человеческой жизнедеятельности (профессиональная компетенция, педагогическая компетенция, коммуникативная компетенция и т.д.).

Среди ключевых компетенций очень важно умение общаться на родном и иностранных языках. Компетентность в иностранных языках требует знания словаря и функциональной грамотности. Важно также знание культурных аспектов, связанных с изучаемым языком.

Общение на иностранных языках базируется на способности понимать, выражать и толковать понятия, мысли, чувства, факты и мнения как в устной, так и в письменной форме (чтение, письмо, слушание, говорение) в

необходимых ситуациях и контекстах (в школе, дома, в общении со сверстниками, на экскурсиях и др.) в соответствии с желаниями или потребностями ученика.

Владение русским языком (наряду с родным и иностранными языками), умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации будут определять достижения выпускника школы во многих областях жизни, способствовать его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

Как средство познания действительности изучаемые языки обеспечивают развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивают их абстрактное мышление, память и воображение, формируют навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности.

Содержание обучения русскому языку как неродному базируется на компетентностном подходе. В соответствии с этим необходимо развивать, формировать и совершенствовать коммуникативную, языковую и культуроведческую компетенции.

Под языковой компетенцией понимается систематизация знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете - обладать богатством языка для успешной речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция - овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся.

Культуроведческая компетенция - осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Коммуникативная компетенция возникает рано. Сначала формируется невербальная коммуникация, когда можно общаться с носителями иностранного языка при помощи жестов, мимики и т.д. Однако на невербальном уровне достичь полной коммуникации весьма сложно, поэтому достаточно быстро возникает потребность в вербальной коммуникации. При формировании и развитии коммуникативной компетенции можно выделить несколько этапов.

1. Готовность к коммуникации.

На этом этапе происходит определенное накопление знаний, умений и навыков на бытовом, эмпирическом уровне. В условиях нашей действительности дети с достаточно раннего возраста слышат русскую речь и владеют минимальным запасом определенной лексики, понимают простейшие высказывания на русском языке, могут использовать некоторые речевые

конструкции в собственной речи (в большей степени это относится к городским учащимся, в меньшей степени - к сельским, где практически отсутствует русская языковая среда).

2. Опыт использования знаний, умений и навыков (систематизирующий опыт в школе).

Согласно коммуникативно-деятельностному подходу к обучению русскому языку как неродному формирование и развитие речевой деятельности учащихся расчленяется на иерархически связанные уровни владения речью.

I уровень - рецептивный. На этом уровне учащиеся воспринимают и осмысливают готовую информацию, данную в устной или письменной форме.

II уровень - репродуктивный. На этом уровне учащиеся воспроизводят прослушанную или прочитанную информацию на уровне подготовленной монологической или диалогической речи в устной или письменной форме.

III уровень - продуктивный. На этом уровне учащиеся самостоятельно создают монологическое или диалогическое высказывание (устная неподготовленная речь) и в состоянии записать собственное высказывание.

IV уровень - творческий. Этот уровень - высшая форма продуктивного уровня. На данном этапе реализуются цели, требующие творческого мышления.

3. Отношение к процессу, содержанию и результату развития компетенции (ученик определяет, что ему нужно, чего он хочет достичь, надо ли ему развивать свои знания, умения и навыки или же он может остановиться).

На данном этапе необходимо мотивировать учащихся к развитию и совершенствованию сформированных компетенций.

К сожалению, многие ученики, овладев основами русской речи, не видят необходимости дальнейшего самосовершенствования. Для наших прагматичных детей мотивация типа «Русский язык - это язык Пушкина и Достоевского» не является убедительной. Наряду с коммуникативной компетенцией изучение языка невозможно без формирования культурологической компетенции. Она подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения. Как мы видим, в методике преподавания русского языка как неродного произошли определенные изменения: мы переходим к изучению языка на компетентностной основе, выявляются новые приоритеты, векторы. Однако есть много нерешенных проблем. В частности, некоторые новые положения современной дидактики декларируются, но не находят полной реализации в курсе и учебниках. Предстоит еще долгий путь, чтобы перевести на новые рельсы этот документ и создать новое поколение учебников, которые будут способствовать формированию в совокупности коммуникативной, культурологической и других компетенций, а наши ученики смогут не только овладеть русским языком на высоком уровне, но и стать поистине образованными, всесторонне развитыми личностями.

В методике русского языка утвердился коммуникативный подход к работе по развитию речи школьников. Педагогу следеут продумывать следующие моменты: как ввести ребенка в речевую ситуацию, как привить умение ориентироваться в ней (ясно представить себе собеседника), создать условия речевой активности, поставить задачи общения. Практика общения так важна для того, чтобы ребенок мог овладеть коммуникативно-речевыми умениями.

Содержание коммуникативной компетенции предполагает информационную переработку текста, но следует обратить внимание и на выражение чувств, воли, мыслей, желаний человека, влияющих на формирование нравственных качеств личности ребенка.

Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка способствует разностороннему развитию личности, когда собственная учебная деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, сочетается с деятельностью творческой, позволяющей развивать индивидуальные задатки ребенка, познавательную активность, творческое мышление, способность решать коммуникативные задачи в изменяющихся речевых ситуациях.

Современная школа призвана развивать такие способности ребенка, которые позволили бы ему реализовать себя в новых изменяющихся социально - экономических условиях, способствовали бы адаптации к различным жизненным обстоятельствам. Коммуникабельность, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию, владение культурой слова, устной и письменной речью, способность эффективно, творчески решать неординарные задачи - это качества успешного человека, так нужного в современном обществе.

Нужно учитывать, что только в комплексе данные компетенции позволяют реализовать компетентностный подход к преподаванию русского языка. На своих уроках можно использовать компетентностно-ориентированные задания, состоящие из стимула, задачной формулировки, источника информации, бланка для выполнения задания (если оно подразумевает структурированный ответ), инструмента проверки.

Каждая составляющая компетентностно-ориентированного задания подчиняется определенным требованиям, обусловленным тем, что компетентностно-ориентированное задание организует деятельность учащегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

Литература

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). 2-е изд., испр. М., 2010.
2. Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. Чебоксары – Москва 2015.

3. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. -Берн, 1996.

Проблема обучения русскому языку в национальной школе (из опыта работы)

*Нехай Асет Батербиевна, учитель русского языка и литературы
МО «Теучежский район»*

Овладение русским языком людьми нерусской национальности нашей страны имеет жизненно важное значение, преподавание русского языка в национальных, в частности, в адыгейских школах приобретает особую значимость.

Национальная школа должна дать учащимся прочные знания по русскому языку и научить их свободно владеть устной и письменной речью.

В решении этого вопроса большое значение имеет параллельное и взаимосвязанное обучение русскому и адыгейскому языкам, что требует внесения некоторых изменений в методы и приемы обучения, разнообразия в подборе дидактического материала.

С учетом задач развития национально-русского двуязычия, особенностей русского и родного языков определяется методика отбора и подачи языкового материала.

Одним из важных условий успешного обучения русскому языку нерусских является знание и учет лексических, фонетических и грамматических особенностей русского языка в сравнении с родным языком. В зависимости от этого выбираются методические приемы обучения нормам русского языка.

Серьезное внимание обращается на те грамматические явления русского языка, которые отсутствуют в родном языке учащихся (род, согласование в роде, предлоги и предложное управление) или выражаются в нем иными, чем в русском языке, средствами. На изучение таких тем учитель отводит больше времени, используется определенная система упражнений, направленная на предупреждение и исправление типичных ошибок в русской речи учащихся.

Для осознания единых речевых механизмов (аудирование, говорение, чтение, письмо), грамматических закономерностей русского языка очень важна практика пользования родным языком и знание его грамматики. Поэтому на уроках русского языка по мере надобности делаются ссылки на пройденный материал по родному языку, переводы с родного языка на русский, сопоставление фактов русского и родного языков, указания на сходство и различия.

Большую помощь учителю оказывают работы ученых-филологов З. Керашевой, З.У. Блягоза, М.Х. Шхапацевой, Р.Ю. Намитоковой, М.С. Схакумидовой.

Поделюсь опытом работы по этой теме.

Влияние родного языка на овладение русским языком.

Процесс овладения русским языком учащимися-адыгейцами проходит несколько этапов – от слабого знания языка к свободному владению им. В связи с этим русский язык в русской речи адыгейцев на разных этапах адыгейско-русского двуязычия не совсем такой же, как в русской речи самих русских, для которых он является родным языком. Однако при слабом, и даже свободном владении вторым языком в речи на неродном языке, как правило, ощущаются остатки влияния привычного с детства одного языка. При переходе к изучению другого языка носители родного языка не овладевают вторым языком сразу в полной мере. Лицо, усваивающее другой язык, использует в процессе перехода ко второму языку свои привычные представления артикуляционных движений для производства новых звуков. В результате этого создаются звуки, не тождественные звукам родного, а лишь сходные в той или иной части образования. Во вторичный язык могут переноситься особенности сочетания звуков, слов, ритм, темп, словесные конструкции, значения языковых единиц родного языка.

Выделим типичные ошибки в русской речи учащихся адыгейцев:

- появление фонетического акцента в неродной речи учащихся – адыгейцев;
- произношение согласных адыгейцами;
- ошибки в постановке ударения;
- грамматические ошибки.

Весьма распространенной ошибкой у адыгейцев является произношение русских мягких согласных твердо. Например: мы - ми, делать - делат, брат - брат, признак - прызнак, лошадь - лошада, кровать-кватат и т. д. Это объясняется тем, что в адыгейском языке отсутствуют соответствующие ряды согласных по мягкости и твердости.

Упражнение по предупреждению и устранению типичных ошибок.

1. Спишите отрывок, затем прочитайте его правильно и подчеркните мягкие и твердые согласные.

Если где-то в кругу молодых
Держит речь седовласый адыг,
Ты не вздумай его перебить,
Придержи свою гордость и прыть,
Уважай его возраст седой –
У адыгов обычай такой.

(К. Жанэ)

2. Прочитайте данные пары слов.

Ответ – ответ, спор – спорь, удар – ударь, трус – трусь, говорит – говорить, готовит – готовить, строит – строить.

Одним из устойчивых типов фонетических ошибок в русской речи адыгейцев следует считать отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова и перед глухими согласными. Это происходит потому, что, хотя в адыгейском языке имеются звонкие и глухие согласные, но звонкие, как правило, не оглушаются в конце слова и перед глухими согласными.

Приведу несколько примеров: Наш са[д] богат фруктами. Я потерял свою тру[б]ку . Девочки пошли [в]пере[д] В адыгейском языке отсутствует звук [в].Он употребляется только в заимствованных словах типа вагон, винтовка, товар, выборы, Валя, завод, вуз, затвор и т.д. В связи с этим в в русской речи адыгейцев заменяется глухим звуком ф или неслоговым у.

Например, Меня всегда радуют т[ф]ои успехи . Мне да[у]но т[ф]ердят об этом. Надо было т[ф]ерже сказать ему.

3. Выучить пословицы и поговорки, обратив особое внимание на правильное произношение глухих согласных.

Взялся за гуж, не говори, что не дюж. На языке мед, а под языком лед. На ловца и зверь бежит. Зуб на зуб не попадает. Готовь сани летом, а телегу зимой. Чем богаты, тем и рады. В зимний холод всяк молод. Всяк про правду трубит, да не всяк ее любит.

4. Спишите предложения, вставьте вместо точек в словах согласные звуки и прочитайте вслух эти предложения, интонируя правильно.

Ну что за шейка, что за гла...ки! (Крылов). Тут, видя, что куме совсем не в силу тру..., кум замертво стащил ее обратно в пру... (Крылов). До того ль, голу...чик, был! В мя...ких муравах у нас песни, резвость всякий час, так что голову вскружило (Крылов). Не ответру он укрыться тут не мо..., не от дождя спастись, весь вымок и продро.. (Крылов).

Ошибки в постановке ударения.

В русской речи адыгейцев нередко встречаются ошибки в постановке ударения, особенно в речи учащихся 1-8 классов.

Наиболее типичными ошибками в постановке ударения являются ошибки в употреблении:

а) существительных мужского рода ед. ч. с неправильным ударением (апреля, зверя, гостя, медведя, борта, вора, волка и др.);

б) глаголов в форме прошедшего времени в мужском, женском и среднем роде (поднял, подняла, подала, взяла, брало, брала, начал, начала, собрала и др.). У имен прилагательных в краткой форме (здорова, красива, похожа, вежлива, вольна и др.).

5. Спишите. Поставьте ударения в словах.

На дверь повесили новый замок. Туристы посетили старинный замок. 2. Мне поручили вести кружок выразительного чтения. Вести от брата мы получили только вчера. 3. Дорога ложка к обеду. Дорога из села шла по берегу реки. 4. К сорока прибавить десять получится пятьдесят. На высокой развесистой липе свила гнездо сорока. 5. Солнце село, и в лесу стало темно. Село наше большое, красивое. Оно стоит на берегу реки. Я берегу эту книгу - подарок отца.

Алфавит, арест, каталог, квартал, паралич, партер, петля, ворота, диалог, договор, звонит, звонят, красивее, намерение, начать, нефтепровод, процент, озорничать, распоясался, ремень, столяр, щавель.

Грамматические ошибки

Употребление одного грамматического рода вместо другого, т.е. отсутствие родовой дифференциации имен существительных.

Этот тип ошибок объясняется рядом причин:

а) отсутствием родовой дифференциации существительных в адыгейском языке;

б) фонетическим и грамматическим оформлением некоторых русских существительных, заимствованных адыгейским языком (машин - "машина", газет - "газета", карт - "карта", обществ - "общество" и т.д.).

Примеры из контрольных работ, изложений и сочинений, выполненных учащимися 6, 8 классов МБОУ "СОШ №9 им. К.Х. Нехая" в первом полугодии 2021-2022 учебного года:

1. Ассоль боялось ошибки (боялась).
2. Толпа волновалось (волновалась).
3. Невозможно душевная красота человека (невозможна).
4. Польза чтения книг очевидна очевидно (очевидна).

6. *Спишите. Вставьте нужные окончания.*

*Книга - лучш... товарищ. Хороша веревка длинная, а речь - коротк...
Лучше горькая правда, чем красив... ложь. Наступила темн... ночь, и на небе
зажглись звезды. В живом уголке школы имеется колюч... еж, ползуч... уж,
певч... чиж, бел... мышь.*

*С перв... дней Велик... Отечественн... войны лётчик-истребитель
младш... лейтенант Алексей Маресьев вступил в борьб... с враг.... В одн... из
боев его машину подбили. Покинуть горящ... самолет лётчик не мог, потому
что летел очень низко и параш...т всё равно не раскрылся бы. Выход был один -
сделать посадк... на территории, занятой враг....*

*Восемнадцать суток тяжело ране...ый, голодн... летчик ползком
добирался к своим. Потом его доставили в Москв..., в госпиталь.*

*Врачи спасли ему жизнь, но лётчик лишился обеих ног. Маресьева ни на
минуту не покидала мысль о том, чтобы вернуться в авиацию. Ещё в
госпитал... он начал тренироваться. Воля и мужество победили. Он совершил
86 боевых вылетов. За образцов... выполнение боев... заданий и проявленн... при
этом мужество ему присвоено высок... звание Героя Советского Союза. (По В.
Гришину)*

В адыгейском языке при подлежащем, выраженном именем существительным множественного числа, сказуемое может стоять как в форме множественного, так и форме единственного числа. Другими словами, согласование сказуемого с подлежащим в числе не обязательно, а факультативно. Эта особенность родного языка наиболее ярко проявляется в устной речи. Отсюда ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим.

Примеры из работ учащихся 6, 8 классов:

1. Встречается (встречаются) ель и пихта.
2. Книги расширяет (расширяют) кругозор человека, обогащает (обогащают) его внутренний мир, делает (делают) умнее.

Порядок слов в предложении.

В адыгейском предложении слова располагаются иначе, чем в русском языке. Обычным порядком слов в адыгейском простом предложении является следующий: а) подлежащее; б) прямое дополнение или косвенный объект; в) обстоятельство; г) сказуемое.

КІэлэегъаджэм тхылъхэр школым ыхьыгъэх. «Учитель книги в школу отнес», а по русский должно быть «Учитель отнес книги в школу».

Таким образом, порядок слов в адыгейском языке существенно отличается от порядка слов русского предложения. Самое главное различие при этом заключается в том, что в адыгейском языке сказуемое ставится в конце предложения. По этой причине адыгейцы очень часто неверно располагают слова в русских предложениях, т.е. нередко копируют порядок слов адыгейского предложения: Наша ученическая бригада ежегодно большой урожай собирает: Брат вчера интересную книгу мне купил: Поэт Машбаш свои стихи на встрече с читателями прочитал.

Проводится систематическая работа по устранению этих ошибок.

Словарная работа

При подготовке к сочинению в формате ОГЭ ведется работа над определениями тем, используются словарные статьи из «Комплексного этико-культурологического словаря русского языка» (Авторский коллектив: А.Н. Абрегов, И.В. Архипова, Л.М. Афасижева, А.Ю. Баранова, Н.И. Гриценко, Е.А. Дивина, В.В. Истомина, Ф.З. Кайтмесова, Р.Ю. Намитокова, И.А. Нефляшева, М.С. Скахумидова, Е.Д. Шеватлохова, Б.А. Шеожева, Н.М. Шишхова). В словарной статье дается и перевод слова на адыгейский язык, это способствует лучшему пониманию значению слова. Например,

АВТОРИТЕТ, -а, м. – 1. Общеизвестное значение, влияние, всеобщее уважение. *Авторитет ученого.* 2. Лицо, пользующееся влиянием, признанием. *Крупный авторитет в науке.* 3. Опытный преступник-рецидивист, пользующийся влиянием в преступной среде, способный возглавить преступную группу. *В круг подозреваемых попал крупный криминальный «авторитет».* 4. Лидер, занимающий привилегированное положение в подростковой среде. *Возрастные слои имеют своих лидеров - «авторитетов».*

* авторитет – нем. < лат. *auctoritas* «власть, влияние» * син. влияние, уважение, престиж, вес

* *Верное средство приобрести авторитет у людей - быть им полезным (М. Эбнер-Эшенбах).*

* адыг. лъытэныгъ.

ДОБРОТА, -ы, ж. Отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим. *Доброта человека.*

* добр//от/а < добр //ый < добр/о*син. добросердечие, добросовестность, сердечность, душевность

* *Доброта* - это язык, на котором немые могут говорить и который глухие могут слышать (К. Бови).

*адыг. хьалэлыгъ, цыфышлуныгъ, гуфэбэныгъ.

Перевод текста

Перевод текста с адыгейского языка на русский язык способствует развитию речи учащихся. Сначала проводится словарная работа, объясняются требования переводу текста. Примеры текстов, используемые в 5-9 классах.

Переведите текст с адыгейского языка на русский язык.

Текст 1. Мыекьуапэ

Сэ Мыекьуапэ сыщылагъ. Ар тиреспубликэ икьэлэ шьхал. Кьалэр дахэ. Урамхэр занкIэх. Унэ зэтетхэр кьыхэлыдыкIых. Псыхьоу Шьхьэгуащэ Мыекьуапэ ыбгьукIэ речьэкIы. Тэ а псыхьом тыкIогьагъ. Электростанцие а псыхьом тет.

Кьалэ клоцIым машинэ зэфэшьхьафхэр цэзечьэх. Паркыр кIэракI. Тэ ащ дэгьоу зыкьыщыдгьэпсэфыгъ. ЕтIанэ кинотеатрэм кино тыщеплгыгъ. Фильмыр гьэшилэгьоныгъэ. Ар разведчикым кьытегуыцIэцтыгъэ.

Текст 2.

Адыгэхэр егьашIи Кавказым цэпсэх. 1922-рэ илгьэсым бэдзэогьум и 27-м Пшызэ псыхьо исэмэгу Iушьо Iус адыгэмэ автономие яIэ хьугьэ. Адыгэ автоном хэкур Краснодар краим хахьэцтыгъэ.

Джы адыгэ быракьы, гимни, герби тилэх. Хэкум хэхьоныгъэу ышIыгьэмэ, хэгьэгум зэхьокIыныгъэу цыхьурэмэ адиштэу народнэ депутатмэ я Адыгэ хэку Советы 1990-рэ илгьэсым чэпыогьум и 5-м Адыгэ Республикэ цагьэмэфэкIы.

Ти Адыгэ Республикэ мэхэмкIэ, псыхьохэмкIэ, лэжыгьэ хьасэхэмкIэ бай. Ащ кьэлитIурэ райониблырэ итых, ахэмэ чIыгулэжьхэр, рабочэхэр, Iазэхэр, кIэлэегьаджэхэр, инженерхэр цэпсэх.

Текст 3. Отрывок из рассказа Т. Керашева «Абадзехский охотник»

Джамболэтыщым изэман Абдзахэ зы лIы дэгьу горэ исыгьэу кьаложьы, ГьучIыпс ыцIэу. Икьэбар зэрахьэу, идауш чыжьэу Iоу щытыгъ. Шхончэо цэрыо бэлахьэу ыцIэ ралоцтыгъэ. Шьыпкьэ, абздахэмэ шхончэоабэ ахэтыгъ. «Абздахэр псэгьау, шапсыгьэр сэшхогьабз» аIоу цIыфмэ ахэлгыгъ. Ау мыдрэ ГьучIыпсэ ипсэгьэуакIо Абздахэми цагьэшилэгьоу щытыгъ: шхончыпэ зыфигьэпсыгьэм темыфагьэу хьугьэп алоцтыгъэ. Ипсэгьэуагьэ имызакьоу, илIыгьэрэ ицIыфыгьэрэкIэ ытшэ умыкIожьынэу, игуыцIи цэрыоу, иIуагьы ыгьэишьыпкьэжьэуи кьэбар Iуцтыгъэ. Сыдми ГьучIыпсэ Абдзахэ лытэишо щыфашилэу, иIуагьэ щыпхыкIэу щытыгъ.

Литературный перевод

Во времена князя Джамболэта в адыгейском племени абадзехов жил известный мужчина по имени Гучипс. Добрая молва о нем шла далеко за пределами Абадзехии. «Самый меткий стрелок» - называли его. Правда, среди абадзехов много было метких стрелков, сложили даже такую поговорку:

«Абадзех - меткий стрелок, а шапсуг - искусно владеет шашкой». Но меткости Гучипса дивились даже в Абадзехии, утверждали: не было случая, чтобы пуля Гучипса не попала в цель. Шла молва, что Гучипса трудно также превзойти в мужестве и достоинстве, свое слово держал он крепко. Словом, в Абадзехии Гучипс пользовался большим авторитетом.

Таким образом, учет лексических, фонетических и грамматических особенностей русского языка в сравнении с родным языком, словарная работа, перевод текста с адыгейского на русский язык являются одним из важных условий обучения русскому языку как неродному.

Психологические основы овладения синтаксическим строем русского языка

Нинуху Нуриет Славовна, заведующий кафедрой дошкольного, начального, дополнительного, профессионального образования и воспитательной работы, доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат педагогических наук

Методика и содержание обучения русскому языку в национальной школе тесно связано не только с данными лингвистики, но и с психологическими закономерностями овладения неродным языком. Б.В. Беляев отмечает, что «без использования данных психологии не может быть и речи о научном обосновании методики» [2, с.145]. Поэтому для построения рациональной системы работы по овладению синтаксическим строем русского языка в национальной школе следует исходить из существенных различий в психологии усвоения родного и неродного языков.

Как известно, восприятие родного языка протекает в непосредственной связи с познанием объективной действительности. Овладение же вторым (неродным языком) происходит на основе родного языка, существенно отличаясь от естественного развития родной речи. «Иностранное слово, усваиваемое ребенком, - пишет известный психолог А. С. Выготский, - относится к предмету не прямо и не непосредственно, а опосредствованно, через слова родного языка» [3, с.27]. В связи с этим в речи учащегося национальной школы часто встречаются ошибки, связанные с особенностями лексико-грамматического строя родного языка. Для их преодоления и развития полноценной русской речи нерусских учащихся необходимо образование динамического стереотипа. Однако новый динамический стереотип образуется не сразу, он долгое время сосуществует и взаимодействует с динамическим стереотипом родного языка. Этим обусловлена необходимость понимания всего процесса обучения русскому языку как процесса переключения мышления учащихся с базы одного языка на базу другого языка, формирования двуязычия у нерусских учащихся.

Соотношение мышления и речи, характер речевой деятельности человека, его физиологический механизм представляет большой интерес в исследовании

психологических основ овладения неродным языком. По учению И.П. Павлова, речевая деятельность человека подчинена функционированию второй сигнальной системы, которая составляет основы нервных механизмов речи. Вторая сигнальная система выполняет важную роль в развитии мышления и высшей нервной деятельности человека. Она связана со словом, именно «слово составило вторую, специально нашу (человеческую) сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов». При второй сигнальной системе высшая нервная деятельность человека направлена не только на непосредственное восприятие предметов и явлений объективной действительности, но и на их словесное обозначение. Следовательно, вторая сигнальная система физиологически обеспечивает образование у человека слов, их сочетаний, предложений, связной речи, т. е. речевой деятельности. А речевая деятельность человека как фактический процесс общения людей друг с другом существует только на основе языка, представляющего собой факт объективной действительности. Таким образом, естественно встает проблема соотношения языка и речи, имеющая весьма важное значение для методики обучения русскому языку в национальной школе.

Язык и речь существуют как непосредственное единство, но вместе с тем это различные явления. Язык представляет собой систему средств общения. Система средств общения в потенции - язык, а в реализации, в действии - речь. Общее (язык) осуществляется в отдельном (в речи). Отдельное, частное (речь) - это одна из многих конкретных форм общего (языка).

Язык - явление общественное, социально-историческое, а речь - явление социальное, индивидуально-психологическое. Создателем и носителем языка является народ, а носителем и творцом речи - отдельный человек. Но речь - явление не только индивидуальное, но и социальное, так как индивид использует языковые средства для общения, с другими людьми, в целях коммуникаций. Язык существует и развивается по своим законам независимо от деятельности и речи отдельного человека, а речь индивида находится в непосредственной зависимости от его языкового окружения. Следовательно, «язык одновременно и орудие и продукт речи».

Существование языка и речи как двух взаимосвязанных, но разноплановых явлений предполагает необходимость разграничения методов изучения языка и обучения речи. Это особенно важно для национальной школы и связано с другим вопросом, который встает естественно: чему учить в национальной школе, языку или речи?

Решение этой проблемы определяется целью обучения русскому языку в национальной школе. Основной задачей обучения русскому языку в национальной школе, как известно, является развитие речи учащихся, привитие школьникам навыков общения на русском языке. Решение этой важной задачи предполагает изучение русского языка через обучение речи. В связи с этим «в обучении неродному языку выделяются два момента: 1) изучение языка для знания его фонетической и лексико-грамматической структуры; 2) обучение речи для общения на этом языке».

Изучение языка как определенной системы происходит через усвоение различных правил, понятий о данном языке, осознание структуры языка. Но осознать структуру языка еще не значит приобрести речевые навыки на этом языке. По справедливому замечанию Б.В. Беляева, для полноценного овладения иностранным языком нужны незнания о тех или иных особенностях языка, а соответствующие этому владению внутренние психофизиологические механизмы. Образование же последних требует совсем иного фактора — иноязычно-речевой практики и формирования в сознании учащихся тех понятий, которые выражаются усваиваемыми иноязычными словами. Практическое овладение неродным языком может быть достигнуто только путем постоянной практической тренировки учащихся в речи (слушание и говорение, чтение и письмо). Недостаточно рассказывать учащимся, например, о функциональных типах предложений (повествовательном, вопросительном и побудительном) или о структурных их типах (двусоставном и односоставном, нераспространенном и распространенном), а путем многократных и разнообразных речевых упражнений добиваться практического овладения ими, введения их в активный речевой оборот учащихся. Однако для глубокого овладения изучаемым языком недостаточно одних речевых упражнений. Практические навыки образуются гораздо быстрее, и они более прочные, если многократное повторение опирается на осознание закономерностей системы русского языка, речевая практика непосредственно связана с теорией языка. Таким образом, обучение неродному языку осуществляется через обучение речи на основе осознания системных связей в изучаемом языке [2, с.25].

Поскольку мышление языковое, а язык непосредственно связан с мышлением, эти два явления не могут существовать в отрыве друг от друга. Мысль же находит свое языковое выражение в речи. А это значит, что речь не может развиваться в отрыве от мышления. Но средства языка используются не только для выражения, но и формирования и существования мысли. Это допускает существование внутренней речи. Внутренняя речь предшествует внешней речи, выступая переходной ступенью от мышления к внешней речи (мышление — внутренняя речь — внешняя речь).

Проблема внутренней речи, механизма ее образования, ее отношения к мышлению и внешней речи нашла отражение в исследованиях многих русских психологов. Всеми учеными отмечается сложность механизма образования внутренней речи, установления ее основ, а также ее важная роль в формировании и выражении мысли. Внутренняя речь участвует во всех видах речевой деятельности: в слушании и говорении, чтении и письме. Только при слушании и чтении ей предшествует внешняя речь, а при говорении и письме она сама предшествует внешней речи. По отношению к внешней речи внутренняя речь более лаконична, сжата. Из нее выпадают многие звенья логических рассуждений, свойственные внешней речи. Это создает условия для более быстрого протекания мыслительного процесса при внутренней речи, что очень важно для подготовки к подаче новых сообщений. Внутренняя речь характеризуется движением от менее сложных мыслительных операций к более

сложным, она состоит из разных звеньев. Начальное звено внутренней речи - еще не оформившаяся мысль, а конечное звено предельно приближается к внешней речи. Обычно выделяются «два основных крупных звена: а) составление слов из речевых звуков и б) составление фраз из слов. Сообщение образуется из двоякого рода элементов — простых и сложных. Простые элементы — это речевые звуки. Из отбора этих элементов составляются слова. Но как только словарь составлен, сами слова становятся простыми элементами и, отбираясь по известным правилам, входят в состав сообщения» [4, с.3,11.]. При этом Н.И. Жинкин замечает, что слова должны вводиться в долговременную память, храниться в памяти и узнаваться как ранее встречавшиеся. Предложения же, составленные из слов, формируются в момент общения, к данному случаю, не хранятся в долговременной памяти. Для формирования предложения необходимо удержание всех объединенных слов в кратковременной памяти и применение схемы сочетания слов в долговременной памяти. Отсюда очевидно, что во внутренней речи функционируют такие языковые единицы (слова, их сочетания), которые были усвоены во внешней речи. Таким образом, внутренняя речь непосредственно связана с мышлением, а внешняя, «звучащая речь является лишь внешней проекцией внутренней речи, тогда как внутренняя речь может рассматриваться как следствие торможения внешней речи» [4, с.11.]. В связи с этим отношение между языком и мышлением следует понимать как отношение между языком и внутренней речью, без формирования которой не может быть полноценной русской речи у нерусских учащихся.

В литературе по психолингвистике существуют разные мнения по вопросу о характере мышления билингва. Одни ученые считают, что мышление связано только с родным языком, отрицают возможность непосредственного иноязычного мышления. По их мнению, мысль на неродном языке оформляется только через посредство родного языка. С мышлением связываются только слова и формы родного языка, а иноязычные слова и формы устанавливают связь не с мышлением, а с единицами и формами родного языка. Другие признают, что возможно мышление на неродном языке, что «практически владеть иностранным языком можно лишь при условии развития способности мышления на этом языке». Подобного мнения придерживаются большинство психологов и лингвистов, занимающихся проблемами двуязычия (Б.В. Беляев, Ф.А. Ибрагимбеков, А.В. Ярмоленко, Ю.Д. Дешериев, К.Х. Ханазаров, М.М. Михайлов, Е.М. Верещагин и др.).

Однако вполне правомерное признание возможности переключения мышления на «код» неродного языка не приводит психологов и лингвистов к однозначному решению вопроса о соотношении родного и неродного языков в процессе овладения последним. По этому вопросу высказываются разные мнения: 1) родной язык оказывает тормозящее влияние, мешает в овладении вторым языком; 2) родной язык помогает в овладении вторым языком. Безоговорочное согласие с каким-либо из данных мнений, на наш взгляд, не может привести к правильному решению этого весьма важного и сложного

вопроса. Характер взаимодействия родного и неродного языков в процессе овладения вторым зависит от многих факторов как экстралингвистического, так и лингвистического плана. Это: социальная функция родного и неродного языков, распределение общественных функций между ними; этапы развития двуязычия; характер приобретения двуязычия; соотношение контактирующих языков — их принадлежность к близкородственным и неблизкородственным языкам и т.д. В связи с этим двуязычие — явление многогранное, оно характеризуется разными, но тесно взаимосвязанными аспектами: собственно лингвистическим, социологическим, психологическим, педагогическим. В определении особенностей конкретного национально-русского двуязычия, в решении вопроса о характере взаимодействия родного и русского языков в процессе обучения русскому языку необходим учет всех указанных аспектов двуязычия.

В собственно-лингвистическом плане адыгейско-русское двуязычие представляет собой контактирование двух разнотипных языков. На этой основе лингвистическая сторона адыгейско-русского двуязычия непосредственно связана с данными типолого-сопоставительного описания этих языков и теорией языковых контактов. Данные типолого-сопоставительного анализа лексико-грамматического строя русского и адыгейского языков способствуют выяснению причин интерферентных явлений на уровне языка и речи. Так, наблюдения над соотношением синтаксического строя русского и адыгейского языков показывают, что весьма существенны расхождения между ними, с чем связаны значительные интерферентные явления в русской речи учащихся-адыгейцев. Случаи транспозиции встречаются реже, они менее существенны.

В плане социологическом адыгейско-русское двуязычие характеризуется определенным соотношением общественных функций русского и адыгейского языков. В условиях Адыгейской республики русский язык выполняет важную общественную функцию. Это язык государственных учреждений, делопроизводства, радио, печати, язык обучения в школе, язык приобщения адыгейского народа к достижениям русской и мировой науки, техники, культуры. Вместе с тем последовательно осуществляется равноправное развитие адыгейского языка, как и других языков народов нашей страны. На адыгейском языке издается художественная литература, газета «Адыгэ макъ», альманах «Зэкъошныгъ» («Дружба»), на родном языке ведутся радио и телепередачи, ставятся спектакли национальной труппой республиканского драмтеатра, адыгейский язык изучается в школе, это язык семьи, быта. Такое соотношение функций адыгейского и русского языков делает жизненно необходимым глубокое знание русского языка, практическое овладение им наряду с родным языком.

Важной задачей психологического аспекта исследования двуязычия является рассмотрение интерференции в собственно-психологическом плане. Для этого необходимо с психологической точки зрения дать соотносительную характеристику: лингвистических категорий, понятий, закрепившихся в

языковом сознании носителей двуязычия; установить своеобразие закрепления в памяти, осознания, осмысления, слухового (в речи) и зрительного (на письме) восприятия двуязычным коллективом, индивидом признаков, особенностей, категорий и понятий, специфических для второго языка, но отсутствующих в его языковом сознании как носителя первого языка. При этом следует иметь в виду факторы, играющие важную роль в исследовании процесса овладения вторым языком с психологической точки зрения: 1) лексико - грамматические и грамматические категории, эквивалентные в родном и русском языках (например, функциональные типы предложений, понятие о распространенном и нераспространенном, двусоставном и односоставном предложении; 2) в лексико-языковом сознании его носителей, но существующие во втором языке (например, категории рода, вида, залога, предлога, понятие безличного предложения, характерные для русского языка, но отсутствующие в родном адыгейском языке); 3) лексико-грамматические и грамматические категории, характерные для родного языка, следовательно, имеющие место в языковом сознании его носителей, но отсутствующие во втором языке и языковом сознании носителей последнего (например, послелог, послеложное управление, эргативная конструкция предложения, имеющие место в адыгейском языке, но отсутствующие в русском. Идентичные лингвистические понятия и явления в контактирующих языках служат хорошей психологической основой для овладения вторым языком, так как «полное понимание наступает обыкновенно тогда, когда учащиеся находят соответствующий эквивалент в родном языке» [6, с.201].

В психологической характеристике двуязычия очень важен учет возможных действий билингва на неродном языке. На этой основе выделяется три типа двуязычия — рецептивный, репродуктивный и продуктивный. Рецептивное (воспринимающее) двуязычие связано с возможностью билингва понимать речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Репродуктивное (воспроизводящее) двуязычие предполагает умение билингва воспроизводить вслух прочитанное или услышанное. Продуктивное (производящее) двуязычие возникает тогда, когда билингв в состоянии не только понимать и воспроизводить речевые произведения на вторичном языке, но и порождать их. Важным условием продуктивного двуязычия является творческий подход к речи и ее осмысленность, так как «если слушающий и творящий не достигают взаимопонимания, присущее билингву умение не может быть названо продуктивным» [6, с.205]. Социальная функция русского языка в условиях Адыгеи предопределяет необходимость развития продуктивного адыгейско-русского двуязычия следование и разработку методов обучения двум языкам на основе выяснения процесса овладения каждым из языков в условиях двуязычия. Педагогический аспект двуязычия тесно связан с лингвистическим, социологическим и психологическим аспектами, основывается на них. Прежде всего, в разработке приемов и методов обучения второму языку необходимо учитывать типологическое соотношение русского и родного языков, их системные сходства и различия, относятся они к

близкородственным или неблизкородственным языкам. В зависимости от характера соотнесенности двух контактирующих языков интерференция может быть прямой и косвенной. Характер интерференции также зависит от языкового уровня. Прямая интерференция предполагает неосознанный перенос каких-либо языковых явлений в речь на неродном языке. Она более характерна для начального этапа овладения вторым языком и для близкородственного билингвизма. Прямая интерференция чаще всего наблюдается на лексическом уровне, выражаясь в переносе лексических единиц или их значений из родного языка в русскую речь. Так, под влиянием родного языка, в котором лексически не различаются понятия печь и жарить, горький и горячий, тонкий и жидкий, крепкий и твердый и др., в русской речи двуязычных адыгейцев часто наблюдается смешение этих слов, их семантическое неразличение. Косвенная интерференция выражается не в непосредственном переносе каких-либо явлений родного языка в русскую речь билингва, а в косвенном влиянии специфики родного языка на его русскую речь. Например, отсутствие категории рода в адыгейском языке, несоответствие предложно-падежной системы в русском и адыгейском языках приводит к типичным ошибкам в употреблении этих категорий в русской речи учащихся-адыгейцев. Косвенная интерференция более характерна для неблизкородственного двуязычия, так как она связана с существенными различиями в системе контактирующих языков: или с полным отсутствием каких-либо категорий русского языка в родном языке, или с их несоответствием в двух языках, или с весьма частичным соответствием данной категории в этих языках. В этом случае нецелесообразно применять открытые типологические сопоставления в качестве методического приема. Они могут служить только расширению лингвистического кругозора таких учащихся, они же служат и основой разработки наиболее эффективных приемов и методов обучения русскому языку в условиях конкретного билингвизма.

Непосредственная связь педагогического аспекта двуязычия с социологическим его аспектом выражается в том, что в зависимости от объема общественных функций и сфер применения каждого из двух контактирующих языков определяется соотношение родного и неродного языков в учебном процессе, а на этой основе разрабатываются приемы и методы обучения каждому из языков. Русский язык в адыгейской школе выполняет большую общественную функцию. С пятого класса он служит языком обучения в школе, а родной язык изучается как предмет. Такая важная общественная функция русского языка в условиях Адыгеи делает необходимым практическое овладение им, интенсивное развитие речи учащихся. И вот здесь во взаимодействие с педагогическим аспектом двуязычия вступает психологический аспект. Поскольку в адыгейской школе русский язык выступает не только в качестве важного учебного предмета, но и как, средство приобретения знаний и развития мыслительных способностей учащихся, необходимо решить важную психологическую задачу — привить ребятам навыки постепенного переключения мышления с родного на русский язык.

Ко времени поступления в школу учащиеся сельских школ республики Адыгея, как правило, владеют только родным языком. Следовательно, в сознании учащихся- адыгейцев процесс овладения русским языком сопровождается взаимодействием системы родного и русского языков. При этом родной язык, который служит средством познания окружающего мира и средством общения, оказывает большое влияние на оформление мысли средствами русского языка. Учащимся трудно освободиться от привычных грамматических категорий и конструкций родного языка, их русская речь изобилует словами и конструкциями, отражающими лексико-грамматический строй родного языка [6, с. 35].

Психолого-педагогический аспект двуязычия тесно связан и с этапами обучения русскому языку, основная задача которых - развитие активного двуязычия, коммуникативная направленность обучения. Овладение русским языком в адыгейской школе осуществляется не как какой-то статический процесс, а процесс динамический. Оно начинается с отсутствием речевых навыков на русском языке, и в старших классах у учащихся национальной школы происходит известное «подравнивание»; их речи к русской речи школьников, для которых русский язык является родным. Этот многоэтапный и сложный процесс связан с решением важных психологических и педагогических задач на каждом этапе обучения. На начальном этапе необходимо заложить первоосновы выражения мысли на русском языке, для чего дети должны овладеть определенным минимумом словарного запаса и грамматических правил, определенным количеством речевых моделей предложений. Для активизации этого лексического и грамматического материала оказывается весьма существенным один момент: должна создаваться соответствующая речевая ситуация, при которой дети могут почувствовать необходимость общения на русском языке. В целях достижения указанного «подравнивания» русской речи учащихся национальных школ к речи русских школьников необходимо постепенно прививать учащимся чувство русского языка, совершенствовать приемы обучения русскому языку в соответствии с конкретными этапами, постепенно ориентируясь на возможную интерференцию родного языка, так как предупреждение и преодоление интерференции родного языка наряду с привитием новых знаний, умений и навыков является одной из главных задач обучения русскому языку в адыгейской школе.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007, С. 185.
2. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. - М.: Просвещение, 1964, с. 25.

3. Выготский А. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. - М.: Изд-во [Национальное образование](#), 2019 г.
4. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 370 с., 48 л. табл.: ил.; 27 см.
5. Михайлов М. М. Двухязычие (Принципы и проблемы). - Чебоксары, 1969, с. 119.
6. Шхапацева М.Х. Обучение синтаксическому строю русского языка. - М.: Адыг. книжн. изд-во, 1993, 336 с.

Коммуникативный аспект предложения и средства его выражения в русском и адыгейском языках

Нинуху Нуриет Славовна, заведующий кафедрой дошкольного, начального, дополнительного, профессионального образования и воспитательной работы, доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат педагогических наук

В ряду синтаксических единиц словоформа-словосочетание-предложение (простое или сложное) - сложное синтаксическое целое, выделяемых представителями современного коммуникативно-функционального синтаксиса, формирующей сообщение, коммуникативной единицей является предложение - простое и сложное.

Среди предложений центральной единицей является простое предложение, представляющее собой элементарную предназначенную для передачи относительно законченной информации конструкцию. Простое предложение, с другой стороны, является основным составляющим компонентом сложного предложения, а также любого развернутого текста. В связи с этим современный этап в развитии отечественного языкознания отличается пристальным вниманием к синтаксическим единицам, особенно к предложению, к его полимерному анализу. Прежде всего, разграничивается языковой и речевой аспекты предложения, связанные с основной функцией предложения «служить средством формирования, выражения и сообщения мысли» [3, с.245].

Предложение существует как единство структурного, семантического и коммуникативного аспектов. Трудно установить иерархию аспектов предложения, но очевидно то, что в предложении тесно взаимосвязаны и взаимодействуют указанные аспекты. Дифференциация основных направлений изучения предложения, естественно, сыграла положительную роль, позволила глубже проникнуть в структурные, семантические и коммуникативные аспекты предложения. В то же время она привела к справедливому выводу о ограниченности одностороннего подхода к такому многоаспектному объекту, как предложение, о теснейшей связи разных сторон предложения. После дифференциации разных аспектов в синтаксической науке наступил этап их

интеграции, так как целостное представление о характере синтаксических единиц, и в частности простого предложения, может дать только объединение их разноаспектных характеристик [4, с.6].

Коммуникативный аспект предложения непосредственно связан с его речевой стороной. С точки зрения языка изучается изолированное, не осложненное контекстными условиями предложение, которое имеет определенную структурно-семантическую организацию, включающую интонацию и нейтральный порядок слов, характерный для каждой модели предложения, так как «фактически предложение существует как определенное единство своего состава, интонации и порядка слов» [2, с.276-277].

Коммуникативный аспект предложения имеет свои средства выражения, основными из которых являются словопорядок, интонация, лексико-грамматические средства.

Одним из важных средств реализации коммуникативной функции предложения является порядок слов. В изолированном предложении расположение членов предложения соответствует порядку компонентов входящих в предложение словосочетаний [7, с.6].

В словосочетании, взятом вне предложения, порядок слов устойчивый, для каждого структурного типа словосочетаний закрепленный за ним словопорядок. Так, в русском языке согласуемые части речи располагаются перед определяемым словом {*поздняя осень, каждый день, наша родина, средний ряд*), все управляемые падежные и предложно-падежные формы по отношению к главному компоненту постпозитивны {*слушать музыку, говорить о музыке, любовь к музыке, любовь к матери*), определительные наречия на **о** могут быть препозитивны и постпозитивны по отношению к стержневому слову, а при наличии других компонентов эти наречия препозитивны: *говорить громко-громко говорить, писать красиво-красиво писать, но красиво писать в тетради*, определительно-обстоятельственные и обстоятельственные наречия занимают постпозитивное положение: *говорить шепотом, идти пешком, встретиться вечером, вернуться утром, жить вдвоем*, зависимый инфинитив постпозитивен: *любить читать, желать победить*. Изменение порядка слов в словосочетании может произойти только в структуре предложения в определенных коммуникативных целях. Лишь в некоторых типах словосочетаний возможно изменение словопорядок, а вне структуры предложения с целью выражения оттенков значения: *два дня - дня два, десять книг - книг десять* (приблизительное количество).

В адыгейском словосочетании, аналогично русскому, наблюдается устойчивый словопорядок. Однако порядок слов в словосочетаниях одинаковых структур в данных языках существенно различается. Так, в адыгейском атрибутивном словосочетании определяющие слова могут занимать препозицию и постпозицию по отношению к определяемому слову: *дэнэ джан* - «шелк платье», *мыжьо ун* - «камень дом», *джэнэ дах* - «платье красивое», *унэ лъаг* - «дом высокий», *еджэрэ пишашьэр* - «читающая девушка», *ятфэнэрэ маф* - «пятый день», *гьорек1орэ бжьыхь* - «прошлогодня

осень». Управляемые приглагольные и приименные словоформы объектного и обстоятельственного значения обычно препозитивны: *тхылъым еджэ* - «книгу читает», *Юфым егупшысэ* - «о работе думает», *мэзым макло* - «в лес идет», *унэм ихъагъ* - «в дом вошел», *тхыль еджэныр* «книги чтение», *хэтэ хэльхъаныр* - «огорода посадка». Обстоятельственные наречия по отношению к главному компоненту обычно препозитивны: *дэгъоу еджэ* - «хорошо учится», *псынклэу къэкӀожьыцт* - «скоро вернется», *неуцы сыклоцт* - «завтра пойду».

В структуре предложения строгий словопорядок входящих в него словосочетаний нарушается. По отношению к компонентам словосочетания наблюдается более свободное перемещение членов предложения. В связи с этим порядок слов в русском повествовательном предложении считается свободным. Однако в русском предложении свобода порядка слов носит относительный характер. За каждым членом предложения в разных структурных и функциональных типах предложений закреплено определенное место [7, с.7].

В зависимости от цели коммуникации одно и то же предложение может быть оформлено по-разному. Ср.; *Мы ездили в горы каждое лето. В горы мы ездим каждое лето. Каждое лето мы ездим в горы.* Благодаря конкретному словопорядку каждое из этих предложений реализует вполне определенную мысль. В первом предложении основное внимание сосредоточено на факте действия (Что вы делаете каждое лето?), во втором предложении подчеркивается место действия (Куда вы ездите каждое лето?), в третьем - время совершения действия (Когда вы ездите в горы?). Все эти предложения характеризуются одинаковой смысловой и грамматической связью между словами. Различие между ними лишь в словопорядке. Только порядок слов выступает единственным средством выражения конкретной коммуникативной нагрузки каждого из трех предложений. Таким образом, бытующее мнение о свободном порядке слов в русском языке можно отнести лишь к возможности перемещения его членов в структуре предложения. В коммуникативном же плане изменение порядка слов в предложении одно из важных средств выражения конкретного сообщения [7, с.8].

Порядок слов выполняет различные функции. К настоящему времени выделяются три основных функции словопорядка: грамматическая, коммуникативная и стилистическая. Указанные функции словопорядка взаимосвязаны и взаимодействуют.

Грамматическая функция словопорядка связана с внутренней организацией структуры предложения. На этом уровне речь идет о правилах расположения синтаксических компонентов предложения, его членов. Характеризуя грамматическую функцию порядка слов, можно говорить только об обычном порядке членов в изолированном предложении, о словопорядке, не осложненном никакими внешними факторами. Так, в русском повествовательном предложении за каждым членом предложения закреплено определенное, наиболее характерное для него место, связанное с расположением компонентов словосочетаний определенных структур,

участвующих во внутренней организации предложения. Однако в русском языке наблюдается довольно свободное перемещение членов предложения, варьирование их места, с чем связано мнение о свободном порядке слов в русском предложении. Однако «свободы порядка слов в русском языке нет, но обусловленность порядка слов в русском языке меньшая, чем в языках с так называемым твердым порядком слов».

В отличие от русского, адыгейский язык относится к языкам с твердым порядком слов. Обычным для адыгейского предложения является словопорядок: подлежащее - дополнение - обстоятельство - сказуемое [7, с.90].

Общим в порядке расположения членов предложения в русском и адыгейском языках является то, что при прямом порядке слов подлежащее обычно предшествует сказуемому: *Девочка пишет. Пишьэшьэжъыер матхэ.* Такое положение сказуемого после подлежащего связано с функцией сказуемого сообщать новое о подлежащем.

Однако в русском языке, в отличие от адыгейского, нередки случаи, когда сказуемое препозитивно:

1) когда подлежащее выражено существительным, обозначающим отрезок времени, период, явление природы, а сказуемое имеет значение становления, бытия, протекания действия: *Наступила зима. Настали холодные дни. Было утро;*

2) при описании картины природы: С первым дыханием осени до неузнаваемости преобразается матово-зеленая сероватая листва осин. Вместе с листвой преобразается и сам лес (В. Солоухин);

3) когда сказуемое выражено глаголами раздаваться, слышаться, видеться, показаться и краткими прилагательными виден, слышен и др.: Слышатся голоса. Слышен крик.

4) когда сказуемое выражено глаголами речи говорить, поет, выступает, читает. Читает ученик Хотов. *Говорит Москва. Иногда характер члена предложения бывает непосредственно связан со словопорядком. В предложениях Солнечный день и День солнечный препозитивное прилагательное выполняет функцию определения в односоставном номинативном предложении, а постпозитивное прилагательное - функцию сказуемого в двусоставном предложении. То же самое можно сказать о предложениях типа: Москва столица нашей Родины. Столица нашей Родины - Москва, в которых с изменением словопорядка меняется соотношение главных членов: в первом предложении Москва - подлежащее, во втором - сказуемое.*

В русском языке обычным местом согласованного определения по отношению к определяемому слову является препозитивное положение, несогласованное же определение постпозитивно. Исключение составляют согласованное определение, относящееся к местоимению и располагающееся после определяемого слова, и положение несогласованных определений, выраженных местоимениями *его, ее, их* перед определяемым словом. В адыгейском же языке согласованное определение может быть препозитивно и постпозитивно, а определение, соответствующее русскому несогласованному

определению, как правило, препозитивно: *Унэ ин щыт. Дом большой стоит. Сятэ унэ къэльэгъуагъ. Отца дом оказался.*

Простое предложение с дополнением в русском языке имеет порядок: подлежащее – сказуемое – дополнение, которому в адыгейском языке соответствует порядок: подлежащее – дополнение – сказуемое: *Я пишу сочинение. «Сэ сочинение сэтхы».* Но в русском языке в некоторых случаях обычным местом для дополнения является позиция перед сказуемым или в начале предложения. Перед сказуемым располагается дополнение, выраженное личным местоимением: *Я вас люблю и помню. Мы с вами где - то встречались.* В безличных предложениях косвенное дополнение располагается в начале предложения: *Вам необходимо отдохнуть. Мне грустно.* Такой же порядок наблюдается в личных предложениях с дательным субъекта: *Мне предстоит поездка.*

В структуре русского повествовательного предложения обстоятельство может быть препозитивным и постпозитивным по отношению к сказуемому или другому члену предложения, к которому оно относится. Позиция обстоятельства при этом зависит как от его значения, так и от способа выражения. Однако каждый тип обстоятельства в русском предложении имеет наиболее характерное для него место. Так, обстоятельство образа действия обычно препозитивно по отношению к сказуемому или другому члену предложения, определяемому им. Но когда акцентируется внимание на способе, характере протекания действия, обстоятельство образа действия располагается после сказуемого. Ср.: *Влажный ветер изредка набегает легкой волной* (И.Тургенев). *Пахомов искоса взглянул на Невскую и долго сворачивал папиросу. Мы стали жить дружно* (М. Шолохов). После сказуемого располагается обстоятельство образа действия, выраженное не наречием: *Докладчик говорил с азартом. Мы ехали, не спеша.* Постпозиция обстоятельства образа действия обычно также, если сказуемое выражено глаголом состояния (*сидеть, стоять, лежать, спать* и т.д.): *Солдаты стояли смирно.* Обстоятельство времени и места может располагаться в начале и в конце предложения. Если в предложении имеются и другие второстепенные члены, место обстоятельства времени и места зависит от их смысловой нагрузки. В предложениях же с двумя данными типами обстоятельств обычным является порядок слов - обстоятельство времени - сказуемое - обстоятельство места. Перестановка данных обстоятельств ведет к перераспределению их смысловой нагрузки. Ср.: *Вчера мы ходили в музей. В музей мы ходили вчера.* Во втором предложении акцентируется внимание на обстоятельстве места. Обстоятельство причины и цели могут занимать в предложении различные места в зависимости от их смысловой нагрузки: *От холода щеки горели. Щеки горели от холода. Щеки от холода горели.*

В отличие от русского языка, обычным для адыгейского повествовательного предложения является расположение обстоятельства перед сказуемым независимо от его значения и способа выражения: *Тэ тыгъуасэ мэзым тыклогъагъ. Мы вчера в лес ходили. КӀалэхэр дэгъоу еджэх. Ребята*

хорошо учатся.

Но, говоря о месте отдельных членов предложения, не следует иметь в виду место изолированного члена предложения. Важно воспринимать порядок слов во всем предложении, потому что не место отдельного члена предложения, а взаимное расположение всех членов создает структуру предложения в целом. От перестановки членов предложения может меняться их смысловая и грамматическая связь, в результате чего меняется и общее содержание предложения. Ср.: *Постройки в усадьбе обветшали. В усадьбе постройки обветшали. Постройки обветшали в усадьбе.* В первом предложении словоформа в усадьбе связана с подлежащим постройки и является несогласованным определением (какие?). В двух последующих предложениях данная словоформа относится к сказуемому и является обстоятельством места (где?).

Порядок слов в предложении, таким образом, многоаспектен и разнофункционален, поэтому трудно представить все возможные случаи словопорядка. Можно говорить лишь об обычном и необычном порядке слов, не осложненном другими факторами.

Функции словопорядка также связаны с внутренней структурной организацией разных функциональных типов предложений. Если для повествовательного предложения в русском языке обычный порядок слов: подлежащее – сказуемое – дополнение, то для побудительного – сказуемое – подлежащее – дополнение: *Мир победит войну. Да здравствует мир во всем мире!* В вопросительном предложении тоже свой словопорядок, который непосредственно связан со способом оформления вопроса: 1) присутствуют лексические средства выражения вопроса; 2) или предложение оформлено без лексических средств выражения вопроса. В вопросительных предложениях первого типа лексическими средствами выражения вопроса выступают вопросительные местоимения, наречия, частицы. Их место в предложении строго фиксировано. Вопросительные местоимения, наречия, частицы *разве, неужели,* всегда располагаются в начале предложения: *Где состоялась встреча? Когда состоялась встреча? Кто был на встрече?* Вопросительная частица *ли (ль)* располагается после слова, содержащего вопрос: *Ты знаешь правду ли? Ты знаешь ли правду? Ты ли знаешь правду?*

В предложениях второго типа единственным средством выражения вопроса служит порядок слов. Слово, содержащее вопрос, обычно выносится в начало предложения: Мальчик пришел в гости? Пришел мальчик в гости? В гости пришел мальчик? От характера вопроса будет зависеть порядок слов в предложении, содержащем ответ. Так, предложения: 1. Мы помогали родителям летом. 2. Помогали мы родителям летом. 3. Родителям мы помогали летом. 4. Летом мы помогали родителям – будут соответственно ответами на вопросы. 1. Кто помогал летом родителям? 2. Что вы делали летом? 3. Кому вы помогали летом? 4. Когда вы помогали родителям? Таким образом, порядок слов в предложении непосредственно связан и с конкретной целью сообщения.

В адыгейском языке, в отличие от русского языка, любое вопросительное

предложение имеет грамматическое или лексическое средство выражения вопроса (вопросительное слово, аффикс). Вопросительный аффикс может присоединиться к любому члену предложения, содержащему вопрос: *К1алэр ара тхыльым еджэрэр? Мальчик ли читает книгу? К1алэр тхыльым еджа? Мальчик книгу ли читает? К1алэр тхыльым еджа? Мальчик книгу читает ли?* В связи с отмеченной особенностью адыгейского вопросительного предложения порядок слов в нем устойчивый, в основном совпадает с порядком слов в повествовательном предложении [7, с.12].

Место члена предложения непосредственно связано и с коммуникативным заданием высказывания, его актуальным членением. Внутри предложения слова распределяются таким образом, что одни представляют собой предмет сообщения, а другие - цель сообщения, т.е. то, что говорится о предмете сообщения. Формально-грамматическое, структурное членение предложения определяется внутренней структурой предложения, а актуальное членение зависит от внешних причин - речевой ситуации или контекста. Таким образом, актуальное членение предложения - это приспособление внутренней грамматической структуры предложения к задачам коммуникации в связи с конкретной речевой ситуацией или контекстом. А «отношение порядка слов к актуальному членению – это отношение формы и функции. Поэтому изучать эти два круга явлений необходимо в тесной связи друг с другом» [6, с.9].

При актуальном членении в предложении выделяется «данное», уже известное, и «новое», что сообщается о «данном». Чаще всего «данное» соответствует подлежащему, а «новое» - сказуемому. С этим связан обычный порядок слов в предложении подлежащее - сказуемое, отвечающий диалектическому положению «от известного к неизвестному». Но не всегда в предложении «данным» является подлежащее, а «новым» - сказуемое, что ведет, наряду с другими причинами, к варьированию порядка членов предложения. Например, в ответе на вопрос: *Кто опоздал?* - *Иванов опоздал* «новым» является подлежащее *Иванов*, а сказуемое представляет «данное», содержащееся в вопросе. То же самое можно сказать и о предложениях: *Откуда приехали туристы? Туристы приехали из города.* Данным, вытекающим из вопроса, является *туристы приехали*, а «новым» - *из города*. Таким образом, актуальное членение предложения может совпадать и не совпадать с его грамматическим членением. Отсюда следует, что актуальное и грамматическое членение представляют два различных, противостоящих друг другу (но, разумеется, взаимодействующих) функциональных плана в синтаксической структуре предложения соответственно двум основным функциям языка- функции выражения мысли и функции сообщения.

Г

В изолированном, не связанном с контекстом, предложении чаще прямой, устойчивый порядок слов, а в контекстных условиях наблюдается отклонение от обычного порядка слов. Однако если это отклонение от обычного порядка слов оправдано контекстом, связано с другими предложениями, коммуникативным заданием предложения, его не следует считать нарушением

норм словопорядка. Это явление непосредственно связано с другой функцией порядка слов - стилистической.

Как и в русском, в адыгейском языке коммуникативная функция порядка слов связана с актуальным членением предложения. Так, в предложениях: Еджаклор школым клуагъэ. Учащийся пошел в школу. Клуагъэ еджаклор школым. Пошел учащийся в школу. Школым еджаклор клуагъэ. В школу учащийся пошел - коммуникативно-значимый член предложения, «новое» выносится на первое место.

Прямой порядок слов от «данного» к «новому» считается стилистически нейтральным порядком слов. С нарушением этого прямого порядка слов возникает инверсированный, стилистически значимый словопорядок. Для одних стилей речи характерно предпочтение прямому порядку слов (научный, официально, - деловой), для других - инверсивному словопорядку (разговорный, художественный стили). При этом различаются две группы стилистически окрашенных вариантов словорасположения: варианты с разговорной, фольклорно-повествовательной и эпической окраской. Иногда на характер словопорядка оказывает влияние одновременно несколько факторов: особенности внутренней структуры предложения, ее грамматической организации, контекст, стиль речи. Поэтому в работе над порядком слов следует учитывать взаимодействие разных факторов, не рассматривать ни один из них изолированно, вне связи с другими. Но следует заметить, что изменение словопорядка для выражения актуального членения предложения в адыгейском языке используется редко. Чаще привлекаются специальные лексические и грамматические средства. Адыгейскому языку свойственно и стилистическое варьирование словопорядка. Различается специфика словопорядка научного, художественно-публицистического и поэтического стилей. Таким образом, порядок слов в адыгейском языке выполняет те же функции: грамматическую, коммуникативную и стилистическую. Однако в данных языках не совпадает значимость каждого из них структурной организации предложения. В русском языке, характеризующемся развитой системой флексий, менее выражена грамматическая функция словопорядка, наблюдается более свободное перемещение членов предложения. В русском предложении наиболее ярко выражена коммуникативно-стилистическая функция словопорядка. В адыгейском языке словопорядок больше обусловлен внутренней структурой предложения, наиболее выражена его грамматическая функция. В связи с этим в адыгейском языке менее значима коммуникативно-стилистическая функция порядка слов.

Другим важным средством выражения коммуникативного аспекта предложения в русском и адыгейском языках служит логическое ударение. Независимо от словопорядка коммуникативный центр предложения выделяется логическим ударением.

Так, в предложениях: *Мать угостила меня чаем с молоком* (М. Пришвин). *Хьаклэхэр тыгъуасэ гьогу техъажьыгъэх* (Т. Керашев). «*Гости вчера в путь отправились*» каждый из членов предложения в зависимости от логического

ударения может стать коммуникативным центром.

В русском языке для актуализации коммуникативного центра предложения также используются частицы *лишь, только, только лишь, именно, даже и др.*, которые располагаются перед или после коммуникативно-значимого члена предложения: *Только сегодня ветер утих* (В. Катаев). *Бунин же был превосходный знаток русского языка, ему чужда была небрежность* (Ю. Бондарев).

В адыгейском языке коммуникативный центр предложения может выделяться не только частицами *аужыпкъэм* - «даже», *нэмыкIмэ* - «же», но и местоимениями *зы* - «какой-то», *мы* - «это», «этот», постфиксом - *и* - «тоже», суффиксом - *шьы-* «же»: *Ахэмэ зы кIалэ ахэтыгъ. Среди них был какой-то парень. Сэри Iофым сыщыгъуаз. Я тоже осведомлен о деле.*

Одним из актуализаторов коммуникативного ядра высказывания также служит лексический повтор. Лексический повтор способствует выделению коммуникативно-значимого слова, помогает оттенить антонимы и слова других лексико-семантических групп: Мальчик пришел в себя только у источника, у того самого источника, где накануне днем они с дедушкой завтракали (А. Куприн). *Ерстэм сакъыныр IэкIэзрэп, ащ сакъыныр IэкIэмызыжъын гъогурыкIо шэн фэхъугъ* (Т. Керашев). Ерстэма не покидает осторожность, для него осторожность стала постоянным спутником его походов.

Актуализация компонентов семантической структуры предложения достигается определенными синтаксическими конструкциями, главной функцией которых является выделение, усиление коммуникативной значимости отдельных компонентов высказывания. Это: неполные и вопросительные предложения, некоторые типы односоставных предложений, присоединительные и вставные конструкции, обороты, построенные по схеме «Что касается...то...» и др. Например, если возьмем предложения *Мы вчера ходили в лес. Тэ тыгъуасэ мэзым тыкIогъагъ. Мы вчера в лес ходили* к каждому члену предложения может быть поставлен вопрос. Ответные неполные предложения: *Ходили в лес. Мэзым тыкIогъагъ. - Мы - Тэры.- Вчера - Тыгъуас. - В лес. - Мэзым* подчеркивают коммуникативно-значимые члены предложения, совпадающие с «новым», вытекающим из вопроса.

Нередки случаи, когда коммуникативный центр актуализируется несколькими средствами одновременно: *На лыжах по этому лесу прошли только они* – коммуникативно-значимое слово *они* актуализируется порядком слов и использованием частицы *только*. В предложении *Тыгъуасэ сэ сигъусагъэ кIалэр ары. Вчера со мной был именно мальчик* актуализатором коммуникативного центра выступает одновременно словопорядок (вынос подлежащего на конец предложения) и указательное слово *ары* - «именно».

Следует заметить, что для выражения коммуникативного аспекта предложения, актуализации коммуникативного центра используются и другие языковые средства.

Главная цель коммуникативного аспекта обучения языку - это

формирование умений речевой деятельности в ее основных формах и видах. Механизмы решения коммуникативных задач определяют содержательную сторону учебного предмета, которая включает речевой и языковой компоненты в их взаимосвязи и взаимодействии.

Для реализации коммуникативного подхода недостаточно осознания набора языковых средств, их парадигм, классификаций. Необходимо осмысления языковых средств в функциональном и коммуникативном аспектах, так как «близок к функциональному и коммуникативный подход, и согласно этому подходу любое языковое явление следует рассматривать сквозь призму коммуникативной целесообразности» (М.Р. Львов). Функционирование языковых единиц обусловлено строем языка и актуализируется в речи взаимодействием разноуровневых элементов языковой системы. Процесс функционирования осуществляется в речи, однако закономерности, правила и типы функционирования относятся к системе конкретного языка, с чем и связаны трудности в овладении функциональным аспектом языковых единиц народного языка.

Набор слов, не связанных по смыслу и грамматически, не может образовать ни словосочетания, ни предложения. И одним из основных признаков, сближающих словосочетание и предложение, является одинаковая грамматическая и смысловая связь между словами в их структуре. А если же исходить из иерархии этих двух синтаксических единиц, то вполне очевидна невозможность полной аналогии грамматических и смысловых связей в их структуре. Предложение как единица верхнего уровня синтаксической структуры характеризуется многообразием и сложностью синтаксических связей в его структуре. В предложении часто происходит перераспределение грамматических связей и отношений, слова приобретают новые грамматические свойства. Усложнение грамматических связей в предложении также приводит к иным смысловым отношениям между словами, они в структуре предложения часто не укладываются в традиционные объектные, атрибутивные, обстоятельственные отношения, характерные для словосочетания. В связи с этим возникает необходимость параллельной работы над словосочетанием и предложением в коммуникативных целях.

Слова в языке вступают в разнообразные связи, вытекающие, прежде всего из отражаемых ими понятий и явлений объективной действительности. Поэтому могут сочетаться такие слова, которые отражают реально существующие в действительности связи предметов и явлений, предметов и их признаков. Сочетаемость слов, прежде всего, определяется конкретным лексическим значением и грамматическими признаками сочетающихся слов, отражающими постоянный процесс взаимодействия лексики и грамматики. И способность слова сочетаться с грамматически зависимым от него словом, т.е. способность к семантическому его распространению, многоаспектна. Прежде всего, «одной из своих сторон это способность обращена к грамматике, точнее к сфере синтагматики - образованию сцеплений слов. Другая ее сторона уводит в область лексики, семасиологии и неразрывно связывается с лексико-

семантическими процессами, протекающими в языке» [6, с.20]. На этой основе различается грамматическая и лексическая сочетаемость слов, которая реализуется большей частью на уровне словосочетания.

Грамматическая сочетаемость слов определяется способностью одного слова соединяться с другим, словом в определенной грамматической форме. Так, глагол широко и свободно сочетается с именем существительным, имя прилагательное - с именем существительным. В данных случаях нет грамматических преград сочетаемости, могут возникать препятствия только лексико-семантического плана.

Итак, для реализации основных признаков предложения, оформления его в качестве коммуникативной единицы используются определенные языковые средства. К их числу также относятся: смысловая и грамматическая связь слов; порядок расположения слов. Грамматическая связь слов осуществляется посредством: а) формы слов, вступающих в сочетание; б) служебных слов - союзов и предлогов. Словопорядок в предложении зависит в основном от целей коммуникации, поэтому особый порядок слов в различных функциональных типах предложения.

Анализ лингвистической литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Предложение является основной единицей синтаксиса, имеющей свою продолжительную историю развития и исследования в русской лингвистической науке. Определение и всесторонний анализ предложения получило довольно поздно. Основными признаками предложения являются предикативность (отношение содержания предложения к действительности), модальность (отношение говорящего к высказываемому), интонационная оформленность и относительная смысловая законченность.

2. Двусоставное предложение - основной структурно-семантический тип простого предложения, обладающий наиболее полным набором дифференциальных признаков простого предложения. Двусоставное предложение является основной коммуникативной и учебной единицей, универсальной синтаксической единицей, на основе которой формируются другие единицы синтаксиса. Подлежащее и сказуемое являются организующими центрами двусоставного предложения. Вокруг них группируются все остальные члены предложения.

3. Предложения, имеющие, наряду с главными, второстепенные члены, называются распространенными. Главные члены предложения могут поясняться членами, которые называются второстепенными, так как грамматически зависят от других членов предложения. Термин «второстепенные члены предложения» подчеркивает лишь грамматическую зависимость этих членов, так как в смысловом отношении они могут быть в предложении носителями основного значения.

4. Предложение - это минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

Будучи единицей общения, предложение вместе с тем является единицей формирования и выражения мысли, в чем находит свое проявление единство языка и мышления.

5. Разносистемность русского и адыгейского языков приводит к существенным различиям в характеристике простого двусоставного предложения, с чем связаны интерферентные явления в овладении механизмом построения русских предложений учащимися - адыгейцами. Существенные расхождения, наблюдающиеся в оформлении синтаксических связей слов в русском и адыгейском языках, обусловлены различиями в грамматическом строе данных языков: отсутствием категории рода в адыгейском языке, грамматической невыраженностью в нем категории одушевленности и неодушевленности, несоответствием падежной и предложно - падежной системы в этих языках, несоответствием грамматических средств выражения связи слов, расхождениями в семантической структуре слов, различиями в сочетаемости слов в контактирующих языках.

6. Коммуникативный аспект предложения непосредственно связан с его речевой стороной. С точки зрения языка изучается изолированное, не осложнённое контекстными условиями предложения, которое имеет определённую структурно-семантическую организацию, включающую интонацию и нейтральный порядок слов, характерный для каждой модели предложения, так как «фактически предложение существует как единство своего состава, интонации и порядка слов».

Литература

1. Бзасежева Н.С. Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся адыгейской начальной школы в процессе изучения простого предложения русского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Майкоп, 2006 - 180 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык Учеб. пособие для вузов/ Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
3. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения: на материале русского языка – Москва: Аспект Пресс, 2001. – С. 203-221.
4. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Изд. 6.– М.: Наука, 2010. – 368 с.
5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М.1976. – 239 с.
6. Современный русский литературный язык: Учебник/ П.А Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др. Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2001. – 462 с.
7. Шхапацева М.Х. Лингводидактические основы обучения синтаксическому строю русского языка в адыгейской школе: Автореферат дисс. доктора пед. наук. – М., 1986.

Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения (из опыта работы)

*Харченко Лариса Валентиновна - учитель начальных классов,
Шовгенова Елена Александровна – учитель начальных классов,
заместитель директора по УВР
МБОУ МО «Кошехабльский район» «СОШ №9»*

Творчество – это умственная гимнастика. Творчество – это ключ для развития мышления. Творчество – это свобода деятельности и мысли. Одной из актуальных проблем начального обучения, требующей своевременного решения, является развитие творческих способностей младших школьников.

Формирование творческой личности в современной школе, умеющей оперативно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, действовать инициативно и креативно – является главной задачей для современной начальной школы. Высокоразвитое воображение и умение создавать нечто оригинальное, отличающееся от обыденного – основные составляющие творческой личности.

Актуальность проблемы обусловлена интенсивными изменениями, происходящими в системе образования, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творческой личности в современных условиях.

Думаем, что каждый учитель, планируя свою деятельность, должен сделать выбор и точно ответить на вопрос: каким ему представляется ребенок – человеком, который выполняет, не задумываясь, требования взрослых, или личностью, способной принимать самостоятельные решения и отвечать за свои поступки. Мы – за ученика думающего, целеустремленного, творческого.

Творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Оно предполагает свободное развитие личности. Дети, особенно младшего школьного возраста, «дышат» воздухом творчества: они хотят рисовать, петь, сочинять. Учить ребенка видеть в каждом предмете разные его стороны, свободно фантазировать и мыслить нужно начинать как можно раньше.

Творческая деятельность – одно из условий утверждения нравственного достоинства, вершина духовной жизни человека. Именно в этом возрасте так важно утвердить такие духовные начала в ребенке и закрепить их, чтобы они не были потеряны во взрослой жизни.

В младшем школьном возрасте закладываются психологические основы творческой деятельности; развиваются воображение, фантазия, творческое мышление; воспитываются любознательность, самостоятельность, инициатива, активность; формируются умения наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы; начинают складываться интересы, склонности; формируются потребности, лежащие в основе творческого труда.

Заметить детскую одаренность – важнейшая задача педагога. Ведь все радости начинаются с творчества. У каждого ребенка есть способности,

таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Все, что нужно для того, чтобы они могли проявить свои дарования – это умелое руководство со стороны взрослых. Когда учитель во главу угла ставит развитие творческих способностей, то он непременно пробудит в ребенке интерес, научит чувствовать, переживать.

С помощью уроков литературного чтения можно использовать наиболее подходящую методику духовного воспитания и нравственных ценностей через творческую деятельность. Погружаясь в мир книжных героев, их поступков и взаимоотношений, ребёнок учится понимать окружающий мир и сам становится активным соучастником происходящих в реальности событий. Формируется модель его поведения, общения со сверстниками, родителями и учителями; юный читатель учится делать выбор в сложных жизненных ситуациях. Помогает ему в этом воображение: ребёнок представляет себя на месте персонажей литературных произведений, сравнивает себя с ними, оценивает свои возможности и приоритеты, учится находить решение в непростых ситуациях, нестандартных форм, способов и приемов обучения.

Поэтому проблемой нашей статьи стал вопрос: какие творческие задания на уроках литературного чтения способствуют развитию воображения у младших школьников?

Цель творческих заданий – повышение активности и самостоятельности учащихся, развитие речи, воображения; совершенствование полученных знаний и творческого подхода к решению конкретных вопросов. Часто они носят вариативный характер, предоставляя учащимся возможность выбрать задание по силам.

Главная задача учителя – пробудить, поддержать интерес детей к рассказыванию на основе услышанных сюжетов, своих версий и интерпретаций текстов.

Каждый педагог знает, что дети младшего школьного возраста очень любят придумывать, сочинять, фантазировать. При использовании упражнений, развивающих воображение, используется индивидуальный подход к каждому ученику. Ведь творчество – это именно то, без чего ребёнок не может в полной мере развиваться, реализовывать свой потенциал. Задача учителя состоит в том, чтобы направить свою творческую мысль на поиск и применение таких приёмов и методов педагогического воздействия, которые опирались бы на наиболее сильные стороны формирующейся личности современных детей; на широкий круг их знаний и интересов, на их жизнерадостность, возросшую самостоятельность и творческую активность. Только при этих условиях можно добиться желаемого результата и управлять сложным и противоречивым процессом становления развитой творческой личности подрастающего поколения.

Необходимо детей научить учиться, то есть развивать их познавательные и творческие силы и способности, спорить и доказывать. Таким образом, будет идти развитие совместной творческой деятельности.

Разнообразные приёмы творческих работ развивают воображение ребёнка. Выполнение подобных заданий создаёт творческую атмосферу, делает урок незабываемым, вызывает большой интерес к изучаемому предмету, способствует проявлению инициативности и творческой самостоятельности школьников.

Творческая работа требует самостоятельности ученика, активности, увлеченности, способствует становлению его личности. Познавая через литературу окружающий мир, дети учатся осмысливать специфику словесного искусства и проявляют интерес к словесному творчеству. От того, насколько осознанно, творчески, с желанием будут учиться дети, зависят в дальнейшем самостоятельность их мышления, умение связывать теоретический материал с практической деятельностью.

Таким образом, использование творческих заданий для развития воображения играет важную роль для младшего школьника, обеспечивая приобретение познавательной мотивации, вызывая постановку новых субъективно значимых целей в учебной деятельности, участвуя в моделировании и последующем производительном преобразовании образного содержания проблемной ситуации, обеспечивая рефлексивную регуляцию учеником собственных действий и поступков.

В настоящее время отсутствие традиций семейного чтения приводит к тому, что читающих детей становится все меньше, наблюдается спад читательского интереса. Изменить ситуацию, способствовать развитию творческих способностей детей я стремлюсь через использование нестандартных подходов при организации и проведении уроков литературного чтения, так как, на наш взгляд, они наиболее благоприятны для развития творческого потенциала ребенка.

Творчество и творческая деятельность определяют ценность человека и его индивидуальность, оживляют познавательный процесс, поэтому формирование творческой личности приобретает сегодня не только творческий, но и практический смысл. Современное общество нуждается в неординарных личностях, ответственных, способных креативно мыслить, творить, принимать решения. Это значит, что особое внимание на уроках следует уделять развитию творческих способностей учащихся.

Цель учителя - создание оптимальных условий для развития в учениках творческой личности, испытывающей удовлетворение от умственной работы, процесса мышления, творчества, решения нестандартных задач; выявление возможностей развития творческих способностей младших школьников через использование системы творческих заданий на уроках литературного чтения; применение эффективных методов и приемов обучения, направленных на развитие творческих способностей учащихся.

Процесс развития творческих способностей младших школьников происходит через использование системы различных видов творческих работ на уроках литературного чтения. Если в системе применять эффективные

методы и приемы развития творческих способностей, то возможно воспитать творческую личность, развить детское воображение, восприятие, мышление.

Включение детей в творческую деятельность – основной путь их развития. Следует отметить, что ребята с удовольствием вовлекаются в процесс творчества, оно всегда самостоятельно, ново, необычно. Это детский порыв к доброте и красоте, воплощение их мечтаний, стремление выразить свои чувства, переживания.

Поэтому перед нами учителями стоят следующие **задачи**:

- замечать любые творческие проявления учеников;
- развивать творческое мышление детей и способность к решению проблем;
- формировать инициативную позицию;
- стимулировать познавательные способности учащихся;
- поддерживать и улучшать самооценку и самоуважение каждого ребенка в проявлении творчества;
- формировать развитое воображение и восприятие;
- развивать любознательность, самостоятельность.

Одним из основных требований к организации образовательного процесса является создание условий для развития творческих способностей обучающихся. Развивать заложенную в каждом ребенке творческую активность, воспитывать у него необходимые для этого качества, – значит, создавать педагогические условия, которые будут оказывать содействие этому процессу.

Эффективной организации творческой работы на уроках литературного чтения способствуют:

Изменение роли ученика. Принципиальное изменение роли ученика на уроке, согласно которой он должен стать активным участником познания, имеющим возможность выбирать, удовлетворять свои интересы и потребности, реализовывать свой потенциал.

Комфортная психологическая обстановка.

Создание комфортной психологической обстановки, благоприятствующей развитию способностей: поощрение и стимулирование стремления детей к творчеству, вера в силы и возможности, безусловное принятие каждого ученика, уважение его потребностей, интересов, мнений, исключение замечаний и осуждений. Отрицательные эмоции (тревога, страх, неуверенность в себе и др.) негативно влияют на результативность творческой деятельности, особенно у детей младшего школьного возраста, т.к. им присуща повышенная эмоциональность. Важен благоприятный психологический климат в ученическом коллективе, когда создана атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности.

Создание внутренней мотивации учения. Необходимость внутренней мотивации учения с установкой на творчество, высокой самооценки, уверенности в своих силах. Только на их основе возможно успешное развитие творческих способностей. Тогда познавательная потребность, желание ребенка,

его интерес не только к знаниям, но и к самому процессу поиска, эмоциональный подъем послужат гарантией того, что большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Корректная педагогическая помощь ребенку. Ненавязчивая, умная, доброжелательная помощь учителя. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он это может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

Сочетание разнообразных форм работы. Оптимальное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы на уроке в зависимости от целей выполнения творческого задания и уровня его сложности.

Создание ситуации успеха. Задания творческого характера должны даваться всему классу. При их выполнении оценивается только успех. В каждом ребенке учитель должен видеть индивидуальность.

Самостоятельность выполнения творческого задания. Необходимы сложные, но посильные для детей творческие задания, которые стимулируют интерес к творческой деятельности и развивают соответствующие умения.

Разнообразие творческих заданий, как по содержанию, формам их представленности, так и по степени сложности. Оптимальное сочетание творческих и обычных учебных заданий содержит богатые развивающие возможности, обеспечивает работу учителя в зоне ближайшего развития каждого из учащихся.

Последовательность и системность в развитии творческих способностей младших школьников. Эпизодический характер творческих заданий не способствует активизации творческой деятельности учащихся, следовательно, недостаточно эффективно отражается на развитии творческих способностей детей.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что литературное творчество школьников как условие развития творческих способностей - это детские речевые упражнения по образцам, основанные на подражании. С одной стороны, посредством устного пересказа и письменного изложения обогащается речь учащегося, он как бы берет уроки писателя; с другой – школьник сам строит предложения и текст, проявляет инициативу и активность в порождении речи.

Трудно представить себе урок без пересказа. Постоянные пересказы укрепляют память, тренируют механизмы говорения. Разнообразие видов пересказов вносит оживление в уроки (пересказ, близкий к тексту, выборочный, сжатый, пересказ с изменением лица рассказчика, драматизированный пересказ, пересказ по опорным словам, пересказ – характеристика, пересказ – устное рисование картин, и пр.).

Пересказ относят к числу творческих приемов развития речи учащегося. В изложении звучит живая речь школьника. Языковые средства усваиваются при чтении, беседах, в ходе анализа текста, становятся для учащегося своими, и в процессе составления собственного текста ученик строит текст сам, передает содержание мысли. В этой работе повышается самостоятельность, рождаются элементы творчества в ходе воспроизведения. В пересказе отражаются чувства

школьника, его желание заинтересовать слушателей. Если он сопереживает героям рассказа, если его чувство зазвучало в пересказе, значит, творческий уровень его речи высок: пересказ превращается в рассказ творческий.

Изучение литературы постепенно вводит учащихся в мир языкового творчества: это ведение дневника, описание картин природы, рисование картин, декламация стихов, инсценирование, выпуск газет и журналов, сочинение пьес, исследовательская деятельность учащегося.

В своей работе мы используем различные виды пересказов с элементами творчества:

- пересказать текст и продолжить его, добавив новые факты, события из жизни героев;
- изменить лицо, время глаголов при передаче содержания текста;
- составить рассказ по аналогии с прочитанным на основе своего личного опыта; составить или продолжить рассказ по картинкам, иллюстрирующим прочитанное;
- составить рассказ по личным наблюдениям картин, природы, близких прочитанному. Основным приемом, обеспечивающим развитие навыка чтения, является многократное обращение к тексту, перечитывая его каждый раз с новым заданием.

На уроках мы используем следующие виды работ над текстом: чтение, деление на части, составление плана; чтение цепочкой; нахождение отрывка, который нужно прочитать презрительно, строго, с мольбой, с досадой, с возмущением, насмешкой, весело, печально.....; конкурсное чтение стихотворений; чтение с выписыванием слов и выражений, которые можно использовать при написании сочинения; чтение, нахождение отрывка к рисунку;

чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу; чтение, составление сценария к диафильму; чтение по ролям; «живая картинка» (один ученик читает, другой мимикой лица реагирует на услышанное); нахождение предложения (отрывка), которое мог бы прочитать этот человек.

Таким образом, интерес к познанию формируют упражнения творческого характера. Плюсом этих упражнений является то, что совсем не обязательно создавать специальные уроки развития, элементы таких упражнений должны присутствовать на каждом учебном занятии и методично переплетаться с программным материалом. На практике многие учителя редко используют творческие задания, опасаясь того, что не останется времени на прохождение нового материала. И напрасно. Развивающие упражнения творческого характера дают общую зарядку мыслительным процессам, мотивируют ребенка к учебному предмету.

Применение творческих заданий на уроках литературного чтения способствует развитию творческого потенциала младших школьников, предоставляет неограниченные возможности для осуществления творческого развития детей. Уроки литературного чтения стали более информативными.

Дети с удовольствием и с хорошим настроением приходят на них. Повысился уровень познавательного интереса, значительно возросла техника чтения. Наши ученики любят петь, танцевать, рисовать, принимают активное участие в творческих конкурсах, во внеклассных и внешкольных мероприятиях. Правильно подобранные методы и приемы обучения позволили не только повысить качество знаний, но и способствовали развитию творческого воображения и мышления детей. Примеры тому – загадки, сказки, стихи, сочиненные детьми, их творческие работы. Создание творческой атмосферы и включение младших школьников в творческую деятельность содействует эффективному развитию творческих способностей, обогащению внутреннего мира детей, повышению их самооценки, открыло возможности для самореализации детей, что, в конечном итоге я считаю, приведет к формированию гармоничной, духовной, всесторонне развитой личности.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что ребенок по своей природе – искатель, исследователь, открыватель мира. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество мы обязательно приблизимся к сердцу ребенка. Детское литературное творчество может стимулироваться и направляться извне. Наилучшим стимулом является такая организация жизни учеников, которая создает потребности и возможности для детского творчества. Этому способствует свободная атмосфера в школе и классе, доверие и уважение со стороны учителя, предоставление ученикам самостоятельности, внимание к интересам каждого ученика, к его склонностям, здоровью, разностороннему развитию и способностям. Уроки чтения являются самыми благоприятными уроками, на которых можно существенно повысить уровень развития творческих способностей, если регулярно использовать упражнения творческого характера. Конечно, не у всех детей есть литературные способности, умение сочинять, воображать. Тем не менее, ребят нужно мотивировать и заинтересовывать.

Нельзя создавать новое ни в одной сфере жизни, не обладая творческими способностями. Главное, что творческие способности можно развивать не только в других, но и себе, прежде всего в себе. Чтобы быть эффективным педагогом необходимо видеть, находить и создавать новое в профессии. Через организацию креативной образовательной среды развивается культура учителя и детей, реализуется гуманистические идеи жизнетворчества как высшей формы существования человека. Мы учителя начальных классов уверены, что человеку творческому в будущем будет легче адаптироваться в новых условиях, что жизнь его будет интереснее, он справится с любой сложной ситуацией и реализует себя как личность.

Литература

1. Алешаева, Н.П. Развитие творческой активности младших школьников на уроках литературного чтения / Н.П. Алешаева, Н. В.Тупалева // Начальная школа. – 2004. – № 11.

2. Ашевская, Л.А. Развитие творческих способностей учащихся / Л.А. Ашевская // Русский язык в школе. – 2001. – № 6.

3. Бронникова, Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю.О. Бронникова // Начальная школа. – 2003. – № 10.

4. Никонович, Е.В. Развитие творческих способностей на уроках литературного чтения / Е.В. Никонович // Начальная школа. – 2005. – № 6.

Особенности организации классной работы при обучении русскому языку в начальной школе

*Хатко Зарема Батырбиевна, учитель начальных классов
МБОУ «СШ №11 МО «Техтамукайский район»*

Современное образование России опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения, который ориентирует на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на формирование личности школьников, овладение ими универсальными учебными действиями, обеспечивающими успешность на всех этапах дальнейшего образования. Стандарт вводится в систему нормативно-правового обеспечения развития образования на основе Закона Российской Федерации «Об образовании».

«Русский язык» занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлен на формирование функциональной грамотности младших школьников. Обучение русскому языку в начальной школе представляет собой первоначальный этап системы обучения родному языку. На данном этапе осуществляется не только подготовка к изучению языка (период обучения грамоте), но и изучение языка на понятийном уровне, доступном детям 6-10 лет. Специфика начального курса русского языка заключается в его тесной взаимосвязи с литературным чтением. Эти два предмета представляют собой единый филологический курс, в котором изучение родного языка сочетается с первоначальным литературным образованием и обучением чтению.

Какие же требования предъявляются к современному уроку русского языка и литературы в условиях введения ФГОС? Современный урок русского языка и литературы должен включать следующие шесть основных этапов:

➤ мобилизация (предполагает включение учащихся в активную интеллектуальную деятельность);

➤ целеполагание (учащиеся самостоятельно формулируют цели урока по схеме «вспомнить → узнать → научиться»);

➤ осознание недостаточности имеющихся знаний (учитель способствует возникновению на уроке проблемной ситуации, в ходе анализа которой учащиеся понимают, что имеющихся знаний для ее решения недостаточно);

➤ коммуникация (поиск новых знаний в паре, в группе);

➤ взаимопроверка, взаимоконтроль;

➤ рефлексия (осознание учеником и воспроизведение в речи того, что нового он узнал и чему научился на уроке).

Требования к современному уроку русского языка в начальной школе в условиях введения ФГОС:

➤ хорошо организованный урок в хорошо оборудованном кабинете должен иметь хорошее начало и хорошее окончание;

➤ учитель должен спланировать свою деятельность и деятельность учащихся, четко сформулировать тему, цель, задачи урока;

➤ урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками;

➤ учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;

➤ вывод делают сами учащиеся;

➤ минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества;

➤ времябережение и здоровьесбережение;

➤ в центре внимания урока – дети;

➤ учет уровня и возможностей учащихся, в котором учтены такие аспекты, как профиль класса, стремление учащихся, настроение детей;

➤ умение демонстрировать методическое искусство учителя;

➤ планирование обратной связи;

➤ урок должен быть добрым.

Современный урок русского языка, направленный на формирование метапредметных и личностных результатов, – это проблемно-диалогический урок. При подготовке к нему следует тщательно продумать свои действия на каждом этапе с учетом возможных ситуаций, требующих импровизации.

Итак, изучение русского языка в первом классе начинается интегрированным курсом «Обучение грамоте». Его продолжительность (приблизительно 24-26 учебных недель, 9 часов в неделю) определяется темпом обучаемости учеников, их индивидуальными особенностями и спецификой используемых учебных средств.

В обучении грамоте различаются три периода:

➤ добукварный - подготовительный;

➤ букварный – основной;

➤ послебукварный - завершающий.

Последовательность работы, характер упражнений на каждом из этапов обучения грамоте определяются закономерностями звукового аналитико-синтетического метода. Обучение письму идет параллельно с обучением чтению, с учетом принципа координации устной и письменной речи. Дети овладевают начертанием новой буквы, учатся соединять ее с ранее изученными буквами, упражняются в письме буквосочетаний в слогах, словах, предложениях, небольших текстах.

Основа элементарного графического навыка формируется наряду с речевыми умениями, обогащением и активизацией словаря, становлением и

развитием фонематического слуха, а также грамматико-орфографической пропедевтикой.

После «Обучения грамоте» начинается отдельное изучение русского языка и литературного чтения. Обучение русскому языку после периода обучения грамоте основывается на усвоении существенных признаков морфологических, синтаксических, словообразовательных понятий, на установлении связей между признаками понятий, на установлении связей между понятиями. В целом начальный курс русского языка представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и являющихся основой для интеллектуального и коммуникативного развития детей. Таким образом, модуль имеет когнитивно-коммуникативную направленность, что предполагает привлечение коммуникативной мотивации в рассмотрение различных разделов и тем, пристальное внимание к значению всех языковых единиц, к их функции в речи.

Усиливается объяснительный аспект описания системы языка, обучение культуре речи, формирование коммуникативных умений и навыков в ситуациях, актуальных для практики общения младших школьников, овладение реальными речевыми жанрами (записка, письмо, аннотация и т.п.).

В начальной школе орфография не выделяется в качестве специального раздела программы. Орфографические правила рассматриваются в системе изучения фонетики, морфологии, морфематики.

Предусматривается знакомство учащихся с различными принципами русского правописания (без введения терминологии).

Формирование четкого, достаточно красивого и быстрого письма происходит в процессе специальных упражнений, которые могут проводиться на отдельных уроках по каллиграфии (1 час в неделю) или как часть урока русского языка.

Закрепление гигиенических навыков письма, развитие мелких мышц и свободы движения руки, отработка правильного начертания букв, рациональных соединений, достижение ритмичности, плавности письма составляют задачи занятий по каллиграфии и решаются в системе работы над группами букв в порядке усложнения их начертания.

Преобладание работы над письменной речью (её развитие у младших школьников отстает от развития устной речи на всем протяжении начальной школы) требует проведения достаточного количества письменных упражнений разных видов и представления их в системе от простого к сложному, индивидуализации и дифференциации обучения.

Итак, изучение русского языка в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

1. Развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка»;
2. Освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка;

3. Овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка;
4. Овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания;

5. Воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь.

Таким образом, реализация ФГОС в большей степени зависит от учителя, который перестанет быть единственным носителем знаний, а будет выполнять роль проводника в мире информации.

Чтобы процесс введения новых образовательных стандартов протекал максимально успешно, педагогу необходимо работать над повышением своего профессионального уровня. Он должен учиться по-новому готовиться к уроку, учиться по-новому проводить урок, оценивать достижения обучающихся, взаимодействовать с их родителями.

Учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его желание раскрыть способности каждого ребенка – вот это есть главный ресурс, без которого новые требования ФГОС к организации учебно-воспитательного процесса в школе не могут существовать. Многие зависят от желания и характера учителя и от уровня профессиональной подготовки.

Литература

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичёвой. - М., 1977.
2. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. /Под ред. М.С.Васильевой. - М., 1977.
3. Бородкина Г.В. Учиться будет легче, если... // Начальная школа: плюс-минус. - 2002. - № 4.
4. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. - М., 1993.
5. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Что значит - учить читать // Начальная школа – 1998. - № 3.
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. и др. Секреты орфографии. - М.: Просвещение, 1991.
7. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. // Начальная школа. - 1990. - №8.

Обучение русскому языку детей-билингвов в полиэтнических классах в условиях ФГОС (из опыта работы)

*Шакова Разиет Бубовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ № 6» МО «Красногвардейский район»*

Современная ситуация во многих школах такова, что вследствие миграционных процессов наблюдаются изменения в составе обучающихся в образовательных учреждениях: постоянно увеличивается процент школьников, для которых русский язык не является родным. Поэтому в одном классе типовой российской школы учатся и русскоязычные школьники, и дети мигрантов. Таким образом, в различных субъектах Российской Федерации стихийно возникли «неоднородные полиэтнические классы, включающие детей-инофонов», которые являются представителями разных народов. Обычно такие ученики слабо владеют русским языком, что ведет к затруднениям в обучении их другим предметам, общими плохими учебными показателями, низкой социализацией, что является одной из важных проблем современной школы.

Ситуация осложняется ещё тем, что сегодня не существует никаких льготных требований к знанию русского языка выпускниками школ с многонациональным контингентом. Все должны быть подготовленными к итоговой аттестации в объеме государственной программы по русскому языку (как родному) для общеобразовательных школ.

Изменения, происходящие в нашем обществе, особенно остро отражаются в системе школьного обучения в России. Разработка и введение в действие ФГОС тесно связаны с доминирующим в настоящее время в мировой практике компетентно - деятельностным подходом в обучении языку.

Роль русского языка в школах Российской Федерации сегодня чрезвычайно высока. Известно, что в школе язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Основная и очень ответственная задача предмета «русский язык» в школе – стать инструментом социализации ребёнка в современном поликультурном обществе, научить воспринимать собственную культуру, обучить диалогу культур, развить у школьников учебные, коммуникативные и общие интеллектуальные навыки. Именно поэтому особенное значение «русский язык» сегодня приобретает в сфере обучения тех российских школьников, для которых он не является родным.

Итак, ценностные ориентиры современной школы – это формирование гражданина России, готового к активной созидательной деятельности, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющие жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, верований.

В школах Российской Федерации 20-25% учащихся - дети, в разной степени владеющие русским языком. Учителя школ в полиэтнических классах находятся в затруднительном положении, так как у них нет методики работы в

классах, объединяющих детей, для которых русский является родным, и детей, не знающих или плохо знающих его. Ответственность за адаптацию таких детей ложится, как правило, на плечи учителя-словесника, ведь русский язык является не только учебным предметом, но и средством обучения, а главное – средством социализации ребёнка в новом для него коллективе, в обществе. В связи с этим возникает проблема совместного обучения русскоговорящих детей и детей, для которых русский язык – неродной. Таких детей называют «билингвами».

Дети-билингвы обучаются и у нас в школе, причем разных национальностей: адыгейцы-1, курды-76, азербайджанцы-19, цыгане-33. Всего обучается 240 человек, из них 129 учащихся можно отнести к категории билингвы.

Учащиеся имеют разный уровень владения русским языком. Но чаще всего билингвы плохо читают, у них бедный словарный запас, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст. Естественно, в полном объеме усвоить знания, полученные на малознакомом языке, сложно. Отсюда - отставание от общей группы, появление различных комплексов.

Русский язык для большинства из них не только не является родным, но и не был даже языком обучения. Попадая в «чужую» языковую среду, у ребенка могут возникнуть *проблемы психологического характера*, так как он не может на равных общаться с одноклассниками и плохо понимает изучаемый материал. Это порождает страх, боязнь ошибок, ребенок замыкается, отказывается отвечать на уроках и общаться. Поэтому учителю русского языка на первых этапах работы с билингвами необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости. Ученик должен понимать, что без знания русского языка он не сможет стать полноценным членом общества.

Вторая проблема, с которой сталкивается учитель русского языка в разноязычном классе, - это *разный уровень владения русским языком*, поэтому учителю необходимо в учебном процессе совмещать методики преподавания русского языка как родного и неродного. Однако обучение русскому языку в полиэтнических классах именно таким образом невозможно, так как учащиеся и учитель работают по программе «русский язык как родной», и требования к уровню подготовленности учащихся на определенном этапе обучения начинают предъявляться одни и те же.

Особенности обучения русскому языку детей в поликультурном разноуровневом классе в сельской школе

В условиях поликультурной среды русский и национальный языки функционируют параллельно во всех сферах общения, причём в одних сферах

преобладает национальный язык (чаще всего в семье), а в других – русский язык (детский сад, школа и другие учебные заведения).

Развитие национально-русского двуязычия предполагает широкое использование русского языка как единого средства общения между людьми разных национальностей, как коммуникативного средства связи между членами социального (в широком смысле) коллектива, выступает в качестве фактора, способствующего единению этого коллектива, стимулирующего активное развитие культуры в целом, и, кроме того, является источником духовного роста каждого человека. Но этот же фактор становится и причиной того, что учащиеся подчас не могут грамотно, правильно выразить свои мысли и чувства, не говоря уже о воспроизведении теоретического материала учебника или анализе художественного произведения. Всем известно, что основной целью обучения языку в школе, и не только сельской, является формирование и развитие речевых умений и навыков. Своеобразие целей и задач определяет методическую специфику курса. Теория и практика обучения русскому языку в школе взяли на вооружение идеи развивающего и компетентностного подхода в обучении, связанные с развитием творческого мышления учащихся и проблемными вопросами преподавания. Вся методическая система принесёт ощутимые результаты только в том случае, если равное внимание учитель будет уделять формированию навыков и собственно высказывания, и восприятия, то есть в поле зрения обучения в одинаковой мере должны находиться обе стороны речевого акта: и говорение, и восприятие.

В условиях всеобщего среднего образования забота о понимании изучаемого материала всеми учащимися становится важнейшей задачей. Без соблюдения этого условия трудно привить учащимся навыки самостоятельного овладения знаниями. Глубина и прочность знаний учащихся, надёжность приобретённых навыков определяются всей системой обучения и зависят от методов работы. Установка на развитие самостоятельности учащихся, их творческой активности делает актуальной для русского языка проблему рационального отношения теории и практики. Как же построить урок таким образом, чтобы он не превратился в скучное заучивание малопонятных теоретических определений и правил? Как поставить теорию на службу практике? Дело в том, что основной формой деятельности учеников при усвоении курса русского языка в любом классе являются упражнения, с помощью которых отрабатываются важнейшие языковые умения и навыки.

Но очень часто можно наблюдать, что при выполнении упражнений учащиеся почти не опираются на те знания, ради усвоения которых упражнения проводятся. Отрыв практического действия от изучаемой теории происходит незаметно, так как учащиеся активны на уроке, много пишут, выполняя разного рода задания. И в результате знания приобретают формальный характер, недолго удерживаются в памяти большинства учащихся. Во избежание формального изучения предмета, нужно построить свою работу на практических действиях детей, организованных таким образом, чтобы они подводили учащихся к самостоятельным выводам и обобщениям, которые

потом будут закрепляться путём упражнений. Можно, например, просто сообщить учащимся, какая буква пишется после шипящих в суффиксах имён существительных, а какая – в суффиксах причастий. Но это же правило будет воспринято учащимися как собственный вывод в результате наблюдений над текстом, содержащим нужные для вывода правила слова. По просьбе учителя учащиеся выписывают в один столбик существительные с суффиксом после шипящих, в другой – прилагательные, в третий – причастия. Анализируя написание гласных в суффиксах различных частей речи (пушок – ежовый – испечённый), учащиеся сами делают вывод, что в глаголах и его формах после шипящих в суффиксах буква О никогда не пишется, тогда как в именах прилагательных и существительных эта буква пишется при обозначении гласного под ударением.

В сельской школе есть некоторые особенности, которые обеспечивают достаточно высокий уровень языковой компетентности учащихся. Во-первых, в сельской школе легче установить непосредственный контакт с каждым учеником, легче учесть индивидуальные особенности и подготовленность каждого учащегося, легче проследить за усвоением материала каждым учеником и за развитием каждого школьника. Индивидуализация и дифференциация обучения – главная методика преподавания в сельской школе. Уроки русского языка в таких школах требуют, прежде всего, создания особой атмосферы и особого стиля поведения учителя. Учитель – это наставник, близко стоящий к каждому ученику. Индивидуальная работа на уроке с каждым учеником не только предполагает предупреждение и исправление ошибок, но и даёт возможность диагностировать их причины.

Школьный курс русского языка включает в себя две взаимосвязанные системы: языковое образование и речевое развитие. Знания и умения по языку и речи составляют для учащихся фундамент, на котором происходит освоение речевых умений, и таким образом создаются условия для свободного владения языком. Обучение родному языку в школе осуществляется в двух направлениях: через получение сведений о языке – правилах изменения языковых единиц и их конструирования, грамматических категориях – формирование языковой и лингвистической компетенций; через развитие речи учащихся, основанное на реальном функционировании языка (формирование коммуникативной/речевой компетенции).

Главная цель при обучении русскому языку этой категории учащихся является дуалистической:

- 1) формирование речевой, или коммуникативной компетенции в том объеме, который позволит им удовлетворить свои жизненные притязания;
- 2) формирование языковой, или лингвистической компетенции в широком смысле, предполагающей не только знание слов и способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать их.

Помимо лингвистической компетенции, коммуникативная компетенция предполагает формирование ряда компетенций:

- социолингвистической (умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, цели общения и намерения говорящего и т. п.);

- дискурсивной (способность учащегося использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста, для чего необходимо владение тактиками речевого поведения в разных дискурсах);

- социокультурной (знание учащимся национально-культурной специфики русского речевого поведения, элементов социокультурного контекста);

- социальной (желание и умение вступать в контакт на русском языке с другими людьми);

- стратегической (способность компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде).

В последнее время коммуникативная и языковая компетенции не мыслятся без формирования межкультурной компетенции, т.е. знания культурологических особенностей страны изучаемого русского языка, того, что составляет «культурные коды» нации, стереотипов русского языкового сознания и поведения, ориентации в русском культурном пространстве. Все это требует определенной корректировки программы по русскому языку для школы с учетом требований методики преподавания русского языка как неродного.

Однако обучение русскому языку в полиэтнических классах именно таким образом невозможно, так как: учащиеся и учитель работают по программе «Русский язык как родной», и требования к уровню подготовленности учащихся на каком-то этапе обучения (для конкретных детей этапы разные) начинают предъявляться одни и те же; работая с многонациональным контингентом, учитель русского языка решает задачу «выравнивания» и развития учащихся с целью их социализации в российском обществе и подготовки к итоговой аттестации на общих (с русскими выпускниками) основаниях.

В качестве главных целей современная методика обучения русскому языку в школе (как родному/неродному/иностранному) называет практическую (коммуникативно-обучающую), общеобразовательную и воспитательную (или воспитательно-развивающую). Названные цели являются общими для обоих участников этого процесса – и для учащегося, и для учителя. Вместе с тем, реализуясь в деятельности одного из участников образовательного процесса (в нашем случае – учителя-русиста полиэтнической школы), эти цели модифицируются не только в плане содержания, но и в их направленности.

Современный школьный курс русского языка в основном построен на принципах коммуникативной методики. Коммуникативная направленность обучения языку означает ориентацию на достижение практического результата в обучении, а также на образование и развитие личности. При этом следует учитывать и когнитивный аспект, т.е. ориентацию на создание в сознании учащегося ментального эквивалента системы изучаемого языка (такой модели

языка, которая оптимальна для порождения речи), а также образа мира, специфичного для данной (русской) культуры. Учителю русского языка следует иметь в виду, что общение, в том числе и учебное общение, тесно взаимосвязано с процессом социализации нерусских детей в российскую действительность, в процессе общения происходит формирование и развитие языковой личности ребенка.

Работа учителя русского языка, например, в сельской полиэтнической школе специфична. Эта специфика такая же, как и в малокомплектной школе. Так, формирование и совершенствование речи учащихся и в тех, и в других школах осложнено рядом причин: удаленностью от культурного центра, наличием диалектной среды, многонациональностью населения». В качестве результатов обучения нерусских детей учитель русского языка видит в первую очередь практические достижения: умения читать и высказываться (и на свободную, и на лингвистическую тему), умение опознавать изучаемые явления языка и речи, умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова). Коммуникативный метод в работе по развитию речи, выдвигая на первый план анализ условий и задач общения, реализуется в различного рода ситуативных упражнениях, основанных на учете факта зависимости содержания и речевого оформления высказывания от речевой ситуации.

При подаче нового материала учителю русского языка следует учитывать, что усвоенные знания применяются учеником к новому материалу либо опосредованно через другие определения и правила, либо непосредственно. Таким образом, учитывается перенос знаний двух видов: непосредственный и опосредованный. Непосредственный перенос – это применение знаний к явлениям одного и того же рода, например, знание орфограмм при овладении орфографическими умениями, грамматических определений при овладении учебно-языковыми умениями, знаний о формообразовании прилагательных при овладении формообразованием причастий. Опосредованный процесс – это применение знаний из одной области к овладению либо знаниями, либо умениями в другой области. Например, применение знаний по грамматике к овладению правописанием, культурой речи. И в том и в другом случае имеются специфические трудности переноса.

И если перенос знаний в новые условия для русских детей в основном не представляет трудностей, то для детей, слабо владеющих русским/неродным языком, процесс переноса может осуществляться только под руководством учителя и при работе по образцу. При этом учитель не всегда может учесть уровень владения тем или иным предыдущим материалом, на базе которого происходит презентация нового. Русские дети на уроках русского языка осознают и систематизируют то, чем они уже владеют, расширяют свой словарный запас, учатся грамотно писать, совершенствуют речевые умения и навыки – развивают свою речь. Учащиеся, для которых русский язык является неродным, для успешного продвижения в учении должны в первую очередь

овладеть речью. Однако без освоения специфики языковых явлений выработать речевые умения и навыки трудно.

Методика обучения русскому языку как неродному строится на следующих принципах:

- обязательной коммуникативной направленности обучения;
- взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;
- единства приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании);
- соотнесенности с родным языком учащихся.

Последний принцип мы можем реализовать только через учет типичных ошибок и трудностей учащихся, которые соотносимы с их родным языком.

Обучение активной коммуникативной деятельности учащихся в полиэтническом классе эффективно только при благоприятном учебно-психологическом климате, который помогает учащимся, слабо владеющим русским языком, преодолеть боязнь говорить, речевую замкнутость. Лучше, когда ученик, хотя и с ошибками, но говорит, чем когда он не говорит вовсе.

Я начала работу с изучения уровня владения учащимися русским языком. Выявила следующее:

1. Русскую азбуку знают все, но читают слабо.
2. Устной речью владеют очень слабо, на уровне «понимаем, но сказать не можем».
3. На письме допускают огромное количество ошибок различных типов.
4. Письменную работу по развитию речи выполняют на очень низком уровне.
5. Типичные ошибки учащихся-билингвов, связанные с явлением интерференции:

Типизация ошибок	Примеры
1. Замена гласных или их пропуск.	Едвитый (ядовитый); идял (идеал); прилтят (прилетят); общанье (обещание);
2. Слитное написание предлогов и раздельное приставок.	Сабой (с собой); ксталу (к столу); обамне (обо мне); васенем (в осеннем); за хлопнул (захлопнул); во рвался (ворвался); на перерез (наперерез);
3. Замена согласных или их пропуск.	Медветь (медведь); фпиред (вперед); драца (драться); бута (будто);
4. Полное искажение буквенно-звуковой структуры.	Шенацотое (шестнадцатое); трирвать (тренировать); учасвить (участвовать);
5. Графические ошибки:	Мога (мода), игга (игра), рошел (пошел);

<p>смещение букв разных алфавитов.</p> <p>6. Семантические ошибки.</p> <p>7. Морфологические ошибки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - изменение рода существительных, прилагательных, местоимений; - неправильный выбор падежных окончаний; - неправильные формы местоимений; - неправильные глагольные формы; - смешение форм причастий и образование несуществующих форм. 	<p>Прочитываю книгу (читаю книгу); вижу фильм (смотрю фильм); казали фотографию (показали фотографию); сделать открывание (открыть);</p> <p>Он сказала: хозяйка пришел; он худая очень; новый книга будет;</p> <p>В дому (как в лесу); гОроды (как топоры); новами книгами; с друзьям;</p> <p>Энтот (этот); ихний (их); эвто (это); обем (обеим); егошный (его);</p> <p>Буду приду (приду); зачитаю (начну читать); прочитат (прочитай), пожалуйста;</p> <p>Издавшаяся (изданная) книга; ведомный (ведомый); думаемый вопрос; знаевший человек.</p>
--	---

Таким образом, мы видим, что выявился ряд трудностей, общих для детей-билингвов, обучающихся в нашей школе.

Естественно, решение проблемы обучения русскому языку в полиэтнических классах невозможно без изучения имеющихся подходов, методик работы. Изучив несколько источников по данной теме, я пришла к выводу, что большинство из авторов сходится в том, что отбор и представление языкового материала на уроке русского языка в полиэтническом классе соответствуют коммуникативной методике обучения языку, которая обуславливает практическую направленность обучения, функциональный подход к отбору материала, изучение лексики и грамматики на образцах речи, ситуативность.

Наибольшей коммуникативностью обладают ситуативные упражнения, выполнение которых способствует развитию навыков говорения, причем не в виде искусственного «учебного говорения». Следует моделировать естественный речевой акт (расспросите соседа по парте о морфологических особенностях, расскажите о завтрашнем воскресном дне, употребляя глаголы будущего времени и т.п.). Для диалогового общения создаются пары из учащихся, имеющих разный уровень владения языком, чтобы речь более слабого ученика корректировалась со стороны более сильного.

В методике обучения выработана такая последовательность: работа под руководством учителя, работа по образцу, самостоятельное применение на основе знаний опознавательных признаков и существенных свойств языковых явлений. Учащиеся, для которых русский язык является неродным, для успешного продвижения должны в первую очередь овладеть речью. Однако без овладения спецификой языковых явлений выработать речевые умения и навыки трудно. Русский язык большинство нерусских детей начинают осваивать только в школе, тогда как родным языком все люди овладевают задолго до начала обучения в школе.

При обучении русскому языку как неродному словарная работа – основное средство расширения словарного запаса учащихся. Эффективными являются упражнения с лексическими единицами и грамматическими формами, которые усваиваются непроизвольно, в процессе работы с ними. Дополнительно используются следующие упражнения:

- **словообразовательные** (найдите корень и подберите однокоренные слова, образуйте от данных существительных прилагательные/ от данных глаголов существительные по образцу, продолжите словообразовательный ряд прилагательных/ глаголов с данной приставкой/суффиксом);

- **составление тематических групп** (выпишите из текста названия растений/профессий, характеристики предмета; выпишите в словарик названия деревьев, предметов одежды и т.п.);

- **включение данного слова в словосочетание** (подберите к данному существительному прилагательное, к данному прилагательному существительное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: читать - что?, встретиться - с кем?, рисовать – чем? и т.п.);

- **введение данных слов в контекст** (опишите картинку, используя данные слова, расскажите о семье, используя данные слова, составьте предложение с данным словом.

При обучении русскому как неродному активно используются *правила-инструкции*, разъясняющие закономерности русского языка и помогающие формировать языковую компетенцию школьников. Дети-билингвы часто нарушают порядок слов в русском предложении. Это объясняется тем, что, например, в языках тюркской группы в конце предложения всегда стоит сказуемое и организует предложение в единое целое. Нарушение порядка слов можно предупредить только постоянной работой на уроке с семантическими связями внутри предложения. Необходимо учить детей правильно задавать вопросы ко всем членам предложения.

При обучении предложно-падежной системы русского языка формируется умение ставить падежные вопросы и пользоваться моделями: *нет кого, чего; рад (дать) кому, чему; вижу кого, что; горжусь кем, чем; думаю о ком, о чем*. Таким образом, учащиеся получают сведения о падежах как о языковом грамматическом явлении. Трудностью в этом процессе является то,

что в русском языке одно и то же значение может выражаться разными падежами. Необходимо решать возникшие затруднения сразу, объясняя каждый частный случай.

На основе предлагаемых методик и результатов собственных наблюдений выработала следующий механизм работы с детьми-билингвами на данном этапе:

1. Работа с текстом: чтение вслух сначала учителем, а затем детьми; чтение про себя во время прослушивания аудиозаписи данного текста; словарная работа; анализ, прочитанного текста; списывание с обязательным проговариванием; запись под диктовку с комментированием; написание сжатого изложения.

2. На уроках развития речи использую памятки-подсказки (при написании сочинений предлагаю словосочетания и отдельные предложения, дополнительно распределить их в соответствии с пунктами плана; при написании изложений предлагаю использовать опорные слова, словосочетания). Эта работа помогает вырабатывать навык правильного построения, как отдельных предложений, так и целого текста.

3. На уроках изучения нового материала и закрепления организую выполнение заданий по образцу.

5. Систематически отслеживаю, уровень освоения УУД и провожу мониторинг в сравнении с предыдущими результатами.

6. Поддерживаю мотивацию успеха на уроке и во внеклассной работе. Вовлекаю в выполнение небольших проектов, чтение докладов, сообщений, олимпиадное движение, организую блиц-турниры с доступными заданиями, приглашая всех учащихся вне зависимости от уровня владения языком.

Конечно, на серьезные конкурсы, научные исследования приглашаю более сильных ребят, однако участие во внеклассной работе по предмету детей-билингвов повышает уровень их владения языком, создает ситуацию успеха, независимо от результата.

Результатами обучения детей-билингвов являются в первую очередь практические достижения:

- умение читать и высказываться (и на свободную, и на лингвистическую тему);
- умение опознавать изучаемые явления языка и речи;
- умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова);
- умение строить краткое письменное высказывание, писать сжатое изложение.

Инновационные формы обучения русскому языку детей-билингвов в условиях введения ФГОС

Инновационные подходы к преподаванию русского языка связаны с изменением роли учителя. В современных условиях очень важно, чтобы

учитель не давал ученикам готовых знаний, а указывал путь к их приобретению, учил добывать знания. Особенно важно это тогда, когда учитель обучает русскому языку как неродному.

Преподавание русского языка в современных условиях требует от учителя-словесника совершенно новых, инновационных подходов, как к содержательной части урока, так и к выбору образовательных технологий, эффективных методов преподавания, проведению диагностики уровня владения русским языком как неродным.

Инновационные подходы к преподаванию русского языка в условиях полиэтничной среды основаны не только на осознании важности проблемы невысокого уровня подготовки учащихся по русскому языку, понимания того, что причина плохого знания русского языка связана прежде всего с проблемой социальной и психологической адаптации ученика к новой культуре, к новым традициям, ценностям, ориентирам, но и на овладении принципами деятельностного подхода к преподаванию русского языка как неродного.

Инновационный подход к преподаванию русского языка как неродного актуален и в связи с введением новых форм итоговой аттестации как в 9 классе, так и в 11 классе. Это требует от словесника выбора эффективных форм работы с текстами разных типов и стилей речи, аудирования, говорения. В связи с этим особого внимания требуют уроки развития речи, уроки комплексного анализа текста. Создать собственный текст, интерпретировать текст, предлагаемый для анализа учащимся, Чтобы выразить свои мысли на неродном языке, мало знать правила. Для этого нужно, прежде всего, расширить активный словарь. Как сделать это на уроках русского языка? Помогает система предтекстовых упражнений, характерная для методики преподавания иностранного языка. Эта система заключается в следующем:

- составление представления о содержании текста в целом;
- языковая догадка на уровне ситуационных моделей;
- определение значения незнакомых слов по контексту;
- словообразовательный анализ;
- анализ синтаксических конструкций;
- опознавание интернациональной лексики;
- составление текста по аналогии, включение в текст ключевых слов

и т.д.

В связи с введением ФГОС учитель приобретает новые **компетенции**:

- межкультурная;
- этнопедагогическая;
- социальная;
- социокультурная;
- информационно-коммуникативная.

Именно тенденциями развития современного образовательного пространства задаются новые методические и содержательные аспекты деятельности учителя полиэтничной школы.

Новое содержание и способы деятельности педагога в условиях полиэтнической среды связаны, с другой стороны, с разработкой:

а) инновационных программ воспитания (правовая культура, гражданское и патриотическое воспитание, национальная культура и т.д.);

б) инновационных технологий воспитания (информационные (сайты, банк идей, медиатека и т.д.), нестандартные технологии (дни науки и культуры, интеллектуальные мероприятия: олимпиады, круглые столы, детско-родительские объединения и т.д.).

Особенность современного этапа развития методики – интеграция в учебном процессе различных методов обучения. Большое влияние на методику обучения оказала идея коммуникативности. Отчасти это выразилось в том, что почти все методы, даже грамматико-переводной, стали в некоторой степени коммуникативными. На современную интерпретацию методов обучения повлияло и использование новейших информационных и телекоммуникационных технологий, в результате чего некоторые старые по времени возникновения методы «выглядят» по-новому.

В частности, в современных условиях обучение русскому языку следует организовывать с **учетом психолого-педагогических особенностей**, направленных на оптимизацию усвоения конкретной языковой (речевой) темы. В этом ряду можно выделить:

- важность соответствия учебного материала и логики его изложения возрасту и уровню подготовки обучающихся;
- специализации к потребностям учащихся;
- адекватность использования языковых и культурных понятий и фактов уровню развития и подготовки учеников;
- комфортность среды обучения;
- формирование ситуативных умений и навыков; использование развивающих компонентов в обучении;
- стимулирование познавательной активности, мотивации, креативности; формирование навыков самостоятельного приобретения знаний, компетенций и др.

Новые формы организации урока – это эффективный путь оптимизации обучения. Среди них: лекции-презентации, лекции-обсуждения, педагогические презентации, мастер-классы, тренинги, учебные мастерские, тематические диалоги, методические лектории, мультимедийные презентации, видеокурсы, видеоуроки, электронные диалоги, практические занятия, электронный самоконтроль, самостоятельная работа, индивидуальные занятия.

Во время проведения уроков русского языка к числу эффективных можно отнести технологии работы в группах (пары, группы сменного состава и т.д.). Технология обучения в группах позволяет создавать на уроке определенные речевые ситуации, привлекать к организации работы в группе учащихся, для которых русский язык родной, что способствует формированию коммуникативной компетенции школьников.

Урок-семинар, урок-лекция, урок-беседа, урок-практикум, урок-экскурсия, урок-исследование, урок-игра, урок-КВН, урок-защита проекта, урок-диспут, урок-конференция, урок-театрализованное представление, урок-маскарад, урок-путешествие, урок-зачет – виды инновационных нестандартных уроков. При этом основными принципами инновационного обучения, помимо названных, являются:

- креативность (ориентация на творчество);
- усвоение знаний в системе;
- использование наглядности.

Большое значение имеют и нетрадиционные формы домашнего задания, которые должны закреплять знания, умения и навыки, полученные на уроке, а также позволять ребёнку проявить самостоятельность, самому найти решение нестандартного вопроса, задания (творческая работа, лингвистическое исследование текста, подготовка иллюстраций к литературным произведениям, рисование обложек к литературным произведениям, продолжение неоконченных произведений, наблюдение за природой и др.).

В заключение следует сказать, что требуют дальнейшей разработки следующие виды инноваций в преподавании русского языка в условиях поликультурной среды:

- инновации технологические, методические, организационные, социальные – и внутрипредметные, общеметодические, «идеологические»; готовые исследовательско-педагогические разработки;
- экспериментальные площадки и проектная деятельность;
- научно-педагогические лаборатории.

В заключение хотелось бы отметить, что данная тема, несмотря на свою актуальность, пока почти не нашла практического развития в организации методики преподавания русского языка в полиэтнических классах, в частности, в нашей школе. Причиной тому является отсутствие программ для обучения билингвов в русскоязычных классах, принятых на уровне Министерства образования; также является большой проблемой выстраивание дифференцированного подхода в классах с разным уровнем владения языком; отсутствие дополнительного оплачиваемого времени для организации индивидуальной работы с билингвами и множество других факторов. Однако проблема существует, и практикующий педагог находит свои собственные приемы, методы, подходы на пути к достижению единой цели всеми участниками образовательного процесса.

Традиционная и инновационная деятельность читкля русского языка в билингвальном пространстве (из опыта работы)

*Шорова Мариет Мухарбиевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева
МО «Кошехабльский район*

Как мы уже знаем, билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиции психолингвистики, билингвизм – способность употреблять для общения две языковые системы.

Известно, что около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитие памяти, умении понять, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше усваивают абстрактные науки, литературу и иностранные языки.

Детям-билингвам необходимо языковое воспитание в семье. Если этому не уделяется внимание, а именно разговор с ребенком ведется только на родном языке, а вне дома он слышит только русскую речь, то происходит разграничение языковых сфер общения. В связи с этим необходима четко выстроенная методика преподавания языка детям-билингвам.

Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Степень владения каждым языком при билингвизме, распределение между ними сфер общения и отношение к ним говорящих зависят от многочисленных факторов социальной, экономической, политической и культурной жизни говорящего коллектива. При столкновении двух языков в условиях билингвизма один язык может полностью вытеснить другой или оба языка могут претерпеть определенные изменения на различных уровнях языковой структуры: фонетическом – изменение особенностей произношения; грамматическом – заимствование и калькирование грамматических явлений. Если ребенок овладевает вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о последовательном билингвизме. Он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются «по контрасту» со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка:

1. Позднее владение речью.
2. Меньший словарный запас на каждом из языков, хотя при этом сумма слов лексикона ребенка билингва больше.
3. Недостаточное усвоение грамматики неродного языка.

4. Возникновение трудностей при усвоении письменной речи второго языка.

5. Возникновение постоянной утраты недоминирующего языка при отсутствии практики.

Методика преподавания русского языка – это педагогическая наука, определяющая цели, содержание, объем и структуру учебного предмета «Русский язык», а также изучающая и описывающая наиболее рациональные методы и приемы обучения русскому языку и исследующая условия и пути усвоения учащимися точно очерченного круга знаний, овладения определенными навыками и умениями.

Методика преподавания русского языка в национальной школе дает ответ не только на вопросы, традиционные для любой методики «чему учить?» (содержание обучения) и «как учить?» (методы и приемы обучения), но и на характерный именно для данной методики вопрос «кого учить?». Ведь для правильного решения первых двух (общих) вопросов необходимо иметь в виду следующее:

1. Является ли изучаемый язык для учащихся родным или они начинают изучать его.

2. Владеют ли обучающиеся в какой-либо степени навыками русской речи или нет.

3. Является ли родной язык учащихся близкородственным русскому или неблизкородственным.

Обучение русскому языку в национальной школе имеет воспитательное, образовательное и коммуникативное значение.

Задачи обучения состоят в том, чтобы помочь учащимся овладеть русским языком как средством коммуникации, пробудить интерес к изучению русского языка, стремление овладеть им, выработать прочные орфоэпические, орфографические и пунктуационные навыки.

Успешное выполнение этих задач зависит и от содержания обучения, под которым понимается система знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения.

Воспитательная задача курса русского языка заключается в том, чтобы в процессе обучения (в совокупности в обучении другим учебным предметам) содействовать умственному и культурному развитию учащихся, помня о том, что в школьном возрасте (в частности формируется мировоззрение человека, следовательно, нужно стремиться к обучению русскому языку, всячески развивать в учениках чувство прекрасного: любовь к слову, любовь к природе, к человеку, ко всему окружающему миру, вызвать в них стремление к познанию нового, восприятию красоты, окружающей их. В соответствии с этим желательно подбирать в качестве материала для упражнений тексты, отрывки из текстов русской классической художественной литературы, чтобы учащиеся видели все богатство русского языка, и у них возникало желание ознакомиться с русской литературой, для чего необходимо

овладеть русским языком. Тексты с описанием природы способствуют пробуждению чувства прекрасного и воспитывают душу ученика.

Образовательная задача состоит в вооружении учащихся доступными сведениями о русском языке, о его звуковом, грамматическом строе и лексическом составе, а также о его величии и значении.

Так как в условиях национальной школы изучение русского языка как учебного предмета осуществляется, прежде всего, в процессе обучения речевой деятельности, то учащимся необходимо запомнить определенный запас слов, научиться употреблять их в речи, овладеть навыками произношения и правописания.

Обучение и воспитание, таким образом, осуществляются в органической связи. Практическое значение обучения русскому языку обеспечивается решением коммуникативных (речевых) задач курса. Все обучение должно быть направлено на то, чтобы учащиеся из урока в урок приобретали новые навыки и умения. При этом важно, что овладение речью в школе – это не только усвоение готовых образцов, сколько умение применять на практике изученный языковой материал, что связано с осознанием определенных закономерностей данного языка, познанием его правил и законов, усвоением определенной суммы знаний, на основе которой формируются соответствующие умения и навыки речи.

Коммуникативная направленность не означает ограничения целей курса овладением разговорной речью. Решение коммуникативных задач, обеспечивая формирование и последовательное развитие навыков речи, должно привести к тому, чтобы оканчивающие национальную школу хорошо владели родным и русским языками.

Таким образом, воспитательные, образовательные и коммуникативные задачи курса тесно связаны друг с другом и взаимно обусловлены.

Следует отметить, что коммуникативная направленность обучения и в то же время сложность и многогранность русского языка, богатство лексических, грамматических, словообразовательных и иных средств делают необходимым ограничение языкового материала, предназначенного для национальной школы. В связи с этим возникла важная лингвистическая проблема минимизации языка в учебных целях. Благодаря возможности сжатия языка без нарушения его системы данная задача оказывается реальной.

В методике и практике обучения русскому языку учащихся национальной школы термин «учебный метод» применяется в различных значениях.

Под методом в широком значении понимается совокупность определенных средств обучения, определенное направление в учебной работе учителя и учащихся. В более узком значении метод – определенный способ обучения.

В целях национальной школы значительное распространение получило деление методов в широком значении на прямой, переводный и комбинированный (смешанный). В основу такого деления положено было отношение к использованию родного языка при обучении неродному языку.

Прямой метод предполагает изучение неродного языка прямо и непосредственно вне связи с родным языком учащихся. Переводный метод связан с изучением неродного языка при помощи родного. При этом предусматривается семантизация слов главным образом путем перевода на родной язык и изучение грамматического строя неродного языка путем сопоставления с грамматикой родного.

Общепринятым в национальной школе является комбинированный метод, исключающий крайности вышеназванных методов и объединяющий их положительные стороны. Такой метод предполагает обращение к родному языку учащихся только по необходимости, он должен объединить приемы и средства, которые обеспечивают формирование и развитие навыков русской речи учащихся. К таким приемам и средствам относятся разговорные ситуации и беседы, чтение, игры, перевод с одного языка на другой, межъязыковые сравнения и т.д.

В современной методике преподавания русского языка в национальной школе большое внимание уделяется дидактическому пониманию методов как способов обучения.

Известны различные толкования этого понятия и в связи с этим разные группировки учебных методов.

Методы, как способы работы учителя и ученика, классифицировались по различным основаниям. Наиболее распространенным был источник получения знаний: слово учителя, беседы, анализ языка (например, грамматический разбор), упражнения, работа с учебником и т.д.

Важная цель предмета «Русский язык в национальной школе» - формирование и развитие речевых умений и навыков. Этой цели соответствуют тренировочные методы. Среди приемов обучения русскому языку выделяются дидактико-методические и предметные.

Речевая направленность обучения русскому языку в национальной школе и общий характер учебного процесса определяют специфику применения учебных методов и приемов, которые часто не только связаны между собой, но и взаимопроницаемы. Так,

элементы языковых знаний в условиях национальной школы обычно даются в связи с теми или иными речевыми действиями. Поэтому познавательные и тренировочные методы в ряде случаев функционируют комплексно и одновременно.

Выбор учителем методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе определяется различными условиями: целями обучения, содержанием и характером учебного материала, отношениями родного и русского языков, уровнем общего и речевого развития школьников, их возрастом и этапом обучения, способностью учащихся к активному усвоению материала.

Знания по русскому языку могут даваться одним из двух познавательных методов: объяснительным или поисковым.

Объяснительный метод предполагает передачу учащимся уже готовой информации. Ему соответствуют такие приемы, как слово учителя, получение готовых знаний из учебника, получение знаний через наглядные пособия. При помощи этого метода учащиеся под руководством учителя сами приобретают знания в процессе наблюдения над фактами языка. При этом самостоятельный поиск может направляться наводящими вопросами, инструкциями и заданиями различного характера.

Поисковый метод конкретизируется такими приемами, как вопросно-ответная беседа, решение различных познавательных задач и т.д. Нередко оба метода действуют комплексно.

Готовую информацию целесообразно давать, если уровень знаний учащихся недостаточен для применения поискового метода; если получение информации поисковым методом займет слишком много времени; если сообщаемые сведения носят сугубо практический характер (как большинство грамматических, орфоэпических и правописных правил).

При реализации объяснительного метода используются различные приемы. Одним из основных приемов является слово учителя, к которому в национальной школе предъявляются высокие требования. Речь учителя является образцом для школьников, поэтому какие-либо ошибки или акцент недопустимы. По ходу рассказа учителя учащиеся могут отвечать на обращенные к ним вопросы, решать проблемные познавательные задачи, выполнять различного рода задания. Эти элементы поискового метода активизируют учащихся и оживляют урок даже в тех случаях, если основная часть знаний сообщается в готовом виде.

Большую роль в обучении русскому языку играет работа с учебником, которая продолжается и дома. Работа с учебником русского языка в условиях национальной школы особенно полезна. Ученик приобретает умение самостоятельно работать, понимать и анализировать материал, тренируется в технике чтения на русском языке. По учебнику также закрепляются знания, полученные от учителя.

Проблемный подход к процессу познания в школе находит немало сторонников в теории и практике обучения. Самостоятельные «открытия» учащихся при получении знаний (поисковый метод) не только ведут к усвоению информации, но и активизируют мышление, речь школьников и повышает их интерес к процессу обучения. Однако метод самостоятельного поиска имеет и слабые стороны: большие затраты времени, далеко не любая информация может быть получена самостоятельно. Используя поисковый или объяснительный методы, важно учитывать специфику предмета, уровень знаний и развития речи на данном языке, затраты учебного времени, характер информации, соотношение русского и родного языков.

Обучение русскому языку в национальной школе имеет еще большую практическую направленность, чем изучение его как родного. Поэтому рамки применения поискового метода здесь значительно уже. На уроках русского языка в национальной школе особенно уместны познавательные задачи,

связанные с употреблением различных языковых форм и конструкций. Примеры таких задач:

1. Объясните, почему слова «часто» и «долго» нельзя употреблять с глаголами совершенного вида («написать», «крикнуть»).

2. Известно, что после приставок, которые оканчиваются на согласные, вместо И в начале корня произносится и пишется Ъ («сыграть», «разыграть»), а в слове «сверхинтересный» в начале корня пишется И, и почему?

Часто поисковый метод следует сочетать с другими приемами. Например, предложить учащимся сопоставить признаки данной части речи в русском и родном языках или на основе самостоятельного анализа самим выявить признаки этой части речи. И то и другое уже содержит элементы поискового метода.

Нередко в процессе анализа явлений языка учитель использует различные дополнительные и наводящие вопросы, которые содействуют самостоятельному поиску учеников: «Что общего у местоимения, отвечающих на разные вопросы? Как объяснить название «сложноподчиненное предложение?»».

Методы речевой тренировки служат для выработки умений и навыков речи на данном языке. Отношение к этим умениям является основой для выделения имитационного (подражательного), оперативного и коммуникативного методов, применяемых в речевой практике.

Навыки предполагают произвольные действия, которые обычно не осознаются. Метод речевой имитации направлен на формирование автоматизированных речевых навыков. При имитации ученик старается точно воспроизвести в устной и письменной форме то, что увидел или услышал. Выделяются следующие приемы: повторение за учителем или магнитофоном, переписывание текста без каких-либо операций, решений языковых задач.

Оперативным методом выполняются упражнения, в которых речевые действия учащихся связаны с решением тех или иных задач. В этих упражнениях требуется что-либо подчеркнуть, выделить, вставить, изменить, исключить и т.д. Основное значение этого метода – формирование умения распознавать и употреблять какой-либо элемент речевого высказывания. Приемами, соответствующими оперативному методу, являются инструктирование со стороны учителя и выполнение аналитических или конструктивных заданий.

Коммуникативный метод направлен на осознание и самостоятельное образование единиц общения (предложений), а также связных сообщений и текстов. Назначение данного метода – формирование умения осознавать связную речь и выражать свои мысли. Этому методу соответствуют приемы проведения и выполнения работ творческого характера.

Метод речевой имитации находит довольно широкое понимание на уроках русского языка в национальной школе. Имитационные действия мало связаны с сознательной деятельностью школьника. Обычно она ограничивается

пониманием установки на подражание. Этим определяются достоинства и недостатки данного метода. Достоинством имитационного метода является относительная легкость, доступность и простота подражательных действий. Только в отдельных случаях имитационные действия сохраняют независимый и самостоятельный характер. Метод речевой имитации необходим при введении в речь без посредства правил и инструкций. Таких явлений много в области произношения и орфоэпии.

Свою определенную специфику имеет оперативный метод. Оперативные действия учащихся выражаются в сознательном определении, выборе, группировке или употреблении каких-либо форм, оборотов, словосочетаний и других единиц, входящих в состав предложений. Совершая оперативные действия по заданию учителя, школьник выполняет определенное упражнение. В методике обучения языкам распространены различные классификации упражнений: лексические, фонетические, грамматические, орфографические, в зависимости от того, какие умения формируются при выполнении упражнения. Более четким является деление упражнений на аналитические и конструктивные. При аналитическом задании ученики что-либо наблюдают, выявляют, выбирают, классифицируют, выписывают, подчеркивают. При этом основной текст упражнения не изменяется.

Конструктивные упражнения, наоборот, предполагают какие-либо изменения в тексте. Нужно что-то вставить, перестроить, образовать.

В условиях обучения русскому языку в национальной школе получаемая информация, как правило, имеет определенную речевую направленность, а формирование активной речи еще более значимо и необходимо, чем на уроках родного языка. Поэтому аналитические задания в национальной школе менее распространены.

В условиях национальной школы аналитические упражнения полезны:

- при закреплении знаний особо важных для формирования речевых знаний и навыков (например, распределить имена существительные по родам);
- при обобщении и повторении знаний о языке. В этом отношении важен языковой разбор (фонетический, лексический, грамматический).

По своему характеру конструктивные упражнения меньше связаны с изучением определенной темы. К этому типу упражнений относится большинство тренировочных упражнений по речевым моделям и образцам. Это речевое понимание какой-либо грамматической схемы, либо замена одного речевого наполнения другим. Тренировка по речевым моделям и образцам должна происходить на базе сознательного усвоения соответствующих форм и конструкций. Все преобразовательные действия должны производиться на основе достаточно употребительных моделей и форм. При такой тренировке важно соблюдать принцип доступности учебного материала.

Решающее значение для овладения русским языком в условиях национальной школы имеет коммуникативный метод. Речевая коммуникация начинается с образования наименьших единиц речевого общения – предложений. Поэтому образование предложений по речевым моделям и

образцам является переходной формой от оперативной к коммуникативной деятельности школьников.

Формировать умение устно и письменно изъясняться на русском языке можно различными средствами. Самые эффективные из них – подготовка и проведение устных и письменных работ творческого характера (составление предложений, изложения, пересказы, диалоги). Проводить такие работы в национальной школе – весьма трудно. Процесс продуцирования речи для нерусских детей осложняется интерференцией родного языка, ограниченным числом языковых единиц в памяти учащегося, недостаточным развитием у школьников умений и навыков активной речи. Необходимы также специальные средства, направленные на активизацию процесса учебного творчества.

Среди таких средств выделяются приемы и задания, соответствующие содержанию творческих работ; задания, активизирующие языковую форму творческих работ, воздействующие как на содержание, так и на форму учебного творчества.

К наиболее распространенным средствам, усиливающим содержательность творческой работы, относятся формулировка темы, составление плана, текстовая основа для изложения и т.д.

Применение наглядности является одним из основных дидактических принципов обучения. На уроках русского языка в национальной школе широко используются следующие виды наглядности: натуральная (показ предметов), графическая (схемы, таблицы), изобразительная (иллюстрации, фотографии, картины, рисунки). Наряду с этими видами в современной национальной школе широко используются технические средства (интерактивная доска, компьютер, магнитофон, проигрыватель, видеоманитофон), позволяющие осуществлять зрительное и слуховое восприятие. Все это обогащает процесс обучения, вызывает у детей интерес к изучению русского языка, развивает активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся.

Наглядность также используется как и прием создания речевой ситуации. В зависимости от поставленной на уроке цели наглядные пособия могут применяться на различных этапах обучения школьников русскому языку: при повторении ранее изученного материала, при объяснении и закреплении нового. Показ учителем предметов облегчает запоминание слов, так как слово связывается у школьника со зрительным восприятием самого предмета.

Из различных видов наглядности при обучении русскому языку в нерусских школах особую роль играют учебное кино и телевидение. Они создают естественную речевую ситуацию. Это достигается подвижностью изображения, соединением изображения с речью и музыкой. Методика работы на уроках русского языка с использованием фильмов обычно состоит в следующем: вступительная беседа, где сообщается цель просмотра фильма, выделяются вопросы, на которые следует обратить особое внимание; словарная работа, просмотр фильма. Учитель может комментировать отдельные части фильма, объяснять значение новых для учащихся слов. При работе над содержанием фильма учитель задает вопросы, чтобы выяснить степень

понимания учащимися демонстрируемого материала. Затем коллективно или самостоятельно составляется план фильма. Фильм рассматривается повторно. Полно, кратко или выборочно учащиеся пересказывают сюжет, пишут изложение. На материале просмотренных фильмов можно проводить различного рода устные и письменные творческие работы.

Среди технических средств обучения особое место занимают звуковые средства, воспроизводящие речь, что дает возможность воспринимать на слух правильно звучащую литературную речь. Можно также записывать речь с последующим прослушиванием. При помощи магнитофона можно проводить различные упражнения в целях практического усвоения русского языка учащимися нерусских школ. Особенность их заключается в следующем:

- магнитофонные упражнения помогают учителю обеспечить развитие таких видов речевой деятельности, как слушание и произношение, слушание и говорение. Они способствуют выработке правильного произношения, отработке интонации, темпа речи, усовершенствованию навыков в употреблении грамматических форм и конструкций; ученик максимально приближается к живой речи, что позволяет воспринимать то, что говорится разными голосами, темпом, тембром; вырабатывается умение слушать и понимать русскую речь без зрительных восприятий; выполнение упражнений с помощью магнитофона ускоряет темп работы на уроке.

Возможность использования наглядных и технических средств в обучении русскому языку в национальной школе исключительно велики. Учитель должен четко представлять все богатство этих возможностей, чтобы сознательно и целенаправленно применять их в учебно-воспитательном процессе.

В целом, следует отметить, что многое при обучении русскому языку в национальной школе совпадает с обучением русскому как родному. Например, развитие грамотной устной и письменной речи, произношения, интонации; формирование навыков правильно строить предложение, фразу, текст и свободно общаться на русском языке. Методы преподавания также во многом совпадают: использование наглядности, использование приема творческих работ, выполнение различного рода упражнений и многое другое.

Особое место в современной методике преподавания русского языка в национальной школе занимает разработка и применение специальных компьютерных программ. Использование компьютера имеет множество преимуществ, например, индивидуализация работы, возможность самостоятельной работы и самоконтроля без ущерба качеству обучения, снятие части нагрузки с преподавателя и т.д.

Литература

1. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. Л.: Просвещение, 1981.
2. Зверева И.Д. Проблемы методов обучения. М.: Педагогика, 1990.

3. Шакирова Л.З. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. Л., Просвещение.1992.

Особенности преподавания русского языка в поликультурной среде

Этлешева Сулета Схатбиевна, педагог ДО ЦДО МО «Кошехабльский район»

Россия является многонациональным государством, в котором происходит обучение в полиэтнических школах на русском языке. Они объединяют в одном учреждении, учебном классе учащихся разных национальностей. Традиционные школьные учебные учреждения становятся неактуальными. Требуется создание школ нового типа, пересмотр целей, задач, содержания обучения, разработка новых технологий обучения русскому языку, методик, позволяющих дать эффективное образование по русскому языку, представителям разных национальностей. Создание новой образовательной системы по русскому языку в поликультурной среде сталкивается с рядом проблем:

1. Педагоги оказываются не готовыми и неспособными работать в новых поликультурных условиях. У них нет должных профессиональных навыков и знаний.

2. Недостаточность знаний педагога о культурных особенностях, национальных традициях и обычаях разных народов. Это необходимо для построения индивидуального подхода и взаимодействий с родителями.

3. Развитие конфликтных ситуаций с учащимися и их семьями вследствие незнания национально-этнических особенностей семьи.

4. Консервативность педагога. Педагоги не всегда способны перестраиваться на современные образовательные методики. Это усложняет способность педагога к воспитанию у детей этнической толерантности.

Обучение русскому языку является одной из главенствующих направлений в школах Российской Федерации, ведь язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Для ребенка другой культуры и иного языка общение на русском языке также становится еще и инструментом социализации в обществе.

Основные рекомендации по обучению русскому языку в поликультурной среде. Система обучения в школе предполагает учет особенностей полиэтнического контингента учащихся. В этой связи, педагогам даются некоторые рекомендации, позволяющие достичь эффективного обучения учащихся русскому языку.

1. При профессиональном обучении педагогов необходимо разрабатывать новые программы, базирующиеся на развитии у педагогов навыков учета этнопсихологических особенностей каждого ребенка.

2. Педагог любого направления должен брать в расчет многонациональный состав обучающихся.

3. Формирования у педагогов представления о самобытности этнических культур ориентированных на построение системы взаимоотношения с представителями многонациональных культур на учебном занятии.

4. Применение на учебных занятиях иной системы оценивания. Педагогу необходимо оценивать не форму, в какой представлен ответ, особенно, если отвечающий учащийся не является русскоязычным, а его содержание.

5. Проведение педагогами дополнительных внеурочных занятий и консультаций для учащихся с сильной степенью развития языковых проблем.

6. Создание в школе условий для построения системы коммуникаций детей, являющихся носителем иного языка и культуры. Стоит рассмотреть тот факт, что эти дети могут по-другому воспринимать мир, не имеют опыта разговорного общения на русском языке, могут вносить элементы своего языка в русскую речь, что приводит к ошибкам.

В процессе преподавания русского языка в современной школе уделяется недостаточно внимания формированию правильной коммуникации детей, для которых русский язык не является родным. Особенностью работы с такой категорией учеников является учет следующих факторов: иное восприятие картины мира (эту особенность нужно учитывать обязательно для формирования толерантности); отсутствие речевого опыта; общение дома на "своем" языке; восприятие русского языка через призму родного.

Нередко явление родного языка переносится в русскую речь, что неизбежно приводит к ошибкам.

На русском языке этим детям трудно выразить свою мысль. Таких детей кроме теории, надо учить речевым навыкам.

Задача учителя преодолеть влияние родного языка. Предупредить интерференциальные ошибки в русской речи. И учить надо не правилам русского языка, а самому языку, строю языка. Даже если дети немного говорят по-русски на бытовом уровне, они не владеют его грамматическим строением в полной мере.

Проблем в обучении русскому языку детей, для которых русский язык не является родным, много. Восполнить этот недостаток возможно дополнительными учебными курсами по русскому языку, которые должны побуждать узнавать нечто новое в русском языке, развивать и самостоятельность обучающихся, и творческие инициативы, способствовать формированию коммуникативных навыков, установлению толерантных отношений в поликультурной среде.

Поликультурное образование - это образование, которое опирается на две или более культурные традиции в их динамическом сопряжении обеспечивает формирование образов культуры и самого себя как результата творческого международного взаимообогащения. При этом каждый учащийся побуждается и осуществляет культурное самоопределение в мире этносов, государственно-территориальных образований, человечества.

Для ребенка иной культуры и другого языка общения русский язык так же становится еще и инструментом социализации в обществе.

Дети - инофоны, приходя в школу, испытывают высокое психологическое давление. Следовательно, возникает, страх, боязнь совершить ошибку, за которую будет стыдно, соответственно учащийся отказывается отвечать на уроках и проявлять попытки общения. Поэтому учителю изначально нужно подготовить класс к адекватной оценке ситуации, создать благоприятный фон, необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к русскому языку у ребенка - инофона через развитие познавательного интереса и осознание его социальной необходимости.

Для того, чтобы умения сформировались необходимо много практических занятий и упражнений, ребенок должен давать полные развернутые ответы на вопросы, говорить на русском языке, выдвигать и доказывать тезисы. Реализовывать это он может и должен не на одном предмете русского языка, но и на всех остальных, и, конечно же, во внеурочное время.

Таким образом, обучение языку абсолютно обосновано выходит за рамки учебного процесса в школе, а значит, требуется работа с родителями, с самым ближайшим окружением ребенка.

Реализация обучения русского языка в рамках урочного времени требует четкую и подвижную систему, позволяющую по мере необходимости заострять внимание на тяжело усваиваемом материале.

Наибольшей популярностью в обучении в полиэтнической среде используют такие методические технологии: ролевые игры, проектная методика, сотрудничество в малых группах, метод тематических групп. Все они основываются на позиции осознания необходимости коммуникативной направленности как ведущего принципа обучения. При этом вырисовывается главная проблема практической реализации выше названных методических подходов, эта проблема заключается в личной неготовности учителей к такому объему предстоящей работы и отсутствию учебников, учитывающих ситуацию диалога культур.

Первое что нужно понять учителю, это то, что в методике обучения родному языку главная роль отводится обучению школьников речи, а потом уже обучению чтению и письму на этом языке. В классе с полиэтническим составом это невыполнимая задача, так как основная часть учащихся работают по программе «русский язык как родной», где требования к уровню подготовленности ко всем предъявляются одни и те же.

Учителю предстоит задача «выравнивания» подготовленности учащихся и тем самым работать так, чтобы каждый из них достойно показал свои знания на итоговой аттестации на одном уровне со всеми выпускниками.

При обучении русскому языку как неродному можно использовать словарики, где ребенок будет выписывать новые слова и правила - инструкции, разъясняющие отличительные особенности русского языка, возможно даже сопоставление с родным языком учащегося, с четко обозначенными аналогами и различиями.

Перед многими образовательными учреждениями РФ возникла цель:

создание условий образовательной среды, обеспечивающей успешное освоение образовательных программ детьми – инофонами (создать условия успешной адаптации детей-инофонов в социокультурной среде).

Учителя все чаще сталкиваются с необходимостью обучения детей-инофонов, которые владеют русским языком на уровне бытовой коммуникации. При этом если ребенок не посещал русскоязычного дошкольного учреждения, школы и мало общался с носителями русского языка, то, поступая в школу, он неминуемо сталкивается с большим числом проблем.

При обучении детей – инофонов необходимо активное использование правил – инструкций. Такому ребенку сложно удержать в памяти сразу несколько действий, которые необходимо выполнить в определенной последовательности. Им значительно чаще, чем другим учащимся класса, требуется демонстрация правильного образа, желательно в письменном виде, так как именно восприятие устной речи для них бывает затруднительно.

Большая работа должна проводиться с родителями детей. Педагогам необходимо объяснять им, что без знания языка невозможно понять традиции и культуру страны, в которой живут семьи мигрантов. С окончанием уроков в школе работа с детьми мигрантов не прекращается, их активно привлекают к занятиям в учреждениях дополнительного образования.

Остановимся на методических вопросах обучения русскому языку детей – инофонов и попытаемся показать пути решения этих методических проблем. Понятно всем, что одна из главных целей в обучении детей-инофонов в том, чтобы каждый из этих учеников в будущем стал действительным билингвом, хорошо говорящим не только на своем языке (родном), но и на государственном языке РФ. Билингвизм всегда был и остается привлекательным вопросом для лингвистов, которые выделяют два вида двуязычия: 1) когда родной и неродной языки являются структурно близкими; 2) когда данные языки являются структурно отдаленными.

Необходимо отметить, что с точки зрения психологов, прием связи речи и мышления классифицирует билингвизм на непосредственное двуязычие, в котором родной и изучаемые языки непосредственно связываются с мышлением а так же опосредованное, в котором изучаемый язык связывается с мышлением при помощи родного языка. Согласно мысли психолога И.А. Зимней, есть три уровня формирования и формулирования мысли на родном и неродном языках, которые важно учитывать при обучении школьников русскому языку:

1 уровень – это формирование и формулировка мысли за счет родного языка с дальнейшим переводом фразы на неродной язык (самая низкая ступень);

2 уровень – это формирование мысли при помощи родного языка с дальнейшим формулированием ее неродным языком (промежуточная ступень);

3 уровень – это формирование и формулировка мысли сразу при помощи неродного языка (это ступень билингвального существования).

При изучении русского языка как второго нерусские учащиеся имеют ряд

трудностей. Они мыслят на своем языке, следовательно, допускают множество интерферентных ошибок, которые являются следствием ложных соответствий устанавливаемых ими между единицами двух языковых систем: родного и изучаемого языков. Интерферентные ошибки вызывают явления, имеющиеся в родном и изучаемом языках, но обладающие различиями, и явления вовсе отсутствующие в родном языке. Поэтому, к примеру, в ходе работы над произносительными навыками учащихся-мигрантов важно учитывать специфику фонетической и фонологической структуры родного языка школьников. Необходимо понимать, что в разносистемных языках есть как количественные, так и качественные несовпадения звуков. Например, имеются языки, в которых отсутствуют русские звуки «щ» «ы» и т.п., нет в них деления в согласных на твердые и мягкие. В результате неправильного произношения слов с данными звуками у учащихся появляется акцент, который А.А. Реформатский назвал «подчинением чужой фонетики фонологическим навыкам своего языка».

При обучении детей-инофонов русскому языку в школе должно уделяться большое значение формированию их лексического словаря. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемыми словами и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Очень важна наглядность: показ предмета, действия или признака, называемого словом; предъявление соответствующей иллюстрации; перевод слова на родной язык; морфемный или словообразовательный анализ слова; обращение к этимологии слова, подбор синонимов и антонимов; элементарное определение понятия на родном или русском языках.

Можно использовать речевые разминки, упражнения для развития артикуляционной базы: скороговорки, словарные игры, заучивание коротких стихотворений, работа с иллюстрациями. Все это развивает навыки восприятия русской речи на слух, помогает улучшать произношение и выбрать навыки проговаривания словосочетаний и предложения, облегчает запоминание лексико-грамматического материала.

Каждый учитель может выбрать в своей работе методы обучения русскому языку как не родному: 1.Прямой метод. Этот метод заключается в создании прямых ассоциаций между предметом и словом изучаемого языка, минуя родной язык учащихся. 2.Переводной – это сопоставительный метод. Русский язык изучается при постоянной помощи родного языка. 3.Комбинированный метод (сознательно практический) или коммуникативный. Суть метода – родной язык привлекается лишь постольку, поскольку он помогает изучению русского языка.

Литература

1. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. Капитонова Т.А., Московкин Л.В., Щукин А. Н., 2-е изд., Изд.: Русский язык, Курсы, - М. 2009.

2. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Изд.: Наука – М., 2009.

II. Формирование функциональной грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы

Приёмы формирования читательской грамотности в начальной школе (из опыта работы)

*Агинских Яна Сергеевна, учитель начальных классов,
Колчевская Татьяна Александровна, учитель начальных классов
МБОУ МО «Кошехабльский район» СОШ №9*

*Неграмотным человеком завтрашнего
дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился при этом учиться*
Э.Тоффлер

Хорошая книга – это друг, наставник и учитель. Именно с книги начинается самовоспитание, индивидуальная духовная жизнь. Дети должны стремиться к уединению с книгой, к размышлению и раздумью над содержанием прочитанного. Отсутствие интереса к чтению приводит к тому, что процессы интеллектуальной деятельности замедляются. Народная мудрость гласит: «Неграмотный, как слепой, а книга глаза открывает», «Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает», «Книга подобна воде – дорогу пробьет везде». Чтобы подготовить человека духовно к самостоятельной жизни, надо ввести его в мир книг. Приоритетной целью образования в современной школе является развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Такое развитие личности обучающегося задает особые требования к ступени начального образования. В соответствии с требованиями к содержанию и планируемым результатам освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования в качестве результата рассматривается формирование у обучающихся универсальных учебных действий.

Особое место среди метапредметных универсальных учебных действий занимает чтение и работа с информацией. Успешное обучение в начальной и основной школе невозможно без сформированности у обучающихся читательской грамотности. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования читательская грамотность рассматривается как один из планируемых результатов обучения. Грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Основы грамотности закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – письму и чтению, говорению и слушанию. В

современном обществе умение работать с информацией становится обязательным условием успешности.

Читательская грамотность – это первая ступень в функциональной грамотности.

Словосочетание «**читательская грамотность**» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г. В исследовании PISA\ «**читательская грамотность** – способность человека **понимать и использовать** письменные **тексты**, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы **достигать своих целей**, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни».

Читательская грамотность - совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению — восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях. Грамотно читающий человек понимает текст, размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается, может без труда находить, и отбирать необходимую информацию из книг, справочников, энциклопедий и других печатных текстов, читать чертежи, схемы, графики. При формировании читательской грамотности важно прививать школьникам умение выделять главное, самостоятельно находить необходимые сведения, быстро перерабатывать научную информацию, использовать полученные знания в жизненных ситуациях.

Курс «Литературное чтение» имеет большое значение для дальнейшего развития и для успешного обучения выпускника начальной школы. Важно научить младшего школьника учиться полноценно, воспринимать художественную литературу, эмоционально отзываться на прочитанное, высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника.

Образовательные достижения по повышению читательской грамотности школьников представляют собой:

1) *личностные результаты* - сформированность ценностного отношения к чтению; совершенствование читательских навыков; развитие эстетического вкуса; формирование развивающего круга чтения;

2) *метапредметные результаты* - умение эффективно использовать различные источники; объективно оценивать достоверность и значимость информации; освоить опыт проектной деятельности;

3) *предметные результаты* - уровень усвоения материала, достаточный для продолжения обучения в этой области и решения определенного класса проблем в социальной практике; формирование опыта достижений в социально значимых видах деятельности - в олимпиадах, конкурсах.

Школа должна научить своих учеников применять полученные знания в повседневной жизни. В направлении «читательская грамотность» особое место

в учебном процессе занимает текст. Он помогает выполнять не только образовательные, но и воспитательные задачи. При формировании духовно-нравственных качеств личности. Художественный текст служит основой для упражнения в развитии связной речи. Основным методом в совершенствовании умения воспринимать текст является анализ текста. В сегодняшних условиях существуют множество методов и приёмов работы с текстом. Например, метод дискуссий, дебатов можно вводить в практику работы уже с учащимися 3 - 4 классов. В старшем подростковом возрасте предложенный метод наиболее интересен, так как способствует формированию умений вступать в контакт с любым типом собеседника и поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила, слушать собеседника, стимулировать собеседника к продолжению общения, изменять при необходимости речевое поведение.

В 3-4-м классах, когда у учащихся сформирован навык чтения, содержательным центром урока становится само литературное произведение и его смыслы. Реализация коммуниктивно-деятельностного подхода обеспечивается наполнением урока специфическим содержанием, выбором адекватных поставленной задаче технологий и способов освоения произведения, позволяющим сформировать необходимые читательские умения. Такой подход позволяет учащимся свободно излагать свои мысли, мнение, точку зрения, а также проводить связь с жизнью. На уроках также можно использовать методы проектов, защиты презентаций, создания и демонстрации компьютерных презентаций, помогающие преодолеть трудности, связанные с личностными переживаниями, чувством неловкости, неуверенности.

Учащиеся должны освоить приёмы поиска нужной информации, овладеть алгоритмами основных учебных действий (деление текста на части, составление плана, нахождение средств художественной выразительности и др.), направленных на формирование читательской грамотности.

После прочтения произведений ребятам даются задания, для воспроизведения содержания, сопоставления произведения и героя, высказывание собственного мнения о прочитанном, составление и разгадывание кроссвордов, чайнвордов по произведениям, составление кластеров, написание творческих работ (отзывы о произведении, продолжение понравившегося произведения, написание сказки), приём «**Логическая цепочка**» (построить события в логической последовательности.), приём «**Чтение с остановками**» (ученики вносят свои предположения о дальнейшем развитии сюжета, о чувствах и мыслях героев, мотивах их поступков), приём «**Тонкие и толстые вопросы**» (дети учатся различать те вопросы, на которые можно дать однозначный ответ (тонкие вопросы), и те, на которые ответить определено невозможно, проблемные (толстые) вопросы).

Составление синквейнов – любимое занятие ребят. Синквейн является одной из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность школьников, через чтение и письмо. Это краткое резюмирование, подведение итогов по изученному учебному материалу на уроках литературного чтения, русского языка, окружающего мира. Написание

синквейна - это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и кратко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения.

Но читательская грамотность формируется не только на уроках литературного чтения. В развитии интереса к чтению, повышении мотивации и воспитании грамотного читателя большую роль играет система внеклассной работы школы по данному направлению. Она включает в себя работу кружков, плановую внеурочную работу в классах и параллелях, проведение традиционных общешкольных мероприятий, направленных на пропаганду книги, развитие читательского интереса у школьников. Массовая внеурочная работа начинается с Праздника Азбуки в первых классах, а в следующих классах проходят литературные праздники, игры, викторины, посвященные творчеству детских писателей. Дети любят такие праздники, т.к. в конкурсах, в выставках рисунков по прочитанным книгам, драматических инсценировках они проявляют свои способности, раскрывают творческий потенциал. Это мотивирует учащихся на внимательное, вдумчивое чтение не только программных произведений, но и значительно расширяет их читательский кругозор.

При дальнейшей работе с текстом наиболее часто мы в 4 классе используем следующие приёмы:

Прием – «Словарики»

При первичном чтении произведения обучающие читают текст с карандашом, подчеркивая те слова, значение которых им непонятны. Затем нужно попросить встать тех «ребят-словариков», кому все слова в тексте понятны (у кого нет подчеркиваний) и организовать разъяснение непонятных слов. При необходимости учитель помогает, ребята используют различные словари.

Приём «Чтение в кружок»

Данный приём помогает управлять процессом осмысления текста во время чтения. Учитель озвучивает задание: «Мы начинаем по очереди читать текст по абзацам. Наша задача – читать внимательно, задача слушающих – задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст. У нас есть только одна копия текста, которую мы передаем следующему чтецу».

Слушающие задают вопросы по содержанию текста, читающий отвечает. Если его ответ не верен или не точен, слушающие его поправляют.

Приём «Опорный конспект» или «Конкурс шпаргалок»

Уже само название вызывает у ребят интерес и используется для формирования читательского умения находить и извлекать информацию из текста. Конкурс шпаргалок - форма учебной работы, в процессе подготовки которой отрабатываются умения «сворачивать и разворачивать информацию» в определенных ограничительных условиях. Это задания, в которых требуется работать с графической информацией: извлекать информацию, ориентируясь на

слова (подписи под рисунками, названия столбиков диаграммы, название таблиц, схем); понимать язык графика, схемы, диаграммы.

Подобное задание может быть дано в качестве домашней работы, как правило, по группам.

Игровая технология

Использование на уроках игровой технологии обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Здесь происходит получение и обмен информацией, формируются навыки общения и взаимодействия. Включение в урок игровых моментов делает обучение более интересным, создает у учащихся хорошее настроение, облегчает процесс преодоления трудностей в обучении. Их можно использовать на разных этапах урока. С целью активизации знаний, развития познавательного интереса и творческой активности в начале урока эффективно использовать загадки, ребусы, кроссворды. При закреплении изученного материала:

«Мим-театр» - изобразить мимикой и жестами одного из героев произведения, класс отгадывает.

Приём – «Чтение с остановками»

Материалом для его проведения служит повествовательный текст. На начальной стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована или аргументы оказались несостоятельными.

Приём «Крестики-нолики»

Работа проводится в парах: один ученик «крестик», а другой «нолик». После прочтения нового произведения на этапе закрепления или при проверке домашнего задания ученики задают друг другу вопросы. В случае правильного ответа ученик ставит в игровое поле соответствующий ему знак (нолик или крестик). Побеждает тот, кто первым выстроит полный ряд своих знаков (по горизонтали или вертикали). Наиболее рациональным, на наш взгляд, является игровое поле в 9 или 16 клеток.

Приём «Древо мудрости»

Сначала быстро, но внимательно дети читают текст. Затем каждый пишет записку, в которой задается вопрос по тексту и крепит ее к нарисованному дереву (на доске). Далее по очереди каждый подходит к дереву, - срывает записку и отвечает на вопрос вслух. Остальные оценивают вопрос и ответ. Прежде чем срывать с дерева листочки-вопросы, дети еще раз прочитывают заданный текст. В конце определяются лучшие знатоки.

Информационно-коммуникационная технология. Это работа с разными источниками информации. Поскольку в школе основным информационным источником была и остается учебная книга, необходимо обучить детей определенным информационно-библиографическим умениям. Сюда входят

умения: 1) ориентироваться в учебной книге; 2) работать с текстом (обращать внимание на выделения, определять основную мысль, группировать материал на главный и второстепенный, чтобы в итоге увеличить скорость работы с объемным текстом); 3) выполнять задания к тексту (отвечать на вопросы, использовать иллюстрации, таблицы и схемы).

Развитие информационно-поисковых умений необходимо для работы с толковыми и орфографическими словарями, энциклопедической и справочной литературой. Активно используются возможности мультимедийной презентации (программа Power Point).

Надеюсь, что представленный нами материал вызовет интерес у педагогов начальных классов и будет использован на уроках литературного чтения для формирования читательской грамотности младших школьников.

Нужно помнить, что любовь к книгам не возникает на пустом месте, а идет именно из семьи. Своевременный и тесный контакт с родителями учащихся позволяет обрести в их лице необходимых и надежных помощников, углубляющих у детей любовь к книгам и самостоятельному чтению. Ведь единство книжного окружения и книжных интересов детей и родителей – основное формирование ребенка – читателя в семье, поэтому мы максимально используем воспитательный потенциал семьи, устанавливаем контакты с родителями, оказываем им необходимую помощь.

Хорошую литературу, общение с книгой можно назвать современным «духовным лекарством» для всех, кто заботится о духовном здоровье будущих поколений.

Традиции семейного чтения – очень важная часть в системе семейного воспитания. И не надо думать, что она уйдёт в прошлое потому, что есть телевизор, компьютер и прочие источники информации.

Семейное чтение – это самый действенный и лучший способ общения и ненавязчивого воспитания. Родители через семейное воспитание помогают привить интерес к чтению у детей.

Но семья перестала быть средой, стимулирующей чтение ребенка. Так, по проведенному анкетированию, выяснилось, что больше 70% родителей наших учащихся не проявляет интереса к литературе. Естественно, такое отношение к чтению взрослых формирует соответствующее отношение и у детей. И чтобы возродить традиции семейного чтения – одну из культурных ценностей семьи, главный путь приобщения детей к миру книги, т.е. нравственно-духовному богатству был разработан проект семейного чтения. Одна из особенностей проводимых различных видов деятельности по проекту состоит в том, что дети занимаются совместно с родителями. Каждый год в школе проводится семейный конкурс художественного слова. Дети выступают с родителями, декламируют стихотворения русских, адыгейских писателей. Помимо этого, дети с родителями участвуют в республиканских конкурсах.

Взаимодействие семьи и школы в приобщении к чтению формирует духовно-нравственную культуру младшего школьника и помогает решать проблему нечитающих детей. Поэтому мы организовали родителей и детей

вести с первого класса «Читательский дневник». Правильно продуманная работа с «Читательским дневником» активизирует читательскую деятельность детей. Он является источником взаимодействия родителей и детей в домашнем чтении, в возрождении традиций семейного чтения. Совместное чтение и обсуждение книг очень сближает родителей с детьми, нас с ребятами. Постепенно, мы наблюдаем за тем, как меняются их рассуждения, становятся более продуманными и серьезными. Дети учатся оценивать поступки героев и свои, делают свой первый нравственный выбор. Проявление заинтересованности со стороны родителей является важным фактором в совместной читательской деятельности. Поэтому родителям помогаем найти ответ на вопросы «Что читать детям? Как читать? Зачем читать? Почему надо читать?». С 1 класса проводим тематические беседы, просмотр документальных фильмов. К каждому тематическому собранию готовим выставку книг, которые полезно прочитать родителям и детям. Многие книги для таких выставок приносят дети и родители из домашних библиотек. В конце каждого года ребята делают мини-проекты (обобщают и представляют накопленный материал в виде различных творческих работ – серий иллюстраций, книжек – раскладушек). Участие детей и родителей во внеурочных формах работы с детской книгой – это показатель уровня духовно-нравственной культуры, формирования у учащихся читательской самостоятельности, их литературного развития. Общению юных читателей с книгой помогает сотрудничество с детской библиотекой. Тематические беседы, выставки книг, игры-путешествия, конкурсы рисунков, творческие конкурсы («Мама, папа, я – интеллектуальная семья») помогают развивать творческую мыслительную активность читателя и интерес к чтению. Родителям выдаются методические рекомендации по организации семейного чтения, рекомендательный список литературы.

При использовании на уроках литературного чтения указанных форм и методов работы у обучающихся формируются навыки мышления и рефлексии, которые являются важными составляющими понятия «читательская грамотность».

Все вышеперечисленные методики, кропотливая, но интересная работа по их материалам, позволяет надеяться, что уровень формирования типа правильной читательской грамотности успешно реализуется в нашем образовательном учреждении.

В заключение хотим отметить, что эффективность данной работы, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса. Пусть наши совместные старания, силы, труд, направленные на воспитание у детей интереса к чтению, дадут добрые всходы. Пусть каждый ученик нашего класса будет уметь, и любить читать. Пусть каждый день будет связан с увлекательным путешествием в мир книг, чтение станет для детей самой сильной страстью и принесет им счастье!

Литература

1. Алексеевская А.Т. Формирование читательских интересов младших школьников. – М., 2008.
2. Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования. – 2009. – №1 – с. 107-136.
3. Лутошкина В.Н. Проектирование профессионального развития. – Красноярск, Полицом, 2008. – 148 с.
4. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 284 с.

Формирование читательской грамотности у младших школьников (из опыта работы)

*Леонидова Марина Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «СШ №7» МО «Город Майкоп»*

Читательская грамотность определяется как потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития. В процессе формирования читательской грамотности предполагается приобретение и развитие таких умений как готовность к смысловому чтению - восприятию письменных текстов, анализу, оценке и обобщению представленной в них информации, способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной деятельностью, ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях. Эти умения формируются в большей степени во время обучения в начальной школе. Поэтому формированию читательской грамотности именно в начальной школе придается большое значение. Использование современных методик в начальной школе необходимо чтобы избежать проблем чтения, вызванных неправильным обучением и в последствии затрудняющим процесс обучения. Это такие проблемы, как потеря интереса к чтению с приходом в школу (детям перестают читать дома); непонимание смысла текста из-за неправильного сформированного способа чтения; отсутствие динамики развития (нарушение индивидуального подхода к хорошо читающим детям); преобладание понимания художественных текстов (отсутствие работы над чтением текстов других типов). Кроме того, необходимо понимать, что в современной начальной школе читательская грамотность рассматривается не только как предметный, но и метапредметный результат.

В настоящее время особую роль в учебном процессе имеют оценочные процедуры международного уровня (PISA, PIRLS) и федерального уровня (ВПР и НИКО), в которых оценивается функциональная и читательская грамотность

школьников. Например, одно из проверяемых умений в соответствии с ФГОС (ВПР 4 класс, русский язык): «умение распознавать основную мысль текста; адекватно формулировать основную мысль, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления, определять тему и главную мысль текста». Грамотный анализ и использование в своей работе результатов оценочных процедур позволит учителям начальной школы успешно реализовывать ФГОС.

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г. В исследовании PISA «читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни».

Раскрыв понятие «читательская грамотность», можно сделать вывод, что для того, чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности в школе, у выпускников школы должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстами.

У развитого читателя должны быть сформированы группы умений:

- умения, целиком основанные на тексте, извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения; - умения находить информацию и формулировать простые непосредственные выводы; - найти в тексте информацию, представленную в явном виде; - основываясь на тексте, сделать простые выводы;

умения, основанные на собственных размышлениях о прочитанном: интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя; - устанавливать связи, которые не высказаны автором напрямую; - интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста; - реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы текста (жанр, структуру, язык).

Уровни читательской грамотности связаны с качественной характеристикой читательской самостоятельности выпускников начальной школы.

Высокий уровень читательской грамотности говорит о готовности учащегося к дальнейшему обучению на следующей образовательной ступени. Такие ученики уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить сообщения художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого и житейского опыта и знаний. Читатели высокого уровня готовы осваивать те составляющие чтения, которые позволят им расширять и преобразовывать собственный опыт и знания с помощью новых сведений, мыслей, переживаний, сообщаемых в письменной форме.

Средний уровень понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших основы чтения. Для того чтобы вычитывать сообщения текста и строить на его основе собственные значения, они все нуждаются в

помощи. Это помощь в понимании тех сообщений текста, которые не противоречат их собственному опыту и помощь в освоении письменного общения и сотрудничества с собеседниками, чей жизненный опыт и взгляды на мир расходятся с их опытом.

Низкий уровень понимания текстов делает невозможным принятие учащимися помощи педагога в использовании письменных форм сообщения о человеческих чувствах, мыслях и знаниях для самообразования.

Важнейшей задачей современной российской школы является развитие гуманистических тенденций образования, восстановление поликультурных функций языка. Языковое образование входит в систему гуманитарного образования, сутью которого является изучение человека в его отношении к миру. Отношение человека к миру проявляется в его речи.

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Что такое «функциональная грамотность»? Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – письму и чтению, говорению и слушанию.

Школа должна научить своих учеников применять полученные знания в повседневной жизни. В направлении «читательская грамотность» особое место в учебном процессе занимает текст. Он помогает выполнять не только образовательные, но и воспитательные задачи. При формировании духовнонравственных качеств личности художественный текст служит основой для упражнения в развитии связной речи. Основным методом в совершенствовании умения воспринимать текст является анализ текста.

Формирование читательской грамотности у младших школьников предполагает создание необходимых для этого условий, а также учет факторов на уровне школы, на уровне учителя и на уровне ученика. Педагоги для формирования читательской грамотности и воспитания гармонично-нравственной личности должны использовать самые передовые технологии, опираясь на литературный источник, применяя разнообразные формы урочной и внеурочной деятельности. Большую роль в формировании читательской культуры младших школьников играют уроки литературного чтения, где дети учатся работать с текстом и получать для себя новую информацию. В качестве важнейшего условия формирования читательской грамотности младших школьников выделяют организацию работы с учебными заданиями на уроках литературного чтения.

Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения предполагает использование разнообразных приемов, обеспечивающих успешное решение данной проблемы. Выбор приемов должен быть таким, чтобы в результате обучения в ребенке произошли изменения, которые определяются не только приобретенным жизненным опытом, не только теми знаниями, которые он усвоил в процессе, но и

характером его деятельности, отношением к ней, уровнем познавательных интересов, готовностью к самообучению и самовоспитанию.

В сегодняшних условиях существуют множество методов и приёмов работы с текстом. Например, метод дискуссий, дебатов можно вводить в практику работы уже с учащимися 3 - 4 классов. Представление о читательской грамотности как об одном из планируемых результатов начального образования ставит задачу выбора способа формирования читательских умений в образовательной практике. В 3–4-м классах, когда у учащихся сформирован навык чтения, содержанием урока становится само литературное произведение и его смыслы. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивается наполнением урока специфическим содержанием, выбором адекватных поставленной задаче технологий и способов освоения произведения, позволяющим сформировать необходимые читательские умения. На уроках также можно использовать метод проектов, защита презентаций, создание и демонстрация компьютерных презентаций, которые помогают преодолеть трудности, связанные с личностными переживаниями, чувством неловкости, неуверенности.

Использование на уроках русского языка и литературного чтения различных методов и приемов по формированию «читательской грамотности школьников», позволяет научить учащихся искать закономерности, рассуждать по аналогии, что, несомненно, повышает мотивацию к обучению, дети больше читают, учатся контролировать свои результаты, учатся сотрудничать, самостоятельно находить ответы на вопросы путём логических рассуждений, чувствовать ответственность за поведение и действия себя и других, аргументировать свою точку зрения, выслушивать собеседника и вести диалог. Такие приёмы работы позволяет активизировать творческую деятельность учащихся, выработать активную жизненную позицию, сформировать творческую личность.

Уроки литературного чтения создают основу всего последующего образования, в котором чтение носит ярко выраженный и метапредметный характер. Они играют основополагающую роль в формировании читательской грамотности младших школьников, осознании себя как грамотного читателя.

В основу системы работы по формированию читательской грамотности у младших школьников, входят соблюдение следующих принципов: постепенности, последовательности, от простого к сложному, систематичности.

Система работы включает следующие направления: - формирование навыков чтения, - начитанность учащихся, - умение работать с книгой, - формирование навыков читательской деятельности, - внеурочная деятельность, повышающая у детей интерес к чтению, - проектно-исследовательская деятельность, - работа с родителями.

Формирование читательской грамотности происходит на уроках при использовании прогрессивных технологий обучения.

Из опыта моей работы по формированию читательской грамотности у младших школьников.

Большое внимание я уделяю формированию навыков читательской деятельности. Особое место в развитии речи учащихся принадлежит работе с текстом. Это смысловое понимание прочитанного, умение составлять план к рассказу, выделять главную мысль текста, находить информацию, данную в неявном виде, выбирать из текста предложения по заданию, уметь выразить свое мнение. Для этого использую приёмы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, что позволяет формировать у учащихся способность к выполнению необходимых мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации.

Технология развития критического мышления.

Приемы этой технологии позволяют формировать ученика, мыслящего критически, т.е. способного к активной самостоятельной деятельности, выполняющего разные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, классификация. Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: вызов – осмысление – рефлексия.

На стадии вызова происходит обращение обучающегося к личному опыту, обмену информацией. Это этап целеполагания, на котором каждый учащийся ставит свои цели, не зависимо от целей учителя и других учеников. С этой целью можно использовать такие технологические приемы как:

«Верные и неверные утверждения». Этот прием может быть началом урока. Учитель предлагает ряд утверждений по определенной теме. Учащиеся, выбирая высказывания, описывают заданную тему, ситуацию.

«Мозговой штурм» организуется с целью выяснения того, что дети уже знают по теме.

Создание кластера (графическая организация материала) - прием систематизации материала в виде схемы (рисунка), когда выделяются смысловые единицы текста.

Приём «Знаю, узнал, хочу узнать». На стадии вызова заполняется первая и третья колонки. Вторая пополняется фактами и сведениями во время урока. А на этапе рефлексии учащиеся проводят анализ таблицы. Графа «Хочу узнать» дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой.

Прием «Корзина идей» - позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доску прикрепляется значок «Корзина», в которую условно будет собрано все то, что ученики вместе узнают об изучаемой теме.

На смысловой стадии учащиеся знакомятся с новой информацией, ищут ответы на вопросы, поставленные ими на стадии вызова, происходит продвижение от знания «старого» к знанию «нового». На этой стадии осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекции, материал параграфа) и используются такие технологические приемы, как: «Инсерт» - маркировка текста значками по мере его чтения.

«Чтение с остановками» - учащимся предлагается ответить на вопросы, задаваемые учителем или учащимися по ходу чтения. Это могут быть простые, уточняющие, объясняющие, творческие, практические вопросы.

«Дерево предсказаний» - этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в произведении. «Ствол дерева» – тема; «ветви» – предположения; «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

На третьей стадии – рефлексии - осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или в группах. Технологические приемы, используемые на этом этапе: заполнение кластеров, таблиц; верные и неверные утверждения; устные и письменные круглые столы.

«Написание синквейна», помогает обобщить или охарактеризовать понятие, явление, героя. Развивает у детей речь, умение обобщать. Задания можно менять: составить синквейн, определить тему синквейна, составить рассказ по готовому синквейну, найти ошибку в готовом синквейне.

Таблица «толстых» и «тонких» вопросов может быть использована на любой из стадий урока. По ходу работы с таблицей в одну колонку записываются вопросы, требующие простого ответа (фактический ответ), в другую вопросы, требующие подробного, развернутого ответа (обстоятельный ответ).

«Перепутанные логические цепочки», когда отрывки из текста, цитаты, события необходимо расположить в хронологическом порядке, составить логическую цепочку.

Приём-дискуссия «Совместный поиск». Иногда в тексте имеются интересные и важные места, которые учащиеся могут пропустить. В этом случае помогает данный прием.

Приём «Работа с вопросником». Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения.

Прием «Письмо учителю». Предлагается написать письмо учителю, (можно маме, сказочному герою) по памятке.

Приём «Уголки» можно использовать при составлении характеристики героев произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства положительных качеств героя, другая - отрицательных, подкрепляя свой ответ цитатами из текста.

Приём «Написание творческих работ». Например, детям предлагается написать продолжение рассказа, самому написать сказку или стихотворение, нарисовать рисунок.

Приём «Создание викторины». Дети самостоятельно готовят вопросы для викторины, потом объединяются в группы, и проводят соревнование.

Технология проблемного обучения.

Основана на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явления.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; - сталкивает противоречия практической деятельности; - излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; - предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога); - побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; - ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения); - определяет проблемные теоретические и практические задания (например: исследовательские); - ставит проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

Игровая технология.

Использование на уроках игровой технологии обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Включение в урок игровых моментов делает обучение более интересным, создает у учащихся хорошее настроение, облегчает процесс преодоления трудностей в обучении. Их можно использовать на разных этапах урока. С целью активизации знаний, развития познавательного интереса и творческой активности в начале урока эффективно использовать загадки, ребусы, кроссворды. При закреплении изученного материала:

«Мим-театр» - изобразить мимикой и жестами одного из героев произведения, класс отгадывает. «Древо мудрости»: дети читают текст. Затем каждый пишет записку, в которой задается вопрос по тексту и прикрепляет ее к нарисованному дереву (на доске). Далее по очереди каждый подходит к дереву, берёт записку и отвечает на вопрос вслух.

Информационно-коммуникационная технология.

Это, прежде всего, работа с разными источниками информации. В словарной работе для объяснения незнакомых слов и понятий актуальны толковый и энциклопедический словари. Важным преимуществом технологии является наглядность, так как большая доля информации для детей младшего школьного возраста усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Наиболее популярным здесь является использование возможностей мультимедийной презентации.

Здоровьесберегающая технология.

Неотъемлемой частью работы учителя является применение здоровьесберегающей технологии, которая позволяет создать на уроке зону психологического комфорта. Наряду с учетом дозировки учебной нагрузки, соблюдением гигиенических требований, благоприятным эмоциональным настроением, включением оздоровительных моментов, важно отметить значимость смены видов деятельности на уроке, позволяющие преодолеть усталость, уныние, неудовлетворительность.

Личностно-ориентированная технология

На личностно-ориентированном уроке создается учебная ситуация, когда не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются личностные особенности учащихся. Один из приемов работы – вариативные домашние задания, что даёт возможность каждому ученику проявить себя, свои сильные стороны, тем самым делая более позитивным отношение ребят к обучению в школе. Данные стратегии используются на уроках с детьми, мотивируя их побуждение к деятельности, к работе над словом. Работу с текстом проводим на лучших образцах литературы и связываем его с такими понятиями, как текст, средства связи, речевое оформление. Использование на уроках стратегий активного обучения дает хорошие результаты: развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность; способствует более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации, повышает интерес к предмету, способствует формированию у универсальных учебных действий. Следующее направление по формированию читательской грамотности - это внеурочная деятельность. Формы организации её разнообразны: поэтические конкурсы, читательские конференции, литературные игры (например, «Поле чудес», викторины), инсценировки литературных произведений, библиотечные часы. Такая работа способствует повышению интереса к чтению, формирует самооценку.

Формированию читательской грамотности также способствует и проектно-исследовательская деятельность, в процессе которой требуется найти необходимую информацию по теме, обработать её и представить результаты работы перед аудиторией. Первыми помощниками мне в этой работе являются родители. С родителями мы проводим собрание на тему «Проектная деятельность младших школьников», где разбираем основные этапы работы над проектом, и какую помощь могут оказать родители на каждом из этапов. Проекты дети представляют на уроке, остальные же ребята дают свою оценку. Родители являются не только первыми помощниками для своих детей, но и примером для них. «Если родители сами не вовлечены в чтение, то не читающие взрослые читать детей не приучат». Поэтому провожу собрание для родителей о формировании читательской грамотности, на котором рассказываю, что ребёнку необходимо слушать и обсуждать прочитанное.

Эффективность данной работы, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса. Тогда он

уверенно может сказать: «Мои ученики будут узнавать новое не только от меня; они будут открывать это новое сами» (И.Г. Песталоцци).

Литература

1. Анисимова Л.М. Формирование читательской компетентности, 2013г.
2. Доскарина Г.М. Исследование в действии: Способы и приемы повышения уровня читательской грамотности учащихся / Г.М. Доскарина, А.С. Сабитова // Молодой ученый. – 2016. – №10.4. – С. 19–21.
3. Как создать читательскую среду в школе. Научно-методический сборник. – Вып.1. – М., 2009
4. Коротаева Е.В., руководитель лаборатории «Формирование читательской компетентности в начальной и основной школе (чтение в системе универсальных учебных действий)», 2013г.

Развитие коммуникативных компетенций у обучающихся на уроке русского языка и литературы (из опыта работы)

*Лубнина Инна Александровна, учитель русского языка
и литературы МБОУ СОШ №4, Гуагинский район*

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» подчёркивается: «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования». В соответствии с этим определена основная цель – обеспечение высокого качества образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики.

Изменения, происходящие в стране, в обществе затронули школьную жизнь: изменились не только программы, учебники, формы и методы работы, но и ученики, родители и, конечно, мы, педагоги. Раньше задача учителя заключалась, в основном, в том, чтобы передать ученикам определенную сумму знаний, проверить степень их усвоения, оценить успеваемость и качество знаний. Сегодня перед учителем стоит не совсем простая задача – помочь учащимся овладеть набором ключевых **компетенций** в интеллектуальной, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Одним из приоритетных направлений является воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных ситуациях. Чтобы воспитать такую личность, необходимо научить ребенка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в

разных сферах и ситуациях общения, то есть сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию.

Формирование коммуникативных компетенций на уроках русского языка и литературы

Теоретическая база

Отличительные для конца XX — начала XXI века изменения в характере образования - в его направленности, целях, содержании — все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Происходящие в нашей стране изменения в области целей образования ставят перед учителем задачу подготовки выпускников, способных ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретающих необходимые знания, применяющих их на практике для решения разнообразных проблем. Выпускник должен самостоятельно и критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены; творчески мыслить; грамотно работать с информацией. Он должен быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Соответственно на современном этапе развития образования преподавание русского языка и литературы требует новых подходов к определению целей обучения. Всё шире входит в лексикон понятие «**компетенция**».

Прежде чем подробно говорить о ней, необходимо дать определение данному понятию.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Что же такое компетенция? Существует несколько трактовок *данного понятия*:

1. Компетенция - от латинского «*compete*» – «добиваться».

2. Компетенция - круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью (толковый словарь под редакцией Д.И. Ушакова).

3. Компетенция - круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен («Словарь русского языка» С.И. Ожегова).

4. Компетенция - совокупность определённых знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлён и имеет практический опыт работы.

В педагогическом словаре под редакцией Мижериковой В.А. находим такое определение: «Компетенция – возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией, или способность найти,

обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру, необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации».

Компетенция в переводе с латинского языка означает **круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом**. Общим для всех определений является способность личности, обладающей познанием и опытом, справляться с самыми различными задачами, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности.

Конечно, компетентность следует отличать от традиционных знаний, умений и навыков. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а **умение** применять знания, **разрешать проблемы по аналогии**, возникающие в следующих ситуациях: при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда.

Компетенции для ученика – это **образ его будущего, ориентир для освоения окружающего мира**, поэтому в период обучения педагогу необходимо формировать те или иные компетенции, особенно такие, как языковая, лингвистическая, коммуникативная и социокультурная.

Хочу остановиться на формировании коммуникативной компетенции, так как она является одной из приоритетных, ведь язык – это средство общения, социализации и адаптации, учащихся в современном мире. Обучение на основе общения является сущностью инновационных технологий, оно предполагает личностную ориентацию общения. Коммуникативное обучение – это такой способ образовательного процесса, при котором отношения между учащимся и учителем основаны на сотрудничестве.

Существует несколько формулировок определения коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – это совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих (определение методиста В.В. Сафоновой). По другой трактовке - это овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся.

Коммуникативная компетенция объединяет:

1. Лингвистическую компетенцию – оформление речи. При изучении лексики и грамматики у учащихся формируются лексико-грамматические навыки.

2. Социолингвистическую компетенцию – учащиеся учатся применять языковой материал в соответствии с контекстом.

3. Дискурсивную компетенцию – построение текстов. При помощи диалога и монолога ученики овладевают коммуникативной деятельностью.

4. Прагматическую компетенцию – достижение цели. Перед учащимися ставится вопрос (намерение), они учатся находить на него ответ (результат). Происходит передача и восприятие смысла.

5. Социальную компетенцию – дети обучаются умению ставить себя на место другого и способности справиться со сложившейся ситуацией.

6. Социокультурную компетенцию – учащиеся применяют знания истории, культуры, традиций и обычаев стран изучаемого языка.

Таким образом, в основу формирования коммуникативной компетенции положен деятельностный подход, так как он развивает самостоятельность, творческую активность каждого ученика, способствует овладению культурой речевого общения и поведения.

Коммуникативная компетентность - основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. В современном обществе особенно ощущается потребность во всесторонне грамотных людях, свободно владеющих навыками устной и письменной речи. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний как в устной, так и в письменной речи. К сожалению, наши ученики имеют серьёзные недостатки в развитии коммуникативной компетентности: снижение уровня читательской культуры; снижение уровня индивидуального словарного запаса; низкий уровень сформированности индивидуально-личностных оснований для коммуникативной компетентности.

Это отражается на результатах и качестве речевых умений, способностей к конструктивному диалогу, последующей социальной самореализации.

Проблема культурного общения школьников – одна из самых важных сегодня в организации социальной учебной среды. Ведь именно коммуникативная компетентность играет основополагающую роль, помогая в профессиональной подготовке и трудовой деятельности. Выполняя на ОГЭ задания 15.1, 15.2 и 15.3, участвуя в итоговом собеседовании (9 класс), а на ЕГЭ - задание части 2, при написании итогового сочинения (11 класс) выпускники применяют те виды компетенций, которые востребованы не только на экзамене по русскому языку, но и будут необходимы в жизни. Создание собственного письменного высказывания на основе прочитанного текста — это проверка языковой и коммуникативной компетенций, то есть проверка владения русским языком, его грамматическим строем. Это соблюдение языковых норм и владение разными видами речевой деятельности, это умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания, поэтому обучение на уроках русского языка и литературы должно строиться с учетом необходимости формирования у учащихся различных коммуникативных умений и навыков.

Понятие и сущность коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетентность представляет собой основанный на синтезе лингвистических, культурологических, психолого-социальных знаний комплекс следующих коммуникативных умений: умение строить коммуникацию с другими людьми – вести диалог в паре, малой группе,

учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата; владение языком как средством коммуникации, понимание сходства и различия языков науки, искусства, математики, иностранных языков; ориентирование в пространстве, понимание языка схем, карт, планов, понимание и использование многомерности природного, рукотворного и социального пространства, понимание границ пространства и корректировка в связи с ними своих действий и поведения; ориентирование во времени, умение соотнесения фактов и событий прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями, высказывание предположения о тенденциях; сохранение и изменение уклада жизни малой группы, класса, школы; умение занимать в соответствии с собственной оценкой различные позиции и роли, понимание позиции и роли других людей.

Формирование данных умений осуществляется посредством коммуникативно-деятельностного обучения.

История становления коммуникативно-деятельностного обучения, соотношение традиций и инноваций.

Коммуникативно-деятельностный подход и коммуникативная направленность обучения наметились во второй половине XX века:

1. В 60-е годы в методике преподавания начали активно разрабатываться вопросы развития речи учащихся (В.В. Голубков, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов и др.).

2. В новых учебниках (под ред. Т.А. Ладыженской) в 1972 году была теоретически обоснована система развития связной речи учащихся, целью которой явилось развитие и совершенствование коммуникативных умений школьников, умений создавать устные и письменные тексты.

3. В 80-е годы складывается методика изучения речеведческих понятий как основы сознательного формирования речевых умений и навыков (В.И. Капинос).

4. В 90-е годы возникло два направления в методике развития речи: коммуникативное и риторическое.

5. В наши дни задача формирования коммуникативной компетентности как ключевой компетентности личности актуализировала риторическую составляющую развития речи с целью совершенствования навыков говорения, определила приоритет коммуникативно-деятельностного подхода в обучении речи.

Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, составляющие профессиональную компетенцию личности.

Коммуникативная компетенция представляет собой структурное образование, включающее в себя следующие уровни: языковая компетенция – знания об изученном языке по его уровням, умение пользоваться всеми единицами и средствами языка в соответствии с его нормами; речевая

компетенция – знания о способах формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи; дискурсивная компетенция – знание об особенностях протекания речевого события и умение управлять им; культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знание о взаимосвязи языка и литературы с историей народа; владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения; умение учитывать эти сведения в процессе общения и корректировать свое речевое поведение.

Технологии, методы и приемы, формы обучения, применяемые на уроках русского языка с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Работа с текстом как наиболее эффективная форма, способствующая развитию коммуникативных компетенций.

Деятельность ребёнка при изучении родной речи должна выстраиваться как деятельность по преобразованию собственного языка, так и деятельность, направленная на собственное языковое развитие.

Наиболее результативными, на мой взгляд, являются следующие формы и методы организации работы с текстом: коммуникативные и игровые ситуации; различные виды диктантов; самодиктанты»; работа с текстами-миниатюрами; составление синквейнов к тексту, произведениям искусства; комплексная работа с текстом; лингвостилистический анализ текста; сочинение-рассуждение; редактирование текста.

Овладение языком возможно только в ситуации речевого общения, коммуникативной ситуации.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий является неотъемлемой частью языкового образования в школе.

Именно коммуникативные компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения. А для этого необходимо создавать на каждом уроке условия для этого.

По моему мнению, именно их применение на уроках русского языка и литературы создаёт условия для развития интеллектуальной, творчески одарённой, нравственной личности, способной к общению в любом культурном пространстве. Без развития коммуникативных компетенций не может быть конкурентоспособной, толерантной личности, потому что, начиная со среднего звена, с простого (языковой анализ текста) и заканчивая в старших классах лингвистическим анализом или интерпретацией текста, комплексным анализом у обучающихся формируются практические навыки. Все виды компетенции, сформированные у обучающихся, проявляются при сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Применение подобных заданий на уроках русского языка и литературы помогают развивать коммуникативные способности обучающихся. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения русскому языку продиктовано стратегической ролью языка, которую он играет в жизни каждого человека и общества, являясь важнейшим средством общения, воспитания и познания окружающего мира. Поэтому главным

направлением в обучении школьников должна стать не просто сумма знаний, а владение данными знаниями в жизненных ситуациях, что отвечает потребностям современного человека.

Как видим, коммуникативная культура - важнейшее проявление общей культуры человека, функциональная речевая компетентность гражданина современного общества, состоятельность речемыслительной деятельности будущего первоклассного специалиста, независимо от того, в какой сфере будет находиться его профессиональный интерес. Поэтому формирование коммуникативной компетенции - одна из важных задач изучения всего школьного курса русского языка и литературы.

Развитие коммуникативных компетенций младших школьников (из опыта работы)

*Макагоренко Ольга Дмитриевна - учитель начальных классов
Кузнецова Ирина Александровна - учитель начальных классов
МБОУ «Кошехабльский район» «СОШ № 9»*

*«Скажи мне и я забуду. Научи меня и я запомню.
Вовлеки меня и я выучу»
Бенджамин Франклин*

Кредо современного педагога – воспитать свободную личность, умеющую отстаивать свои интересы, свободно и грамотно выражать свои мысли и чувства, самовыражаться, брать на себя ответственность, как того требует современное общество. На современном этапе развития образования большое внимание уделяется проблеме овладения компетенциями и формированию ключевых компетенций в частности.

Младший школьный возраст очень благоприятен для овладения коммуникативными навыками. Поэтому, формирование коммуникативной компетентности учащихся – одна из важнейших задач учебно-воспитательного процесса в школе.

Что же такое компетентность? Компетенция, в переводе с латинского языка «competentia», означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает знаниями и опытом.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения своей речью трудно переоценить. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной форме. Обучение школьников устному и письменному речевому общению (коммуникативной компетентности) приобретает особую значимость в современной ситуации развития общества.

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, так как язык - это средство общения, средство социализации и адаптации воспитанников в современном

мире. Формирование коммуникативной компетенции - процесс длительный и достаточно сложный. Коммуникативная компетентность - это владение вербальными и невербальными способами общения, навыками социальной перцепции межличностного взаимодействия, соблюдение норм речевой коммуникации, правил коммуникативного поведения.

Коммуникативная компетенция, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в умении слушать и способности личности к речевому общению. Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика – актуальная задача образовательного процесса начальной школы. Развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку, литературе – один из путей решения данной проблемы.

Под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социальной адаптации выделяют:

- комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность);
- уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими;
- навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность;
- умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими.

Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебной деятельности во многом определяют решение социальных проблем, что на сегодняшний день является весьма актуальной задачей в работе учителя начальных классов.

В основу формирования коммуникативной компетенции положен деятельностный подход, так как он обеспечивает самостоятельную творческую деятельность каждого ученика. Подход основан на положении П.Я. Гальперина о том, что в самостоятельной творческой деятельности каждого ученика надо идти от внешних практических материальных действий к действиям внутренним, теоретическим, идеальным, т.е. обучение предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность под руководством учителя, а затем – самостоятельную. Речь идет о «зоне ближайшего развития»,

которую необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции.

Данный подход не противопоставлен традиционному, но и не тождественен ему, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний, умений, ставя акцент на практической стороне вопроса, расширяя содержание собственно личностными составляющими.

Чтобы формирование коммуникативной компетенции было результативным, более успешным, чтобы создать оптимальные условия для продвижения каждого ученика, необходимо знать учебные возможности обучающихся данного возраста

Особое значение в связи с этим приобретает «проблема формирования коммуникативной компетенции школьников в общении и сотрудничестве со сверстниками, старшими и младшими в общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видах деятельности». Совершенствование научных технологий привело к возрастанию потребностей общества в людях, которые могли бы ставить и решать задачи, относящиеся не только к настоящему, но и к будущему. В настоящее время в стране произошли значительные преобразования в системе начального образования. Принятие нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) позволяет учителям и руководителям по-новому выстраивать образовательное пространство школы.

Концепция модернизации Российского образования ставит перед современной школой задачу формирования личности, готовой жить в стремительно меняющемся мире, в условиях высокой неопределённости будущего. Центр тяжести в школьном образовании перемещается с усвоения определённой суммы фактов на формирование умения и потребности самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, а также на развитие коммуникативных навыков, готовности сотрудничать с другими людьми. Это обязывает педагогов традиционные подходы в обучении обновлять и дополнять инновациями, которые бы способствовали повышению качества образования, позволяли бы познать способности и интересы детей, обеспечивали бы развитие их личностного творческого потенциала, помогали бы учащимся уверенно действовать за пределами учебных ситуаций.

Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика - актуальная задача образовательного процесса начальной школы. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, в федеральном государственном образовательном стандарте ставятся задачи формирования

у выпускника начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию.

Приоритетной целью начального общего образования становится формирование у младших школьников умения учиться. Достижение этой цели связано с овладением учащимися системой универсальных учебных действий (далее – УУД). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию. Учащийся сам должен стать непосредственным участником образовательного процесса. Изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования. Одним из блоков универсальных учебных действий являются коммуникативные действия. Актуальность развития коммуникативных умений у младших школьников обусловлена возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. К моменту поступления в школу ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных умений. Однако уровень их развития у первоклассников весьма различен, часто он далек от желаемого. Это становится причиной снижения качества обученности и воспитанности у детей с низким уровнем коммуникативных умений. В связи с этим возникает необходимость в целенаправленном и систематическом формировании базовых коммуникативных компетенций (иначе – коммуникативного компонента универсальных учебных действий). Коммуникативные универсальные учебные действия необходимы для формирования социальной компетентности: учёта позиций партнёров; умения слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников; сотрудничать; участвовать в коллективном решении проблем. Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования 5 коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают умения слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Одним из главных предметов в начальной школе является русский язык. Учебный курс «Русский язык» занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлен на формирование функционально грамотной личности. Успехи в изучении этого предмета в значительной степени определяют результат обучения младшего школьника и по другим предметам. Язык – это основное средство самовыражения, самопознания и развития творческих способностей ребенка. Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на уроке создают групповые формы

работы. Они ориентированы на формирование коммуникативных УУД. При организации работы в парах и группах каждый ученик мыслит, не просто сидит на уроке, предлагает своё мнение, пусть оно и неверное, в группах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идёт взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога. Происходит интенсивное установление дружеских контактов, появляется настоящее сотрудничество школьников.

Работа по развитию коммуникативной компетенции проводится на каждом уроке. Новый материал не предлагаем в готовом виде. Приглашаем обучающихся вспомнить изученное ранее, понаблюдать, сравнить, выявить закономерность и на этом основании сделать свое открытие нового. Главная проблема здесь – привычка находить готовый ответ в учебнике, прочитать тему, определение, вместо того, чтобы самим подумать и его сформулировать, увидеть закономерность, решить учебную задачу самостоятельно. Интересна игра «Давай подумаем». Ученикам предлагается подумать, чье рассуждение является правильным, либо задается вопрос «А как ты думаешь?». Никогда не надо отвечать сразу на вопросы обучающихся. Вместо готового ответа предлагается алгоритм решения проблемы, схему рассуждения. И зачастую ребёнок сам же и приходит к правильному ответу. А награда – похвала учителя, чувство самоудовлетворения, новый опыт.

В соответствии с концепцией и технологией учебного сотрудничества на уроках русского языка для развития коммуникативных УУД необходимо использовать групповую форму обучения.

Учителю важно научить ребенка правильно выражать свои мысли, а также научить уважать своих товарищей и уметь слушать их. Также возможна организация работы в парах и группах (по обсуждению поступков героев, например, почему отец сорвал аленький цветочек; почему старшие дочери не согласились помочь отцу в беде и т.д.), которая помогает организации общения, т.к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником.

Таким образом, одно из главных условий организации диалога - это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между детьми партнерских отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

В результате можно сделать вывод: основные формы учебной коммуникации, формируемые при изучении сказки, в том числе сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек», - монологические и диалогические формы. «Рассказ от первого лица» (рассказать от лица младшей дочери о том, как ей было жалко отца, и она, не побоявшись чудовища, отправилась в его дворец; повествование от имени предмета: например, от имени «Аленького цветочка»);

Учащиеся могут выполнять различные виды совместной деятельности и следующие типы заданий.

1. Взаимоконтроль и взаимопрос. Учащиеся могут: проверить друг у друга выполнение устного или письменного задания; задать друг другу вопросы по изученной теме или прочитанному тексту; сравнить свой вариант выполнения задания с вариантами, предложенными другими учениками.

2. Взаимная оценка. Учащиеся могут: проанализировать работу своего товарища; оценить работу товарища по заданным критериям.

3. Взаимообучение, взаимопомощь, совместное выполнение заданий. Учащиеся могут: поочерёдно выполнять задание, комментируя свои действия; объяснить друг другу, как выполняется конкретное упражнение; объяснить друг другу способ действия, который используется при выполнении данного вида упражнений; оказать помощь своему товарищу; продиктовать друг другу заданный материал (буквы, слова, тексты и т.п.); совместно выполнить практическое задание; пересказать друг другу текст; составить план работы.

3. Обсуждение проблем, совместное выполнение творческих заданий. Учащиеся могут: обсудить и сформулировать новый способ действия; обсудить проблемный вопрос; обсудить способ выполнения творческого, продуктивного задания и выполнить его; обнаружить ошибки в выполненном задании и исправить их.

4. Совместные игры, диалоги. Учащиеся могут: играть в дидактическую, ролевою игру; участвовать в диалоге на заданную тему.

При правильно организованной групповой работе развивается целый комплекс коммуникативных универсальных учебных действий. Рекомендации по развитию коммуникативных универсальных учебных действий:

1. Необходимо научить ребенка высказывать свои мысли. Во время его ответа на вопрос задавайте ему наводящие вопросы.

2. Необходимо пробовать проводить «нестандартные уроки», попробуйте различные виды игр, дискуссий и групповой работы для освоения материала.

3. Составить для учеников алгоритм пересказа текста, материала.

4. Организовывая групповую работу, необходимо напоминать ребятам о правилах ведения дискуссий беседы.

5. Важно приучить ребенка самого задавать уточняющие вопросы по материалу, переспрашивать, уточнять.

6. Старайтесь изучить и учитывайте жизненный опыт учеников, их интересы, особенности развития.

По нашему мнению, при правильно организованной групповой работе на уроках русского языка развивается целый комплекс коммуникативных универсальных учебных действий. Считаем, чтобы научить младших школьников думать, открывать, изобретать, т.е. чтобы формировать ключевые компетентности, в частности коммуникативные, учитель должен очень много придумывать, открывать и изобретать сам.

Литература

1. Арефьева, О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – №2. – С. 47-58.
2. Архипова, Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е.В.Архипова // – 2005. – №5. – С.3-11.
3. Карабанова, О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы / О. А. Карабанова // Управление начальной школой. – 2009. – №12. – С. 9-11.
4. Загурская, Е.Л. Использование активных форм и методов обучения в работе с младшими школьниками / Е.Л. Загурская. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2006. – 98 с.

Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся (из опыта работы)

*Николаенко Оксана Сергеевна, учитель русского языка и литературы,
Двоеконко Диана Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ МО «Кошехабльский район» СОШ №8*

*Речь – удивительно сильное средство, но
нужно много ума, чтобы пользоваться им
(Г. Гегель)*

Коммуникативная компетентность, то есть готовность и способность к коммуникации, есть важнейшее качество, необходимое человеку во всех жизненных ситуациях. Современная концепция образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Особое значение в связи с этим приобретает проблема формирования и развития коммуникативной компетентности школьников в процессе изучения русского языка. Использование языка как средства общения требует от говорящего знания социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которые должен учитывать носитель языка. Почему, что, где, когда, как говорят, какое значение придается отдельным словам и выражениям в зависимости от конкретных обстоятельств — все это регулируется коммуникативной компетенцией.

Компетентностный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом (владение нормами русского литературного языка), лингвистическом (знание языка), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

Итак, **целью** нашей статьи считаем самоанализ и самооценку профессиональной деятельности за межаттестационный период, определение круга проблем для дальнейшей работы.

В межаттестационный период мы работали над темой «Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся».

Придя работать в школу после долгого перерыва, обратили внимание на то, что у детей слабо сформированы навыки развития речи. Учащиеся не всегда могут свободно аргументировать свои выступления, делать выводы, или просто свободно и произвольно разговаривают друг с другом. Зачастую они стараются заменить живую, культурную речь стандартной житейской мимикой и жестами, т.е. примитивными невербальными способами общения. Ребята затрудняются в создании самостоятельных, связных, обобщённых устных и письменных высказываний. Ученики допускают большое количество речевых, орфографических и пунктуационных ошибок. А новая форма итоговой аттестации буквально «наступала нам на пятки», нужно было выбрать такую, которая могла бы способствовать еще и качественной подготовке к экзамену. Поэтому целью в преподавании русского языка считаем создание условий на уроке для формирования коммуникативной и языковой компетенции через работу с текстом.

Для реализации данной цели ставим следующие **задачи**: Организация образовательной деятельности с применением различных форм работы с текстом, как условие формирования коммуникативной компетенции. Осуществление мониторинга развития коммуникативной компетенции обучающихся. Обобщение и представление опыта работы педагогическому сообществу. Образовательная деятельность включает в себя: Отработку навыков рационального чтения учебных, публицистических, художественных текстов. Обучение анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка. Обучение письменному и устному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров.

Считаем, что выполнение данных задач способствует речевому развитию школьников, помогает формированию мировоззрения, знаний жизненной позиции учеников, способности выражать и защищать свою позицию словом. Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются характеристиками личности, которые во многом определяют достижения практически во всех областях жизнедеятельности.

Особое место в развитии речи учащихся принадлежит работе с текстом. Существуют разнообразные формы работы с текстом в школе, и каждый учитель их использует в процессе обучения. Это и комплексный анализ текста, и лингвистический, и лексико-фразеологический, структурно-семантический, редактирование текстов, исправление их, составление текстов: сжатое изложение, подробное изложение, с дополнительным творческим заданием, сочинения-миниатюры, аннотации, тезисные планы, конспекты, рефераты.

Мы хотели бы в своей работе остановиться подробнее лишь на нескольких формах работ с текстом, используемых на уроках русского языка.

Комплексный анализ текста

Комплексный языковой анализ создает представление о языке как о целостной функциональной единице. Учащиеся, работая над анализом текста, выполняют не репродуктивную, а исследовательскую работу, которая требует от них не только теоретических знаний, но и хорошо развитого языкового чутья. Комплексный анализ текста может проводиться как в устной, так и в письменной форме, но следует учитывать, что три содержательные линии заданий к тексту должны оставаться: это знание системы языка, правописания и речевой деятельности.

В работе над комплексным анализом текста с учащимися в первую очередь необходимо руководствоваться возрастными особенностями ребят. Соответственно возрасту составляется текст и подбираются задания к нему. Если в 5-6 классах в основном для анализа могут использоваться тексты художественного стиля, в 7-8 классах – это и публицистический, и научный стили речи.

Необходимо обращать внимание на изобразительно-выразительные средства, с помощью которых автор текста воздействует на читателя.

В старших классах при работе над комплексным анализом наряду с повторением правил орфографии и пунктуации необходимо обращать внимание на проблемный характер текста, учить определять позицию автора, типы и стили речи, что, безусловно, готовит учащихся для успешной сдачи экзамена по русскому языку в форме и по материалам ОГЭ и ЕГЭ.

Работе над комплексным анализом текста можно уделять и 10 минут урока, и весь урок, повторяя при этом значительный объем учебного материала.

Тексты для анализа могут быть самыми разнообразными, отличаться стилем, содержанием, синтаксическим разнообразием, они должны быть направлены на духовно-нравственное развитие личности, а их тематика – о проблемах экологии и культуры, об историческом прошлом и его сохранении, о национальных традициях и их возрождении, о бережном отношении к слову и т.д. Первые сведения о структурно-семантическом анализе текста любого содержания ученик получает на уроке русского языка. Мы просим определить тему текста, сформулировать заглавие текста, выделяем ключевые и опорные слова, определяем типы и формы текста. Обязательно дифференцируем главную и второстепенную информации, вводим новые, дополнительные, необходимые сведения на заданную тему, составляем план разных видов, первоначально простой, затем – сложный и в виде тезисов, конспекты, рефераты, аннотации, т.е. идет осознанный отбор и систематизация нужного языкового материала.

В процессе работы над комплексным анализом художественного текста у обучающихся формируется языковая и коммуникативная компетенции, чувство языка, дар слова. Из курса девятилетней школы учащиеся знают три типа речи:

описание, повествование и рассуждение. Они должны понимать, что характерно для описания, в чем особенности рассуждения и повествования. Классическими образцами повествования являются рассказы Чехова, поэтому и работу над наблюдением, над развитием действия, над композицией в таком типе речи хорошо провести, анализируя один из его рассказов. Важная составная часть работы – организация анализов текстов с деловым, техническим и научным описанием. Необходимо выяснить, в чем заключается отличие научного описания от художественного и где обычно они используются. Описывать можно не только природу (пейзаж), животное, внешность человека (портрет), комнату (интерьер), но и внутренне состояние человека, его переживания и чувства.

Сжатое изложение

Значительной проблемой при написании на экзамене сжатого изложения по исходному тексту является способность правильно определить тему и выделить основную мысль текста, а также вычленить микротемы. Сжатый пересказ не простой пересказ, а созданный на основе исходного. Он должен быть кратким по форме, но не бедным по содержанию. Ученик должен помнить, что в новом тексте должны быть отражены основные мысли автора, соблюдена логическая последовательность событий.

Нам кажется, что вначале следует отработать все приемы компрессии текста – исключение, обобщение, упрощение или, как дают другие авторы, исключение, замена и слияние. Но в любом случае сокращения не должны носить случайный, субъективный характер, в результате должен получиться связный, логичный сокращенный текст, а не его план или подробный пересказ, и самое главное – при этом необходимо сохранить все микротемы.

При написании изложений по текстам художественного характера следует уделить особое внимание индивидуальному языку писателя, постараться добиться того, чтобы при передаче содержания школьники не обеднили его, используя при этом первые попавшие языковые средства.

Как показывает опыт, большую помощь могут оказать при написании изложений следующие рекомендации: слушая текст первый раз, подумайте, в каком стиле и жанре написан текст и какова его главная мысль; при повторном чтении – определите количество частей, с помощью которых раскрывается содержание текста, ключевые слова, несущие основную смысловую нагрузку, определите способы перехода от одной части к другой. На этом этапе можно научить учащихся делать записи, облегчающие последующую работу: обозначить части текста цифрами, записать ключевые слова, обратить их внимание на то, что для повествования – это будут преимущественно глаголов, для описания – много слов со значением качества, для рассуждения – обязательно присутствие слов, перечисляющих доказательства, – во-первых, во-вторых...

Обдумывая содержание изложения, необходимо сделать следующее: составить план, обозначить название каждой части и подобрать факты, имеющие первостепенное значение для раскрытия смысла текста; продумать

начало и концовку текста, переход от одной части к другой; вспомнить, какие языковые средства употребляет автор для передачи содержания.

Написание сжатого изложения по прослушанному тексту – аттестационная форма контроля за курс основной школы. Такая форма экзамена, как сжатое изложение, требует умения отбирать существенную информацию, структурировать содержание текста, воспринимаемого на слух, где учащиеся демонстрируют не только репродуктивные, но и продуктивные навыки, например, умение, отбирать такие лексические и грамматические средства, чтобы связно и кратко передать прослушанную информацию. Для этого нужны определенные условия: способность аудирования, т.е. адекватного восприятия информации исходного текста, владение приемами компрессии текста, умение письменно передавать воспринятую информацию.

Работая над сжатым изложением, школьники учатся выделять главное и овладевают особыми средствами обобщенной передачи содержания. Сжатое изложение считается самым трудным видом работы. Это не просто пересказ текста, а создание нового текста на основе прослушанного. Изложение должно быть коротким по форме, но не бедным по содержанию. В нем должны быть отражены основные мысли автора, соблюдена логическая последовательность событий – максимально выражен необходимый смысл при минимальном использовании речевых средств.

Как готовиться к написанию сжатого изложения? Вначале учащиеся работают с текстом, **который** можно увидеть, прочитать. После прочтения, определения главной темы, нахождения ключевых слов, выделяются микротемы, находятся слова и предложения, **которые** могут быть сокращены. Затем проверить связь между частями изложения, наличие всех микротем, последовательность. И только после того, как обучающимися был освоен этап компрессии, можно переходить к более сложному виду – сжатому изложению по тексту, воспринимаемому на слух. Логически выстроить работу помогут предварительные записи, на основе их составляется подробный план. Именно он не позволит удалить из текста важную для содержания информацию, благодаря ему сохранится также последовательность и связанность частей. Однако, как показывает опыт, многие ученики допускают ряд ошибок при написании изложений: теряют одну из микротем в тексте, используют всего один прием сжатия текста, иногда сокращают текст до такой степени, что остается только главная мысль, выраженная в каждом абзаце текста, текст кажется в таком случае очень «обедненным».

Сочинение – рассуждение

Самое сложное заключается в умении правильно составлять тексты, высказывания типа рассуждения, тем более именно это входит в задание типа С на ОГЭ по русскому языку в 9 классах. Рассуждение должно быть правильно построено. Вначале идет тезис, т.е. положение, подлежащее доказательству, необходимо сформулировать собственный тезис на основе высказывания автора, затем привести различные доказательства, аргументы этого тезиса – не менее двух примеров-аргументов из текста, иллюстрирующих различные

языковые явления, обязательно указать их роль в тексте, а потом сделать вывод-заключение, подтверждающий заданный тезис. Помнить, что каждая из указанных частей сочинения-рассуждения представляет собой новый абзац, материал написанного должен соответствовать предложенной теме, ученик должен продемонстрировать умение соотносить сведения по теории литературы с текстом, самостоятельность мышления, правильное словоупотребление, грамматико-стилистическую грамотность, соблюдение норм литературного языка.

Разные виды чтения

Содержание курса языка в современной школе направлено на овладение всеми видами речевой деятельности на основе компетентного подхода, что обеспечивает, в свою очередь, формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенции. При работе над текстами учащиеся овладевают разными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим), у них происходит формирование умений создавать тексты различной коммуникативной направленности и перерабатывать их.

Ознакомительное чтение. Текст прочитывается как можно быстрее с целью понять основное содержание и общую структуру текста или выбрать главные факты. Для этого вида чтения достаточно понимание 70% текста; главное - это умение выделить и понять ключевые слова. При обучении этому виду чтения необходимо научиться обходить незнакомые слова и не прерывать чтение, если такое встречается. Нужно также учиться догадываться о значении ключевых слов из контекста. Необходимо также помнить, что здесь не нужно фокусировать внимание на грамматических структурах текста и анализировать их. Главное - это уметь обобщить содержание текста, т.е. синтезировать основную коммуникативную задачу текста - какую информацию он дает и какие мысли являются наиболее важным.

Поисковое (при поиске конкретной информации) и **просмотровое чтение** (при беглом просмотре текста с целью выяснить, содержит ли этот текст какую-либо полезную читателю информацию).

При поисковом чтении текст прочитывается с целью нахождения относительно небольшого количества информации для последующего ее использования в определенных целях. Это может быть дата, время, часы работы, имена и названия, или более развернутая информация в виде описания, аргументации, правил, оценочных суждения. Классический пример задачи поискового вида чтения - найти номер платформы поезда в расписании на вокзале.

При просмотровом чтении читатель собирает информацию о полезности текста, о том, понадобится ли ему эта информация для использования в дальнейшем, например, какой музей будет интереснее всего посетить. Для этого достаточно познакомиться со структурой текста, прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы. Этот вид чтения подразумевает поиск конкретных ключевых слов, и нахождение по ним той части текста, где

содержится необходимая информация. Чтение же всего текста - лишняя трата времени. Поэтому при обучении этому виду чтения также необходимо строгое ограничение времени для выполнения задания.

Исходящее чтение. Этот вид чтения предполагает полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, их осмысление и запоминание. Учащийся должен уметь оценить, прокомментировать, пояснить информацию, сделать из прочитанного вывод. Предполагается, что для овладения этим видом чтения учащийся должен уметь догадываться о значении слов по контексту, понимать логические связи в предложении и между частями текста.

В процессе работы на уроках русского языка над текстами получают развитие такие речеведческие понятия, как признак текста, типы текста, стили речи, темы текстов, основная мысль текста, заглавие текста, ключевые слова. Они создают смысловую цельность текста, его связность и обусловлены темой текста. Ключевые слова называют предметы или явления, их действия, признаки, важные для раскрытия темы текста. Они подобны вехам, показывающим путь поступательного развития текста.

Творческие и свободные диктанты

Творческий и свободный диктант еще более стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность учащихся. Перед записью текста творческого диктанта нужно проанализировать его содержание, назвать жанр и выделить стилистические особенности. И на основании сделанных выводов определить, какие языковые средства характерны для текстов подобного рода; осмыслить возможности, в которых мыслится выполнение подобных заданий – замена одних форм и конструкций другими, введение новых элементов. Конечно, не лишним будет при этом повторить при разборе текста различные темы из словообразования, синтаксиса, лексики, пунктуации: отличие самостоятельных частей речи от служебных, способы образования слов, виды подчинительных словосочетаний, типы односоставных предложений, подчинение и соподчинение в сложноподчиненном предложении, так как все эти вопросы обязательно встречаются в тестовых заданиях на экзамене.

Свободный диктант способствует обучению школьников самостоятельному определению главной мысли текста, умению выделять ключевые слова, что поможет учащимся на следующем этапе работы с текстом на уроке русского языка – подготовке к созданию самостоятельных текстов при обучении написанию сочинений, изложений, в процессе подготовки к ГИА и ЕГЭ по русскому языку.

Сочинения

При подготовке учащихся к написанию сочинений, целесообразно в связи с этим дать им различные памятки, которыми они могут пользоваться в ходе работы над той или иной темой. Это может быть композиционная схема сочинения с опорными словами, записанными в каждой части, план с

указанием последовательности в развитии действия (рядом с пунктами плана указывается завязка, кульминация, развязка), перечни слов, словосочетаний, оборотов речи, с помощью которых можно написать новую часть сочинений, перейти к выводам.

Используются также небольшие по объему письменные высказывания учащихся по какому-либо вопросу, выполняются они на уроке в течение 10-15 минут. Их цель – тренировка в использовании каких-либо стилистических приемов, изобразительных средств языка, построение предложений определенной конструкции, написание сочинений на лингвистические темы. Проводятся сочинения с дополнительными заданиями: сочинения по опорным словам, с дополнением текста, распространением текста, продолжением его, с грамматическим заданием. Можно использовать на этапе подготовки учащихся к ГИА сочинения по темам, взятым из синтаксиса, с включением в них однородных членов, бессоюзных предложений, обособленных членов предложения, обобщающих слов, вводных конструкций, обращений, прямой речи и т.д. Следует обучать учащихся умелому соединению разных типов речи в тексте: описание, повествование, рассуждение, анализировать текст с точки зрения его темы, основной мысли, принадлежности к функционально-смысловому типу, определенной разновидности языка, функциональному стилю.

В школьной практике существует множество практических заданий такой направленности, которые можно использовать в своей работе. Это, к примеру, написание сочинения по началу текста, по какой-либо пословице или поговорке, а также известной цитате или высказыванию из текста. При этом сочинение можно начинать или риторическим вопросом, или односоставным безличным предложением, или назывным. Интересным и продуктивным нам кажется задание по восстановлению авторского текста, по плану собрать текст, определить тип и стиль речи. Кроме того можно, работая над текстом, выполнять задания и другого характера: заменять обособленные определения, выраженные причастными оборотами, на обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами, где это возможно, придаточные предложения на обособленные определения, выраженные причастными оборотами.

Интересен в работе прием **диалога с текстом**, развивающий внимание у учащихся к слову. Нахождение ключевых слов в тексте помогает понять главную мысль автора. При этом в ходе учебной деятельности значение неизвестных слов уточняется в толковых словарях. Необходимо также найти слово-образ, сравнение с авторской оценкой или скрытые вопросы, попытаться дать на них ответ. При анализе исходных текстов определяем и основные особенности выразительных средств языка. Все это, конечно же, способствует лучшему освоению приемов построения различных текстов.

Необходимо познакомить школьников с речевыми конструкциями, которые употребляются в текстах при переходе от одной части к другой, это: однако, не только, кроме того, с другой стороны, что касается характера, теперь

рассмотрим, этим не ограничивается, другой характерной чертой, не менее важно, и другими достоинствами, недостатками, при всем этом отметим. При написании заключения – подводя итог всему изложенному, таким образом, обобщая сказанное и т.д. Все это способствует развитию у учащихся коммуникативных умений, помогает им осознанно использовать сформированные умения в самостоятельной речевой практике. При обучении школьников написанию вторичных текстов (аннотаций, тезисов, конспектов, рефератов) используются следующие клише: работает в области..., автор начал свой путь..., в его творчестве привлекает..., ему принадлежат... и т.д. При оценке произведения – автор сумел показать..., талантливо и правдиво, ярко..., основные достоинства книги заключаются... и др. Это помогает учащимся использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, для развития речевой культуры, бережного и сознательного отношения к родному языку, сохранения чистоты русского языка как явления культуры.

В заключении хотелось бы сказать, что текст является импульсом для размышлений на актуальные нравственные и лингвистические темы. Ученикам требуется подумать о своем отношении к тому или иному явлению, дать оценку различным фактам, изложенным в тексте, аргументировано обосновать личную позицию по определенному поводу. Это помогает добиваться более высоких результатов и при изучении всех других учебных предметов и дисциплин.

Основа филологического подхода к анализу текста должна закладываться на уроках русского языка, начиная со 2 классов. Ученики получают первое представление о тексте, его теме, роли в нем опорных слов, о типах и стилях речи, понятие о метафоре и метонимии, сравнении как художественно-образительных средствах. Главная задача личностно-ориентированного образования – пробудить и развить личность ученика – осуществляется через развитие его языковой компетенции. Текст является поводом для начала размышлений обучающихся на актуальные, нравственные и лингвистические темы.

Тексты должны иметь определенную тематическую связь с ярко выраженной воспитательной и художественно-эстетической ценностью. Практически во многих учебниках под редакцией М.М. Разумовской, «Русский язык» под редакцией, Л.М. Рыбченковой, учебно-методических комплексах под редакцией В.В. Бабайцевой, Н.А. Сениной и А.Г. Нарушевича, а также в «Типовых тестовых заданиях» под редакцией Л.И. Пучковой, И.П. Цибулько, С.И. Львовой и других можно найти такие тексты. Рабочая тетрадь под ред. Т.М. Пахновой «Комплексный анализ текста». Готовясь к выразительному чтению текста, необходимо определить, где нужны логические ударения, паузы, в зависимости от содержания текста, его языковых особенностей. Следует определить также тему, основную мысль текста и тип речи и стиль. При комплексном и структурно-семантическом анализе текста необходимо выразить свое мнение, найти, например, в отрывке элементы повествования и

описания, определить, какие языковые средства отражают эти типы речи в данном тексте.

Задания ко многим текстам не требуют его полного комплексного анализа по образцу, а включают частичный анализ с целью повторения того или иного элемента языковой системы. При изучении, например, темы «Имя существительное» в тексте можно найти отвлеченные существительные. Можно выполнить морфемный разбор только существительных, найти отглагольные существительные. Доказать принадлежность тех или иных слов к той или иной части речи. Обратит внимание, когда повторяют тему «Имя прилагательное», в каких типах речи чаще встречаются прилагательные? Какие прилагательные имеют степени сравнения? Какие прилагательные входят в состав сказуемого? Перечень вопросов самый разнообразный, меняется в зависимости от темы.

Для того чтобы учащиеся поняли зависимость орфографии и пунктуации от содержания текста, предлагаю им подготовить сообщения или написать сочинения, которые условно можно назвать сочинениями на лингвистические темы, например, такие: «Чем отличается предлог от союза?», «Роль знаков препинания в письменной речи», «Знаки завершения», «Смогу ли я избавиться от пунктуационных ошибок», «Чем отличаются сравнительные степени наречий и прилагательных?», «Как отличить краткое страдательное причастие от краткого качественного прилагательного?» и другие.

Изучение языка должно способствовать развитию коммуникативных умений, помочь учащимся осознать богатство родного языка. В школе нужно изучать живой язык, богатство и сила которого проявляются в лучших образцах письменной и устной речи. В процессе изучения языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка, усваивающихся через текст, на основе текста, с помощью текста, как показывает опыт работы в школе с учащимися.

Литература

1. Антонова Е.С. «Тайна текста» и секреты методики // РЯШ. – 2002. – №2.
2. Балаклай А.Г. Осмысление слова // Русская словесность. -2002. – №2.
3. Горшков А.И. Русская словесность. Учебное пособие для учащихся – М., 1995.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. - М.: Наука, 2001.
5. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения. - М.: Наука, 2001.
6. Печенёва Т.А. Совершенствование речевой культуры школьников // Русская словесность. - 2004. – №7.

Методы и приемы организации комплексной работы с текстом (из опыта работы)

Таусова Раиса Асланчиреевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №6», Теучежский район

Прежде чем мы начнем нашу работу, прошу вас послушать одну притчу.

Жил-был мудрец, который знал все. Один человек захотел доказать, что мудрец знает далеко не все. Зажав в ладонях бабочку, он спросил: «Скажи, мудрец, какая бабочка у меня в руках: мертвая или живая?». А сам думает: «Скажет живая - я ее умертвлю, скажет мертвая - выпущу». Мудрец, подумав, ответил: «Все в твоих руках». Действительно, все в наших руках: *творить для других, помогать, отдавать свой опыт и верить, что этим я улучшаю качество жизни других людей; брать у мира новые знания и новый опыт.* Находить баланс этих возможностей - вот в чем мудрость нашей жизни.

1. Цель школы – подготовить обучающихся к жизнедеятельности в постоянно меняющихся условиях.

2. Функциональная грамотность – способность личности на основе знаний, умений и навыков нормально функционировать в системе социальных отношений, максимально быстро адаптироваться в конкретной культурной среде.

3. Функциональная грамотность является результатом развития компетенций учащихся.

4. В основу компетентного подхода в образовании положена деятельность.

5. Традиционный урок – всему можно научить. Современный урок – всему можно научиться.

Содержание функциональной грамотности:

1. Приемы.
2. Технология проектной деятельности.
3. Технология критического мышления, на основе построения проблемной ситуации: работа над деформированным текстом.
4. Уровневая дифференциация обучения.
5. Информационные и коммуникативные технологии (Интернет, мультимедийное оборудование, библиотека).

Чтобы ребёнок учился в полную силу своих способностей, надо вызвать у него желание к учёбе, к знаниям, помочь ребёнку поверить в себя, в свои способности. Все дело в том, что не любая деятельность развивает способности, а только та деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции.

Приёмы для создания комфорта:

1. Систематическое одобрение, похвала, направленное формирование положительных оценочных суждений.
2. Создание обстановки доверия, уверенности в успехе.

3. Организация деятельности, а не поведения.

4. Преобладание положительных оценок деятельности, её результатов.

Модель работы можно представить в виде плодового дерева: - дерево – функционально грамотная личность; - вода – педагогические технологии; - яблочки – ключевые компетенции; - лейка – учитель.

Поливая это дерево, спланированной, чётко продуманной, слаженной работой, по технологиям, дерево незамедлительно даст плоды – замечательные, достойные восхищения **яблочки (ключевые компетенции)**, т.е. образованных, успешных, сильных, способных к саморазвитию, людей.

Лейка - учитель, для того, чтобы поливать, должен постоянно пополняться т.е. заниматься самообразованием.

Как без полива дерево зачахнет, так и без грамотной компетентной работы педагога нельзя добиться развития функциональной грамотности.

Признаки функциональной грамотности:

- знание сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности;

- умение адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни;

- готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; принимать особенности жизни для удовлетворения своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознанного выбора.

В образовательном процессе актуальны технологии развивающего обучения; проблемного обучения; разноуровневого обучения; проектного метода обучения; использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр; обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа); информационно-коммуникативные технологии; критического мышления.

Наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы на уроке с текстом: - комплексный анализ текста; - работа с текстом при подготовке к сочинению-рассуждению, к изложению; - анализ текста при работе над типами речи; - сопоставительный анализ текстов; - письмо по памяти; - лингвистический эксперимент; - работа с «деформированным» текстом; - составление текста по опорным словам; - различные виды диктантов;

- коммуникативные и игровые ситуации; - редактирование текста.

Мой опыт показывает, что работа с комплексным анализом текста позволяет решать множество задач на уроках русского языка. Ученики не только повторяют, обобщают и систематизируют изученное (что, к тому же, важно для успешной подготовки к контрольной работе, зачету, экзамену), но и углубляют (а в ряде случаев расширяют) знания о системе языка и речи. Успех такой работы во многом зависит от составляемых учителем заданий.

Тексты можно раздавать учащимся на листах, достаточно одного на парту, или проецировать на доску, маленький текст или отрывок можно продиктовать ученикам для записи в тетрадь. Очень удобно иметь тексты на листах, потому что их можно использовать в разных классах при изучении пунктуации, словообразования, лексики и других тем и возвратиться к известному тексту для нового наблюдения. Анализ языкового материала может быть коллективным или индивидуальным, представлять форму контроля или закрепления, повторения или обобщения.

Если для учителя важно работать над орфографическими навыками, то текст можно представить со словами с пропущенными буквами. Работа при этом также может быть самой разнообразной.

Вот примерно по какой схеме идет комплексная работа с текстом на уроке.

План комплексного анализа текста. Например, после изучения имени прилагательного учащиеся работают по такому тексту:

Хорошо в зимн_м лесу. Деревья стоят в серебрист_м инее. Все засыпано пушист_м снегом. Все освещено ярк_м солнечн_м светом. Особенно хороши ели в роскошн_м зимн_м уборе. В морозн_м воздухе звонко отдается кажд_й звук. Зимн_м вечером еще лучше. Деревья освещены розовато-син_м светом заходящего солнца. Но вот недолг_е зимн_е солнце скрылось. На син_м небе зажглись первые звездочки. Они слабо горят зеленоват_м светом.

Задания и вопросы.

Озаглавьте текст.

Выпишите прилагательные с пропущенными буквами вместе с существительными, к которым они относятся. Определите род, число, падеж прилагательного.

1. Какие прилагательные обозначают цвет, оттенки цвета.? Разберите их по составу.

2. Пятое предложение разберите по членам. Чем различается синтаксическая роль кратких и полных прилагательных?

3. Там, где, возможно, подберите к прилагательным антонимы и синонимы.

Пока ученик не научится анализировать текст, видеть средства языка и понимать их роль, у него не будет инструментов для создания собственных речевых произведений. Часть моих текстов решают проблему мотивации к сочинению учениками собственных произведений. После проделанной на уроке работы в качестве домашнего задания учащимся предлагается придумать продолжение и конец текста. То есть ученики работают над созданием текстов, адекватных заданной речевой ситуации.

Например, после изучения темы «Морфология» в 5 классе учащиеся работают с таким текстом:

Как хорошо (в) нач_ле лета за гор_дом! Я пр_хожу сюда поч (?) ти каждую н_делю. Здесь, в лесу, у рек_, такая пр_хлада и свеж_й воздух! Пр_красны м_л_дые д_ревья и кустарники с нежными зелеными лис (?) т_ками!. А вот мал_нький бел_нький цветоч_к, он так чуд_сно пахн_т.

Особенно я люблю смотреть, сидя на б_р_гу или на дощ_том мо (?) т_ке, как беж_т река. Пр_ятно наблюдать, как струит (?) ся река. Пр_ятно наблюдать, как струит (?) ся вода, как веет_р колыш_т пр_брежные камыш_вые зар_сли. Если пр_смотрет (?) ся, то можно увидеть, как у самого Бере_га плавают крошеч (?) ные ры_ки. Они такие пр_забавные. А как красивы разноцветные камешки и с_р_бристые ракушки на дне рек_!. Как-то я с_брала самые красивые, самые необыч (?) ные, пр_несла домой и пр_клеив на картонку, _делала панно. Оно и сейч_с укр_шает мою комнату, н_пом_ная об этой рек_.

Мои н_блюдения и ра_мышления пр_рывают г_л_са, крики, шум. Вскоре я вижу небольшую к_мпанию. Наверное, они пр_ехали о_дохнуть.

Мне ч_сто встреч_ют (?) ся сл_ды такого о_дыха на пр_роде. Вот и эти люди скорее всего оставят после себя бума_ки, банки и прочий мусор. Лес, река, поле не умеют говорить. А если бы умели, то, вероятно, бы сказали: ...

Задания. Определите тему, основную мысль, тип речи.

Выпишите слова с пропущенной буквой. Устно объясните правописание этих слов.

Выделите основу в словах: здесь, воздух, дощатом, встречаются, панн.

Каково значение следующих морфем:

1. Окончания - е в слове (на) мостике? Есть ли другие значения у этого окончания?

2. Приставки пре в слове презабавный? Есть ли другие значения у этой приставки?

3. Суффикса - ик - в слове мостик? Есть ли другие значения у этого суффикса?

4. Суффикса - еньк-? Какие еще суффиксы с таким значением вы знаете?

Разберите по составу слова: прибрежные, размышления, прерывают, показалось, чудесно, прохлада, приятно.

1. Как называются слова наверное, вероятно? Что они выражают?

2. Выделите грамматические основы в предложении. Приятно наблюдать. Оставьте его схему.

3. Напишите сочинение - продолжение данного текста.

Развитие творческих способностей учащихся при комплексной работе с текстом возможно и при таком способе работы, когда учащимся предлагается придумать самим задания к тексту. Также я задаю, например, такие задания: какие слова интересны в фонетическом отношении; какие слова вы бы предложили для морфемного, словообразовательного и т.д. разборов. У детей развивается языковое чутье, наблюдательность, внимание.

Работая на уроке с текстом, считаю, что не должны оставаться в стороне стихотворные тексты, которые особенно бывают трудны для понимания. В связи с этим я разработала «Тренировочный материал по анализу стихотворений». Здесь больше внимания уделено пониманию идеи поэтического произведения и изобразительно-художественным средствам языка. Первая часть заданий представляет собой литературоведческие вопросы, вторая - лингвистические.

Вот работа по одному из стихотворений:

Старая яблоня

Вся в снегу, кудрявом, благовонном, 1

Вся-то ты гудишь блаженным звоном 2

Пчел и ос, завистливых и злых... 3

Старишься, подруга дорогая? 4

Не беда. Вот будет ли такая 5

Молодая старость у других? 6

I.

1. Заголовок стихотворений отражает:

а) тему

б) идею

2. Укажите номера строк, в которых есть следующие изобразительно-художественные средства.

А. Эпитет

Б. Метафора

В. Риторический вопрос

Г. Олицетворение

Д. Оксюморон

Е. Аллитерация

(А - 1 (2,3); Б - 1; В - 4; Г-4; Д - 6; Е - 3)

3. Какое предложение выражает идею стихотворения?

1-е, 2-е, 3-е, 4-е.

4. Основной прием стихотворения:

а) антитеза;

б) олицетворение;

в) аллегория

II.

1. Найдите односоставные предложения, укажите их тип.

2. Найдите анафору. Каким членом предложения является это слово в первом и во втором случае?

3. Найдите в тексте обособленные определения и объясните условия обособления.

4. Найдите в стихотворении существительные, прилагательные и глаголы, соответствующие схеме.

Есть еще один вид работы с текстом, который я начала применять в этом учебном году. Это сочинение по картине. Я соединила комплексную работу с сочинением по картине. Известно, что многим учащимся бывает трудно описать картину. Текст, который я даю для анализа, представляет собой описание картины, но описание это выполнено искусствоведом, знатоком живописи, но в то же время предназначено для школьников. Текст, с одной стороны учит описывать картину, с другой стороны, помогает понять основную ее мысль. После беседы по картине и выполнения заданий учащимся предлагается творческое задание: по-своему описать картину или передать

впечатления от картины. Например, так построена работа по картине Н.Я. Ярошенко «Всюду жизнь».

На полотне изображен остановившийся на полустанке вагон с узниками. Перед нами проходит вереница лиц с разными характерами, с несхожей судьбой. Но все эти люди показаны художником с истинной человеческой симпатией, наделены нежной и благородной душой, добрым сердцем, способными на искренние, теплые чувства.

В центре группы ребенок. Русоволосый бледный малыш мнет в своих мягких ладошках крошки хлеба и сыплет их на платформу, куда слетаются голуби. С ним рядом мать, немолодая женщина со скорбным лицом. Взгляд ее печален и суров, но сколько нежности в ее руках, поддерживающих ребенка. Их окружают трое мужчин. Они уже немолодые люди. Лица их изборождены морщинами, а в усах и бородах прячется мягкая, нежная улыбка. В глубине вагона виден еще один мужчина, прильнувший к противоположному окну. Все представленные за этим решетчатым окном - простые крестьяне, бедные труженики, своими могучими и загрубевшими руками возвращающие хлеб, строящие дороги, тянущие баржи. Но сейчас они узники, лишенные свободы, заключенные, наказанные правительством, ссыльные, изгнанные обществом, обреченные на каторгу. Каким диссонансом кажутся все эти слова: «заключенный», «каторжник» - рядом с образами этих простых, скромных людей, подавленных, печальных и все же добродушных, чутких, сердечных даже в неволе.

Ярошенко стремится сказать, что каждый человек прекрасен по своей природе, что надо только уметь это видеть и выявлять, пробуждать в людях благородные чувства. Косвенно в картине как бы читается укор обществу, которое сделало этих людей изгнанниками, преступниками и держит их в заточении.

Беседа по картине.

Что изображено на картине? Что вас поразило в этой картине? Похожи ли эти люди на преступников? Какими изображает их Ярошенко? Какими людьми в реальности вы их себе представляете? Ваши чувства к ним? Почему именно птиц кормит ребенок? Почему автор не изображает, к примеру, собаку? Что хочет сказать этим автор? Как вы думаете, какова основная мысль этой картины?

Задания.

1. Прочитаем текст. Прочитайте те предложения, которые подтверждают ваши мысли по этой картине. Назовите средства связи предложений в этом тексте.

2. Как вы объясните название картины «Всюду жизнь»?

3. Какими эпитетами описывает автор героев картины? Есть ли среди них синонимы? Антонимы? Сколько вы найдете синонимов к слову узник? Чем различаются эти слова?

4. Найдите в тексте слова, образованные путем перехода из одной части речи в другую.

5. Какую художественную роль играют синонимы и причастные обороты в выделенном курсивом предложении?

6. Объясните значение слов вереница, диссонанс.

7. Чем отличаются причастия в выделенном предложении и предыдущем по отношению к нему? Какие из них имеют одинаковую словообразовательную модель?

8. Какова роль однородных членов предложения и однородных синтаксических конструкций? Составьте графическую схему для одного из рядов однородных членов.

9. Напишите сочинение - свое описание картины или впечатления от картины.

Все очевиднее, что использование текста на уроках русского языка открывает богатейшие возможности для умственного, нравственного, эстетического развития учеников. Конечно, для знакомства с новым орфографическим или пунктуационным правилом и первоначальной отработки навыка удобны отдельные предложения, а то и словосочетания и слова. Но потом настанет время закрепления, повторения, и тут очень полезен текст, которые не только содержит нужные орфограммы и пунктограммы, но и дает другую пищу для ума.

Комплексная работа с текстом, конечно, не панацея, но использование этого вида работы помогает решать многие проблемы в преподавании как русского языка, так и литературы. В частности, нужно отметить то, что мы на уроках русского языка должны изучать язык. А часто выходит, что обычно в классе звучат разные - бер-/-бир-, «оловянный, стеклянный, деревянный», но живой стихии языка нет. А текст - это единица речи языка, и его изучение - это и есть изучение настоящего, «живого» русского языка.

Важным является то, что при работе с текстом кроме всего вышесказанного, идет непрерывное интеллектуальное общее развитие школьников.

Методы и приёмы развития читательской грамотности учащихся (из опыта работы)

*Шелкова Анна Ивановна, учитель начальных классов,
Каюшникова Ольга Ивановна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 10 им. Ф.И.Антонца Гуагинского района*

Люди перестают мыслить,
когда перестают читать
Д. Дидро

Актуальность выбранной темы обусловлена острой необходимостью решить проблему читательской грамотности среди учащихся, а так же понять, что же нужно предпринять учителю, каким образом работать, чтобы изменить отношение учеников к чтению и всему процессу обучения.

Мы считаем, что справиться с данной проблемой можно, но только при условии, что решать её будут не только учителя русского языка и литературы, но и другие преподаватели, начиная с начальных классов, а так же родители, которые должны понять сущность данной проблемы.

Перед начальной школой стоит сложная задача – формирование у каждого школьника желания, умения и устойчивой привычки выбирать и читать книги, то есть формирование школьника-читателя.

Такое развитие личности обучающегося предъявляет особые требования к образованию. В соответствии с ними к содержанию и планируемым результатам освоения учащимися ООП ОО в качестве результата рассматривается формирование у обучающихся универсальных учебных действий.

На данный момент современными критериями проверки результатов обучения учащихся являются КИМы ОГЭ и ЕГЭ. Насколько успешно ученики сдадут эти экзамены, зависит от того, сумел ли коллектив педагогов создать условия для формирования универсальных учебных действий на уроках каждому. Ведь только формирование всех УУД в комплексе позволит ребенку реализовать свои способности в полной мере.

Особое место среди **метапредметных универсальных учебных действий** занимает **чтение и работа с информацией**. Успешное обучение в начальной и основной школе невозможно без сформированности у обучающихся **читательской грамотности**.

Как тогда учителю изменить сложившуюся ситуацию по отношению к чтению? Для этого нужно понять, в чем же заключается сущность понятия «читательская грамотность» в контексте современного мира?

Читательская грамотность сегодня анализируется как один из самых значительных параметров готовности к жизни в современном обществе. Нужно отметить, что развитие читательской грамотности происходит на всех уроках и во внеурочное время, когда ребенок встречается с книгой или с любым источником информации. Но особое значение в этом вопросе приобретают уроки внеклассного чтения.

Читательская грамотность – это не перелистывание книги, рассматривание картинок, это умение размышлять над прочитанным текстом, отбирать необходимую информацию в огромном потоке информации и найти ей применение в своей жизненной ситуации. Это первая ступень в функциональной грамотности – фундаментальная основа, способствующая активному участию человека в социальной, культурной, политико-экономической деятельности и, конечно же, это обучение на протяжении всей жизни.

Обучение чтению является неотъемлемой частью общего образования человека. Именно чтение представляет собой важнейший способ освоения и поддержания любого жизненно важного знания (в том числе и профессионального). Поэтому появилась острая необходимость в разработке и внедрению опыта по формированию читательской компетенции как основу

составляющей ключевых компетенций с применением средств современных технологий. Вместе с тем приходится констатировать и тот факт, что с появлением интернета и гаджетов познавательный интерес учащихся к школьным предметам снизился, как и к самостоятельному поиску информации. Мы имеем дело с потребителями информации. Понятно, что в таких условиях мы должны способствовать и повышению познавательного интереса, и развитию мыслительных навыков, т.е. учить детей нестандартно самостоятельно мыслить и находить информацию из разных источников. В развитии интереса к чтению, повышении мотивации и воспитании грамотного читателя большую роль играет система внеурочной работы по данному направлению. Она включает в себя работу факультативных занятий, объединений по интересам, проведение мероприятий, направленных на пропаганду книги.

Проблема формирования читательской компетентности сегодня актуальна как никогда: чтение связано с грамотностью и образованностью, формирует идеалы, обогащает внутренний мир человека. Поэтому одна из главных задач современной школы заключается в том, чтобы вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению, создать условия для воспитания компетентного читателя, способного отбирать, понимать информацию и успешно использовать её на практике.

Педагоги активно используют в своей работе различные передовые технологии, приёмы которые позволяют формировать учащегося, способного к активной самостоятельной деятельности, выполняющего различные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, классификация. Мы учителя начальных классов в уроки активно включаем игровые моменты, что позволяет сделать обучение более интересным, создаёт положительный эмоциональный настрой, облегчает процесс преодоления трудностей в дальнейшем поиске необходимой информации. С целью активизации знаний, развития познавательного интереса и творческой активности эффективно используются загадки, ребусы, кроссворды, что также способствует развитию читательской грамотности учащихся. В последние годы очень актуальными стали информационно - коммуникативные технологии, которые также помогают нашим учителям. Это, прежде всего работа с различными словарями. Важным преимуществом данной технологии является активное привлечение различного рода наглядности, т.к. большая доля информации для детей младшего школьного возраста усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно для детей младшего школьного возраста.

В методике приводится следующая классификация методов обучения:

➤ **Пассивные:** когда учитель доминирует, а учащиеся — пассивны. Например, метод - лекция.

➤ **Активные (АМО).** Здесь учитель и ученик выступают как равноправные участники урока, взаимодействие происходит по вектору учитель = ученик.

➤ **Интерактивные (ИМО)** — наиболее эффективные методы, при которых ученики взаимодействуют не только с учителем, но и друг с другом.

Более подробно рассмотрим интерактивные и активные методы обучения.

Кейс-метод. Задается ситуация (реальная или максимально приближенная к реальности). Ученики должны исследовать ситуацию, предложить варианты ее разрешения, выбрать лучшие из возможных решений.

Метод проектов предполагает самостоятельный анализ заданной ситуации и умение находить решение проблемы.

Проблемный метод - предполагает постановку проблемы (проблемной ситуации, проблемного вопроса) и поиск решений этой проблемы через анализ подобных ситуаций (вопросов, явлений).

Метод развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) - метод, направленный на развитие критического (самостоятельного, творческого, логического) мышления. Критическое мышление – тот тип мышления, которые помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам.

Эвристический метод - объединяет разнообразные игровые приемы в форме конкурсов, деловых и ролевых игр, соревнований, исследований.

Исследовательский метод перекликается с проблемным методом обучения. Только здесь учитель сам формулирует проблему. Задача учеников - организовать исследовательскую работу по изучению проблемы.

Метод модульного обучения - содержание обучения распределяется в дидактические блоки-модули. Размер каждого модуля определяется темой, целями обучения, профильной дифференциацией учащихся, их выбором.

Основными методическими приемами являются:

«Верные – неверные утверждения». Этот прием может стать нетрадиционным началом урока и в то же время способствовать вдумчивой работе с текстом, критически воспринимать информацию, делать выводы о точности и ценности информации. Важно помочь ученику разобрать конкретный, сложный для понимания текст. Например, при изучении темы «Творчество А.С. Пушкина», целесообразно использовать в начале урока следующие вопросы:

Верите ли вы, что Александр Сергеевич Пушкин родился в Петербурге?

Верите ли вы, что он получил образование в Царскосельском лицее?

Верите ли вы, что А.С. Пушкин участвовал в войне 1812 года и написал после этого «Бородино»?

Верите ли вы, что А.С. Пушкин погиб на дуэли?

Прием «ПОПС-формула». В нем нет ничего нового, но он позволяет логически последовательно формулировать ответ, учащиеся продумывают примеры для подтверждения своего мнения и делают выводы, развивается речемыслительная деятельность.

П-Позиция. (Я считаю, что проблема данного текста актуальна (не актуальна)).

О-Объяснения. (...потому, что...).

П-Пример. (Могу доказать это на примере....).

С-Следствие (Исходя из сказанного, делаю вывод, что...).

Прием «Инсерт». В его основе лежит технология развития критического мышления через чтение и письмо (чтение с пометами). Во время самостоятельного знакомства с теоретическим материалом (обычно параграфом учебника) учащиеся делают на полях пометки:

«!» – Я это знал.

«+» – Новое для меня.

«-» – Вызывает сомнение.

«?» – Вопрос.

Затем результаты этой работы обсуждаются всеми учениками. Этот приём помогает устранить пробелы в знаниях учащихся.

«Толстый и тонкий вопрос» используется для организации взаимоопроса. Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ. Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

Прием «Корзина» идей, понятий, имен... Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся в начале урока, когда идет актуализация знаний, он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме.

Приём «Шесть шляп» - прием, способствующий организации рефлексии на уроке.

Формирует: умение осмысливать свой опыт; умение давать личностную оценку событиям, явлениям, фактам; ценностное отношение к окружающему миру и самому себе.

Учащихся можно разделить на группы и предложить приобрести одну из шляп. Обладателям шляп необходимо дать оценку событиям, фактам, результатам деятельности в зависимости от цвета.

Пример.

Белая шляпа символизирует конкретные суждения без эмоционального оттенка.

Желтая шляпа – позитивные суждения.

Черная – отражает проблемы и трудности.

Красная – эмоциональные суждения без объяснений.

Зеленая – творческие суждения, предложения.

Синяя – обобщение сказанного, философский взгляд

Приём «Лови ошибку» - универсальный приём, активизирующий внимание учащихся.

Учитель предлагает учащимся информацию, содержащую неизвестное количество ошибок. Учащиеся ищут ошибку группой или индивидуально, спорят, совещаются. Придя к определенному мнению, группа выбирает спикера. Спикер передает результаты учителю или оглашает задание и

результат его решения перед всем классом. Чтобы обсуждение не затянулось, заранее определите на него время.

Например: **Окружающий мир**. Рассказ мальчика-фантазера: «И тут на меня налетела пчела, ужалила меня 100 раз, и полетела дальше». (Пчела жалит только однажды, после этого умирает).

Математика. На березе росло 8 яблок, 3 яблока упало. Сколько яблок осталось на березе?

Русский язык. В деревне санино новая школа. Утром Аня Чяйкина и Витя щюкин идут туда. Их учит Даря ивановна. После уроков чудов Юра убрал класс. Ребят ждёт сабака пальма.

Кластер – (от англ. – cluster - гроздь) - это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом». Последовательность действий при построении кластера проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планета и ее спутники»).

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет информационное поле данного текста.

В основе приёма «Фишбоуна» - схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета. Схема «Фишбоун» представляет собой графическое изображение, позволяющее наглядно продемонстрировать определенные в процессе анализа причины конкретных событий, явлений, проблем и соответствующие выводы или результаты обсуждения.

Схема включает в себя основные четыре блока, представленные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы.

➤ Голова - проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу.
➤ Верхние косточки - фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.

➤ Нижние косточки (изображаются напротив) - факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.

➤ Хвост - ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения.

«Литературный футбол». При подготовке к внеклассному чтению, ребята должны не только прочитать книгу, но и подготовить вопросы по содержанию, затем в класс делится на 2 команды и задают по очереди вопросы, если команда не отвечает или допускает ошибку, то ей засчитывается гол.

«Пятерочка» заранее обсуждается тема викторины, к загаданному герою придумывается 5 подсказок, если угадывается герой с 1-ой подсказки, то засчитывается 5 очков, чем больше подсказок, тем меньше очков: 1- место проживания; 2- описание внешности; 3-особенности характера; 4 - роль героя в произведении; 5 - прямое указание на героя.

«Облако слов». Востребовано у современных учащихся. Это возможность поэкспериментировать и проявить творчество. А самое главное, востребованность полученных знаний на практике. Самое главное поставить перед учащимися цель создания облака, например: отгадайте название сказки, записать устарелые слова, которые встречаются в произведении, создать характеристику героя. Для создания облака слов применяется компьютерная программа WordArt.

Прием «Мультстудия», «Комикс студия». Все дети любят смотреть мультики, читать и рассматривать комиксы, это увлекательно и интересно. Но создавать их еще интереснее. Вдумчивое чтение и сущность понимания текста - это тот аспект, который является основополагающим в процессе работы над текстом. Ребенок концентрирует внимание на главном, отбрасывая второстепенное. Мультфильмы можно создавать в любом виде и использовать разные видео и графические редакторы. Для работы над комиксами мы используем конструкторы серии LEGO Education «Построй свою историю» и специальную программу для создания комиксов.

«Модель обложки», создать обложку к книге, построить модель схему к каждой части произведения, расположи модели по порядку.

Метод проектов. Перед учащимися ставилась цель: поиск и анализ собранной информации, создание модели, защита проекта. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. Метод проектов предполагает принципиально иную философию построения образовательного процесса, через целесообразную деятельность ученика, соотносясь с его личным интересом и личными целями. По мнению И.С. Сергеева проект – это «пять П»:

Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации - Продукт – Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы, отчеты и др.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

«Шестиугольное обучение» - автор Рассел Тарр, представляет собой шестиугольные карточки - формализованные знания по определённому аспекту. Их можно выстраивать по-разному в ряды, цветочки и т.д. Например, есть карточки с изображениями элементов букв (обучение грамоте, письмо) учащимся предлагается найти буквы, в которых используются эти элементы, или из предложенных элементов нужно выбрать те которые используются для написания.

Выбор метода зависит от многих условий: цели обучения; уровня подготовленности учащихся; возраста учащихся; времени, отведенного на изучение материала; оснащённости школы; теоретической и практической подготовленности учителя.

Каждый метод обучения содержит в себе свой набор приемов, которые помогают наиболее эффективно реализовать метод на практике.

Таким образом, использование разнообразных форм и методов на уроках способствует раскрытию своего потенциала каждым учащимся, помогает проявить себя в том или ином качестве, сыграть какую-либо роль. Главное – это делает уроки разнообразными, интересными, иногда весёлыми, но всегда содержательными. Выбирая форму урока, степень сложности задания, опираюсь на уровень подготовленности класса, личностные качества учащихся, учитываю их характеры, типы темперамента. Не менее важно, чтобы в работу были вовлечены все участники педагогического процесса, называемого уроком, и чтобы каждый из них чувствовал себя комфортно.

Особо важно создать в каждом образовательном учреждении систему учебно-воспитательной работы, направленной на формирование грамотного читателя как основного фактора повышения успешности каждого ученика. В первую очередь это отразится на результатах ОГЭ и ЕГЭ, потому что группы читательских умений напрямую связаны с умениями, которые должны продемонстрировать выпускники в процессе работы с контрольно-измерительными материалами.

Только систематическая работа по формированию читательской грамотности на всех ступенях обучения способна решить проблему формирования грамотного читателя. Для этого необходимо правильно выстроить весь инструментарий, распределив его по ступеням обучения, и задействовать его и в учебной и во внеучебной работе, а так же привлечь к данной проблеме родителей.

В заключении хочется отметить, что эффективность данной работы по формированию читательской грамотности, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса. Тогда он уверенно может сказать: «Мои ученики будут узнавать новое не только от меня; они будут открывать это новое сами» (И.Г. Песталоцци).

Литература

1. Абрамовская, Л.Н. Системность читательской деятельности учащихся в современном образовательном пространстве / Л.Н. Абрамовская // Человеческий капитал, 2013. №11 – 185 с.
2. Колганова, Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности школьников / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире: материалы 54 Международная научная конференция (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – 228 с.
3. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать / Д.Б. Эльконин. – Москва: Институт практической психологии, 2018 – 186 с.

Теория и практика обучения русскому языку и
литературе (из опыта работы педагогов)

Верстка, печать, сборка: Кайтмесова Н.Х.

Адыгейский республиканский институт повышения квалификации,
г. Майкоп, ул. Ленина, 15

Министерство образования и науки Республики Адыгея

Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования Республики Адыгея
«Адыгейский республиканский институт повышения квалификации»

Теория и практика обучения русскому языку и
литературе (из опыта работы педагогов)

Майкоп, 2022

