

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ХАЧАТУРА АБОВЯНА**

На правах рукописи

ОСИПОВА ИННА ВАЛЕРЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности

13.00.02 – Методика обучения и воспитания (Русский язык)

**Научный руководитель –
кандидат педагогических наук,
профессор**

ШАХКАМЯН Г. Г.

ЕРЕВАН – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4–11
---------------	------

ГЛАВА 1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ (КОММУНИКАТИВНОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ АРМЯНСКИХ ШКОЛ

<i>1.1. Коммуникативная компетенция как одна из составляющих системы обучения русскому языку учащихся армянских школ</i>	<i>12–19</i>
<i>1.2. Лингвометодические основы отбора и организации учебного материала на начальном этапе обучения</i>	<i>20–29</i>

ГЛАВА 2

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ (КОММУНИКАТИВНОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ

<i>2.1. Основы формирования адекватной учебной мотивации при изучении русского языка.....</i>	<i>30–36</i>
<i>2.2. Классификация учебных мотивов и формирование интереса к русскому языку.....</i>	<i>36–45</i>
<i>2.3. Этапы становления мотивационной сферы и комплекс педагогических условий формирования мотивации младших школьников.....</i>	<i>45–58</i>

ГЛАВА 3

ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>3.1. Содержание и структура урока русского языка как ориентировочная основа в усвоении учебного материала</i>	<i>59–71</i>
<i>3.2. Основные принципы отбора учебных текстов</i>	<i>71–83</i>
<i>3.3. Система упражнений в развитии связной русской речи</i>	<i>83–97</i>
<i>3.4. Игровая деятельность, песни, рифмовки, предметно-познавательные действия как аналоги естественной мотивации русской речи учащихся.....</i>	<i>97–110</i>
<i>3.5. Информационно-коммуникационные технологии как важнейший аспект совершенствования и оптимизации учебного процесса.....</i>	<i>110–118</i>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119–121
БИБЛИОГРАФИЯ.....	122–135
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	136–158
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	159–162

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Происходящие сегодня изменения в социально-экономической и геополитической сферах значительно влияют на гуманитарную сферу деятельности человека в целом и на сферу образования в частности. Современная действительность требует введения новой единицы измерения образованности человека. [67]. На данном этапе развития общества идет поиск парадигмы обучения, соответствующей новым условиям в изменяющемся мире [160]. Необходимо пересмотреть традиционную школьную модель обучения (знания – умения – навыки), чтобы дать учащимся возможность формировать *компетенции*, необходимые для профессионального, общественного и личного успеха в XXI веке.

С точки зрения современных требований к процессу усвоения русского языка как иностранного, ведущая роль должна отводиться формированию *коммуникативной компетенции* школьников на всех ступенях образования, в том числе и на начальной. Общество требует от подрастающего поколения коммуникативных способностей, а школа должна готовить коммуникативно активную личность, способную адаптироваться к условиям современного общества и успешно функционировать в нем. Исходя из этого возникает необходимость переосмыслить цели и задачи обучения, разработать новую стратегию преподавания иностранных языков, предложить новые идеи и методы, ввести в практику новые формы и подходы к обучению. В этой связи изучение иностранного языка в начальной школе следует перенаправить с создания теоретической базы языка на выработку навыков общения посредством языковых инструментов, а именно на создание у детей речевой компетенции, овладение иностранной речью, что подразумевает разрешение важнейших экстралингвистических задач средствами иностранного языка.

В свете вступления Армении в Совет Европы (2001) и Евразийский экономический союз (2015) оформилось новое направление в преподавании русского языка в Республике – обучение русскому языку как языку общения, дипломатии, международной торговли, транспорта и туризма. Это не только становится серьёзным стимулом для расширения и развития научно-образовательных связей между странами, но и способствует повышению

уровня мотивации к изучению русского языка. А это, в свою очередь, предъявляет новые требования к качеству преподавания русского языка в школах Армении, и в первую очередь, к обучению русскому языку в начальных классах, так как именно здесь формируются основы активного и психологически свободного общения на русском языке, закладывается фундамент речевой (коммуникативной) компетенции.

В современной школе существует противоречие между объективно возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к решению проблем развития речевой компетенции учащихся и недостаточной практической разработанностью методов, приёмов и технологий коммуникативного образования средствами иностранного языка [140]. Ранее использовавшиеся методы требуют кардинального обновления и модернизации. В связи с этим возникает острая необходимость в теоретическом переосмыслении технологий обучения, развивающих интерес к русскому языку как иностранному с целью повышения уровня развития русскоязычной речевой компетенции.

В настоящее время этому вопросу уделяется большое внимание. На страницах журнала «Русский язык в Армении», на научных и научно-методических конференциях поднимаются проблемы теории и методики преподавания русского языка. Проводятся типологические и сопоставительные исследования армянского и русского языков с целью повышения уровня владения русским языком в школах и вузах Армении. Вопросы формирования речевой компетенции затрагивались в работах «Раннее формирование первооснов связной русской речи (на материале обучения русскому языку в детских дошкольных учреждениях РА)» (Оганесян Гаяне, 2009), «Классификация грамматических ошибок в русской речи учащихся-армян 5-8 классов и возможности их дифференцированного предупреждения» (Гегамян Оромсим, 2013), «Система формирования у учащихся старшей школы возможностей, умений и навыков перехода от словосочетания к предложению на уроках русского языка» (Сафьян Лусине, 2010), «Активная речь как предпосылка формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку в вузе» (Джанджапанян Гаяне, 2012) и других. Это, безусловно, является значительным вкладом в методику обучения русскому языку в целом, однако развитие речевой компетенции младших школьников с опорой на игровые и информационно-

коммуникационные технологии и систему неформального оценивания еще не было предметом отдельного научного исследования.

Таким образом, **актуальность темы** диссертационного исследования обусловлена недостаточной разработанностью темы исследования, необходимостью создания обновленной модели изучения предмета с целью формирования его средствами речевой (коммуникативной) компетенции учащихся, потребностью в практической разработке стратегий, максимально эффективно формирующих и развивающих у учащихся младших классов армянских школ познавательный интерес к русскому языку. Развитие речевой компетенции учащихся предполагает анализ в работе тех основных психолингвистических критериев, реализация которых приводит не к заучиванию учебного материала, как это часто практикуется в школе, а к его реальному усвоению.

Объект исследования: компетентностный подход к овладению русским языком как иностранным, предусматривающий усиленную мотивационную ориентацию всех взаимосогласованных звеньев обучения на занятиях по развитию русской речи в начальной школе.

Предмет исследования: методическая система формирования иноязычной речевой компетенции учащихся начальных классов.

Цель исследования: формирование речевой компетенции младших школьников как практическая реализация коммуникативно-деятельностного обучения языку в школе.

В связи с обозначенной целью определились **задачи исследования:**

- провести анализ психолого-педагогической, методической, лингвистической литературы по проблеме исследования;
- многосторонне исследовать основные психолингвистические закономерности формирования вторичных речевых автоматизмов учащихся младших классов, выявить наиболее эффективные пути, методы и средства интенсификации формирования иноязычной речевой компетенции учащихся;
- разработать научно-методическую модель формирования речевой компетенции детей-армян с учетом возрастного фактора;

- изучить и реализовать возможности психолого-педагогического воздействия игровых и информационно-коммуникационных технологий на формирование речевой компетенции;
- выявить специфические особенности развития речевой компетенции учащихся младших классов армянских школ в опытном обучении и создать стойкую сопутствующую мотивацию, формирующую прогресс в овладении русским языком;
- опытным путем проверить эффективность использования разработанной модели обучения грамматике русского языка в форме учебно-речевой деятельности (музыкально-дидактических игр, игровых физических упражнений с использованием стихотворных речевых форм) с применением информационно-коммуникационных технологий (презентаций PowerPoint и электронных образовательных ресурсов) и системы неформального оценивания, а также обосновать совокупность педагогических условий ее успешной реализации.

Научная гипотеза

Речевая компетенция будет формироваться эффективно, если:

- ❖ управление усвоением лексико-грамматической системой русского языка на начальном этапе обучения осуществляется непосредственно в активной речевой деятельности, через реальное речевое содержание учебного материала;
- ❖ процесс изучения языка строится на адекватном отборе и организации соответствующего учебного языкового материала;
- ❖ стиль работы учителя – опора на механизмы творческой деятельности и органичное использование игровых и информационно-коммуникационных технологий и системы неформального оценивания с целью поддержания на уроках высокой и необходимой детям мотивационной обеспеченности.

В соответствии с характером поставленной цели и задач опытного обучения в работе были применены следующие **методы исследования**:

Теоретические

- изучение и обобщение опыта методики преподавания русского языка в школах Армении;

- анализ специальной (психолого-педагогической, методической, лингвистической) литературы и научно-теоретических подходов, концепций; классификация материала исследования и результатов профессиональной деятельности.

Эмпирические

- наблюдение за процессом обучения русскому языку в школе;
- опытное обучение с использованием информационно-коммуникационных и игровых технологий и системы неформального оценивания.

Статистические

математико-статистическая обработка результатов опытной апробации разработанной модели обучения грамматике русского языка в форме учебно-речевой деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют основополагающие концептуальные положения психолого-педагогических и научно-методических исследований: педагогической антропологии, гуманизации (Л.С.Выготский, 1956, А.А.Леонтьев, 2005, С.Л.Рубинштейн, 2002, Ш.А.Амонашвили, 1983), общеевропейской концепции языковой политики и принципов языкового образования («Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», 2001, Джо Шейлз, 1996); по изучению особенностей учебной деятельности детей младшего школьного возраста, типологии и структуры мотивов учения (Ш.А.Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, М.В. Матюхина, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя и др.); по общей психологии, рассматривающие проблему мышления, языка и речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Имедадзе, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.); современные концепции усвоения и преподавания иностранных языков (М.Г. Аствацатрян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.Г. Костомаров, А.С. Маркосян, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Л.В. Щерба и др.), исследования по методике преподавания русского языка как иностранного (А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, С.Г. Бархударов, В.Н. Вагнер, Е.М. Верещагин, М.Н. Вятютнев, Б.М. Есаджанян, Г.Г. Шахкамян, А.Н. Щукин и др.).

На защиту выносятся следующие положения:

- Реально-речевое содержание урока, формирование интереса к содержательной стороне учебной деятельности является ориентировочной основой обучения учащихся-армян.
- Для эффективного формирования речевой (коммуникативной) компетенции необходим учет мотивационных факторов обучения и разумное управление ими.
- Стремление выйти за рамки традиционной системы образования привели к использованию современных технологий с нетрадиционным содержанием, способствующих закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов и поддержанию интереса к русскому языку как иностранному.
- Система упражнений и приемов, необходимых для формирования и развития речевых умений и навыков, должна иметь активную речевую направленность.

Научная новизна работы заключается в следующем:

- разработана новая научно-методическая модель формирования речевой компетенции учащихся начальных классов армянских школ на основе внедрения игровых и информационно-коммуникационных технологий и нетрадиционной системы оценивания, стимулирующая возникновение и развитие коммуникативно-познавательных потребностей учащихся;
- установлены психологические факторы, условия и средства развития мотивационной сферы младших школьников, пробуждающие глубинные механизмы формирования вторичной языковой системы;
- разработана система упражнений, основанная на учете специфики учебной деятельности младших школьников, нацеленная на формирование продуктивных, действенных речевых механизмов в сознании детей-армян 6-10 лет.

Теоретическая значимость исследования:

- раскрыты механизмы формирования речевой компетенции учащихся младших классов;

- научно обосновано внедрение информационно-коммуникационной и игровой технологий и системы неформального оценивания, обеспечивающих мотивационно ориентированное обучение русской устной речи в начальной армянской школе;
- произведена попытка сформулировать и «воплотить в жизнь» рациональные, с точки зрения усвоения детьми 6-10 лет, методы, приемы, формы коммуникативно-деятельностного обучения русскому как иностранному и их реализация в учебном процессе.

Практическая значимость исследования:

- методика применения средств зрительно-слуховой наглядности, опробованная в течение нескольких лет, дополнена инновационными дидактическими средствами по развитию устной русской речи учащихся начальной школы;
- расширены возможности методического арсенала учителей – разработанная методика внедрена в практику работы учителей, что позволило более чётко и научно обоснованно моделировать образовательную деятельность в области русского языка на начальной ступени образования;
- создан презентационный материал, сопровождающий уроки в целях организации эффективного процесса формирования речевой компетенции на уроках русского языка в младших классах.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения и результаты исследования обсуждались на кафедре русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна, апробированы в ФГОУ – СОШ №21 МО РФ города Еревана, в средней школе № 128 им. Л.Толстого города Еревана и отражены в статьях, опубликованных автором.

1. Игра в младшей школе на уроках русского языка // Русский язык в Армении. – №6. – 2010. – С. 9-16;
2. Некоторые психолингвистические факторы механизмов работы в системе коммуникативного обучения РКИ // Русский язык в Армении. – №8. – 2010. – С. 3-8;

3. Ролевая игра. Ролевые игры в обучении русскому языку как неродному // Русский язык в Армении. – №4. – 2011. – С. 8-17;
4. Уроки стабильной мотивации как инновационная форма организации процесса обучения в младшей школе // Русский язык в Армении. – №3. – 2012. – С.18-29;
5. Снежинка. (Интегрированный урок) // Методический журнал для учителей Начальная школа. - Издательский дом Первое сентября. – №11. – 2012. – С. 26-27;
6. Характеристика учебных текстов в системе школьного обучения русскому языку// Материалы II Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов Армении, России и других стран СНГ с публикацией в сборнике «Русский язык как средство реализации межпредметных связей в современной парадигме образования». – Ереван. Велас принт. – 2012. – С.292-298;
7. Новый учитель для новой школы: Некоторые аспекты проблемы овладения вторым языком. // Материалы научной конференции, посвященной 90-летию основания Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна. – Ереван. – 2014. – С.102-104.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены достаточным объемом исследования, апробацией и реализацией теоретических положений в процессе опытного обучения с применением нетрадиционных технологий.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающей 168 наименований, и двух приложений.

Объем работы 135 страниц (без приложений) компьютерного текста. В работе содержатся 3 таблицы и 2 диаграммы.

ГЛАВА 1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ (РЕЧЕВОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ АРМЯНСКИХ ШКОЛ

1.1 Коммуникативная компетенция как одна из составляющих системы обучения русскому языку учащихся армянских школ

Еще в шестидесятые годы XX столетия в сфере преподавания иностранных языков (в особенности русского) упор был сделан на формирование коммуникативных способностей как в устной, так и в письменной речи. Тем не менее, следует признать, что большинство предметов школьного цикла, включая иностранный язык, и сейчас не нацелены на формирование практических умений применения в деятельности приобретенных знаний. Таким образом, следует говорить не о передаче формальных знаний, а о развитии опыта независимой деятельности и персональной ответственности учащихся, а именно, *базовых компетенциях*, определяющих современное качество содержания образования.

Понятия *компетентность* и *компетенция* являются ключевыми категориями современного подхода. В теории и методике современного образования данные термины часто употребляются неоднозначно. Один из способов различать термины «*компетентность*» и «*компетенция*» - отдельно рассматривать результаты работы (что необходимо достичь), и модели поведения, которые используются для достижения результатов (как они достигаются). Компетенции по сути представляют собой отдельные измерения поведения, которые лежат в основе эффективной работы, это области наблюдаемого поведения или наблюдаемых действий, которые могут быть оценены. Компетенция – это некий стандарт, наперед заданное требование к образованию учащихся, компетентность же – сложное индивидуальное образование личности, готовность и способность человека действовать в какой-либо области.

Попробуем выяснить значение концепции *«иноязычная коммуникативная компетенция»*. Американский лингвист Ноэм Хомский впервые ввел термин *«компетенция»* в научный обиход в 1965 году. При этом Н. Хомский отмечал «фундаментальное различие между компетенцией (знание своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)»¹. Если компетенцию можно представить в виде совокупности знаний, умений, навыков, усвоенных учащимися в ходе обучения, то применение приобретенных знаний, умений, навыков составляет содержание компетентности учащегося: его способность к выполнению речевого акта на основе сформированной компетенции [67].

Делл Хаймс, американский социолингвист, предложивший понятие *коммуникативная компетенция*, справедливо отмечал, что знание языковых знаков и правил недостаточно для речевого общения. Также для этого надлежит обладать знанием «культурных и социально-значимых обстоятельств»². Он относился к коммуникативной компетенции как к сложной структуре, которая включает в себя как лингвистические, так и социально-культурные компоненты.

С именами таких исследователей, как Ван Эк, А. Холлидей, Джо Шейлз, Д. Хаймс связан поиск компетентного состава коммуникативной компетенции в зарубежной дидактике. Многие российские ученые, в числе которых М.В. Пожарская, И.Л. Бим, А.М. Новиков, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, И.А. Зимняя, также исследовали это понятие. Толчок к развитию независимой творческой деятельности каждого учащегося зависит от деятельностного подхода, который и лежит в основе формирования коммуникативной компетенции. За основу берется идея П. Я. Гальперина о том, каждый учащийся в своей независимой творческой деятельности должен отталкиваться от внешних практических материальных действий и идти к действиям внутренним, теоретическим, идеальным [43].

Ученые, занимающиеся исследованием коммуникативной компетенции не совсем однозначно толкуют это понятие. Исследователи из разных стран в разное время дали

¹ Цитируется нами по книге Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Методика преподавания русского языка как иностранного Издательский дом «Астраханский университет» – 2012. – с.17

² Цитируется нами по книге Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Методика преподавания русского языка как иностранного Издательский дом «Астраханский университет» – 2012. – с.22

следующие определения. «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 (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [75, с.10]. «Коммуникативная компетенция – это способность понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях общения» [46, с.13].

В понимании М.Н. Вятютнева коммуникативная компетентность – это выбор и осуществление программ речевого поведения в соответствии с умением человека ориентироваться в условиях общения; способность систематизировать ситуации в соответствии с темой, задачами, коммуникативными установками, возникающими у учащихся перед вступлением в коммуникативный акт, а также во время разговора в течение взаимной адаптации [42].

По мнению И.А. Зимней, коммуникативная компетенция это процесс усвоения непростых коммуникативных навыков и умений, развитие соответствующих умений в новом общественном устройстве, знание культурных порядков и коммуникативных ограничений, понимание обычаев и этикета в области общения, соблюдение приличия; ориентация в коммуникативных средствах, типичных для национального образа мышления, это «сформированное умение человека выступать в роли субъекта коммуникативной деятельности общения» [61, с.8]. Н. Л. Гончарова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию, как конкретную степень обладания «техникой» общения, постижение конкретных правил, форм поведения, результат научения. С точки зрения А.Н. Щукина, основу коммуникативной компетенции составляет совокупность умений, позволяющая коммуниканту участвовать в коммуникативном акте³.

³ Цитируется нами по книге Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Методика преподавания русского языка как иностранного Издательский дом «Астраханский университет» – 2012. – с.17

Изучение научной литературы, посвященной коммуникативно-речевой компетенции, показывает, что термин «иноязычная коммуникативная компетенция» сегодня не имеет единого определения. Ознакомившись с множеством работ на эту тему можно прийти к заключению, что в детерминации компонентного состава ИКК тоже достаточно много вариантов. Можно утверждать, что все исследователи [27, 37, 38, 42, 65, 121, 165] признают многокомпонентность структуры ИКК, но при этом их понятия о составе коммуникативной компетенции могут значительно различаться. Из вышеупомянутого приходим к выводу о том, что последние десятилетия отмечается широкий интерес к вопросу коммуникативной компетенции и различения ее структурных компонентов.

Допуская небезосновательность других формулировок коммуникативной компетенции, в рамках нашего исследования мы будем придерживаться следующего: понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» рассматривается как способность действовать в разнообразных ситуациях иноязычной языковой среды, готовность личности к реализации межкультурного взаимодействия.

Учитывая разнообразие аспектов изучения состава коммуникативной компетенции, мы попытаемся указать компоненты, которые представляют, по нашему мнению, особую важность: лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический, социокультурный.

Совет Европы, как международная организация, взялась за оказание поддержки европейским государствам в согласовании задач и содержания обучения иностранным языкам. Тот факт, что Армения входит в Совет Европы предполагает необходимость координирования образовательных норм с общими европейскими стандартами.

Коммуникативно-ориентированный метод в процессе изучения иностранных языков стал внедряться для того, чтобы сохранить и умножить уникальное культурное и языковое наследие разных народов с целью более интенсивного взаимообмена информацией в сфере науки и техники, достижениями в сфере культуры, чтобы повысить мобильность людей. Итогом многолетней упорной работы Совета Европы стало создание лингводидактических определений европейских языков, выполненных в соответствии с коммуникативно-ориентированным обучением иностранным языкам. При разработке содержания степеней владения иностранным языком авторы проекта руководствовались коммуникативными

средствами. Базовым положением такого подхода стала ориентация на овладение языком как инструментом общения в реальных жизненных обстоятельствах, актуальных для учащихся [116].

Применительно к иностранным языкам в материалах Совета Европы исследуются два вида компетенций в сфере иностранного языка: *общие компетенции и коммуникативная языковая*.

Общие компетенции представляют знания, умения и личностные качества, которые позволяют человеку выполнять различные действия:

способность учиться (ability to learn),

экзистенциальную компетентность (existential competence),

декларативные знания (declarative knowledge),

умения и навыки (skills and know-how) [116].

Коммуникативная компетенция (Communicative language competence) разрешает совершать действие с применением непосредственно языковых средств, пользоваться языком как инструментом общения. Базовыми принципами коммуникативной компетенции выступают полученные знания, навыки, умения, дающие возможность участвовать в речевом акте в различных его видах: рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) в пределах, определенных программой. Сформированность коммуникативной компетенции выражается во время общения, а не изучается как личностная оценка того или иного человека. Ее формирование предполагает изучение русского языка в единстве с русской культурой и русской литературой, базовыми умениями и навыками использования языка в первостепенных для определенного возраста ситуациях общения.

Коммуникативная компетенция включает в себе:

лингвистический компонент (linguistic component),

социолингвистический компонент (sociolinguistic component),

прагматический компонент (pragmatic component) [116].

Лингвистическая (языковая) компетенция – это знание и способность применения языковых средств для формулирования верно составленных и имеющих определенный смысл суждений. В составе лингвистической компетенции могут быть выделены *лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции* [116].

Языковая компетенция подразумевает понимание структуры языка, соответствующее применение языковых единиц в речи и умение сопоставлять их с национально-культурной семантикой. Эта способность правильно составлять грамматические конструкции и синтаксические построения, а также воспринимать речь, организованную согласно существующим стандартам изучаемого языка, и способность применить единицы речи в том назначении, в котором они употребляются носителями языка. Лингвистическая компетенция считается основным компонентом коммуникативной компетенции.

Социолингвистическая (речевая) компетенция представляет социокультурные условия применения языка. Она представляет способность понимать мысли других людей и порождать личное речевое высказывание в устной и письменной форме соответственно ситуации общения. Это знание методов выражения мыслей посредством языка, знание правил речевого поведения, что делает возможным организацию и осуществление речевого действия. Такое понимание социологической компетенции базируется на определении речи как «способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности», предложенном И.А. Зимней [65, с.7]. В составе социолингвистической компетенции изучаются *лингвистические маркеры социальных отношений* (формулы приветствия, официальные и неофициальные формы общения), *нормы вежливости, выражения народной мудрости, диалекты и акценты* [116].

Прагматическая (социальная) компетенция отражает умение и готовность вступать в речевой контакт с другими людьми, умение ориентироваться в ситуации общения и строить общение согласно коммуникативному намерению и возможностями партнера по коммуникации. Готовность вступить в контакт складывается из потребностей, мотивов, положительного отношения к будущим собеседникам, а также непосредственно самооценки. В умении же осуществлять коммуникативный контакт в соответствии с целями и задачами общения проявляются способности человека ориентироваться и управлять социальной ситуацией.

В прагматическую компетенцию входят: *компетенция дискурса* (правила организации высказываний и их объединения в текст), *функциональная компетенция* (уместное применение высказываний для разрешения различных коммуникативных вопросов),

компетенция схематического построения речи (последовательное формулирование высказывания в соответствии с ситуациями взаимодействия) [116].

Заметим, что до сих пор нет единого мнения в толковании содержания разных компетенций. Несмотря на это, в сфере образования утвердилось понятие «оценка уровня владения» русским языком в условиях определенной области деятельности. Создание системы лексических минимумов и контрольно-измерительных материалов по русскому языку как иностранному, учитывая изменившихся коммуникативных интересов обучаемых, было продиктовано требованиями к коммуникативной компетентности.

Для оценки уровней владения языком в рамках языковой, речевой и социальной компетенций была выработана система дескрипторов (описаний) умений, соответствующих каждому уровню, и способов их осуществления для каждого вида речевой деятельности [116].

Система предполагает наличие шести сертификационных уровней владения русским языком, основанных на многоступенчатом описании русского языка [23]. Следует подчеркнуть, что становление коммуникативной компетентности у учеников происходит не естественным образом, а посредством создания *коммуникативных ситуаций*. Обучение коммуникации учащихся складывается из особых ситуаций воздействия, отличающихся по видам деятельности, по типу общения, по применению аудитивных или визуальных средств, несущих большой потенциал, по ролям и поведению партнеров общения. Все активные методы нацелены на одно: оказать социально-психологическое воздействие на человека, способствующее развитию и совершенствованию его коммуникативной компетентности [12].

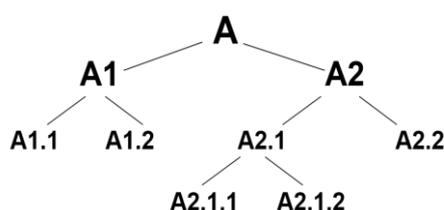
Учебная коммуникация требует от учителя внимательного подбора речевых образцов. Детей учат называть действия, осуществляемые человеком, животным, сообщать о предметах, игрушках, рассказывать о себе, членах своей семьи, друзьях, они учатся описывать предметы, указывают время действия, учатся запрашивать информацию о том, что это или кто это [23].

Обучение младших школьников иностранному языку следует направлять не только на развитие у них умения средствами изучаемого языка реализовать речевую деятельность в различных ситуациях, но и на приобщение учащихся к иному образу сознания на самом

элементарном уровне. На этапе, предшествующем Уровню выживания, дети учатся решать определенные коммуникативные задачи, которые отвечают их потребностям, эффективно используя весьма небогатый набор языковых средств. Младшему школьнику необходима детальная разработка начального этапа. Нижеследующие описания простых заданий классифицируются как предшествующие Элементарному уровню.

- Я могу, делая покупки, если не называть словами, что мне нужно, то показывать жестом.
- Могу спросить и сказать, какой сегодня день недели, число, месяц.
- Могу говорить да, нет, пожалуйста, спасибо, извините.
- Умею писать имя, адрес.

При обучении языку в начальной школе, где необходимо добиться заметных результатов на начальных уровнях, следует выделить 5 уровней элементарного владения с последующей более мелкой дифференциацией.



К концу обучения младшие школьники должны достичь Уровня А 2.1.1. Для этого содержание обучения должно отвечать интересам ученика начальных классов и развивать их, учитывать его коммуникативные потребности в различных сферах, пробуждать фантазию и творческие способности, приносить ему радость. Необходимо, чтобы изучаемый материал мотивировал у детей когнитивную активность, породил стремление к общению на изучаемом языке. В результате начального языкового образования должно появиться осмысление учеником социокультурного образа страны изучаемого языка и его носителя.

В конечном итоге отметим, что в рамках межкультурной парадигмы цели и содержание начального обучения иностранному языку исходят из того, что основным элементом методической системы является ученик как субъект учебного процесса и как субъект межкультурной коммуникации [46].

1.2. Лингвометодические основы отбора и организации учебного материала на начальном этапе обучения

Неизбежность дальнейшего совершенствования школьного преподавания в РА является причиной того, что научные, педагогические и методические институты работают над созданием обновленных актуальных научно-методологических основ современного квалифицированного обучения, решают важный педагогический вопрос определения как организационного, так и педагогического требования развития коммуникативной (речеведческой) компетенции. Основные шаги в этом направлении сделаны, с целью обновления содержания учебного процесса, создания новых учебно-методических программ и учебников, использования в образовании в школе и в вузе более результативных методик преподавания. Тем не менее, задача обучения иностранному языку, как указывают специалисты [7, 16, 22, 25, 34, 52, 59, 91], является делом настолько сложным, что несмотря на совместную продолжительную работу авторов учебников, методистов и учителей, до сих пор все еще актуальна необходимость в совершенствовании преподавания русского языка как иностранного в школах и вузах республики.

Обучение активной речи на иностранном языке является более общей проблемой, из которой и нужно исходить, принимая основные меры по улучшению результативности программ по русскому языку и рекомендации лучших методик. Вслед за рядом исследователей [21, 65, 88, 119 и др.], мы считаем, что основное внимание следует обратить на такую постановку учебного процесса, при которой речь является не только итогом, целью обучения, но и сама превращается в ведущее средство обучения [161].

Подобное восприятие функции речи создает кардинально новый потенциал в овладении иностранным языком, так как появляется возможность организовать уроки с первых дней обучения как коммуникацию на языке, которым обучающиеся не владеют и которому учатся [65].

Исходя из нашего практического опыта преподавания, можно утверждать, что корректная организация языкового материала реально может содействовать решению вопросов коммуникации и интенсификации постижения системы изучаемого языка учащимися начальной школы. Владение любым языком имеет особый характер,

относящихся к действиям в речи лексико-грамматических проявлений данного языка [11, 28, 85].

Постижение лингвистических данных в методике обучения содействует осмысленному отбору языкового материала, разработке систем упражнений и пр. При выборе и организации языкового материала некоторые авторы [4, 9, 13, 32, 76, 79, 91, 104] придерживаются критериев специфических характеристик и отличий между категориями родного и русского языков, воспроизведением и систематизацией пройденного материала, перспективной подготовкой последующего и пр. Одно из важных критериев владения языком на начальном этапе обучения, согласно ряду исследователей, рассматривают в отборе, в надлежащей организации и в корректном поурочном распределении языкового материала. Также подчеркивается, что когда во время учебного процесса применяется очень много различных языковых форм, ученики, оказавшись перед необходимостью выбора нужной формы в естественных речевых условиях, часто не находят ее [136].

Процесс изучения иностранного языка непосредственно в речевой деятельности считается многообещающим в связи с попыткой решения вопросов и проблем, предполагающих комплексное отношение к обучению, при котором в сознании учащихся активно формируется вся языковая система изучаемого языка [14, 17, 65, 89, 95, 119, 166]. Основное назначение учебной речи в качестве главного инструмента обучения может быть выявлено посредством психологического анализа особенностей результативного построения процесса обучения русскому языку. Речевые высказывания обучающихся расцениваются как общее требование применения всего арсенала методических средств, а усвоение словоформ исследователями заданного направления рекомендуется организовать в таких учебных контекстах, которые позволили бы привести к непосредственному запоминанию учебного материала посредством его речевого содержания. Посредством реального речевого содержания урока в итоге учениками должен усваиваться и лексический, и грамматический аспект языковой базы [66].

Наша многолетняя практика работы в начальных классах показывает, что если на уроке применять грамматические модели вне зависимости от текстового содержания, без связи с подлинным речевым контекстом, значения грамматических конструкций как бы отделяются от содержания текстов и в результате передаются учащимся вне обозначенного

учебного материала. В то же время восприятие учениками звучащей речи оказывается неполноценным, теряет содержательность и, в сущности, приравнивается к анализу и систематизации форм. Это в дальнейшем влечет за собой формальное отражение знаний в сознании обучаемого. Если при первом же предъявлении материала основной упор делается на его прочное запоминание, то последующее неоднократное употребление словоформ в текстах приобретает нестабильный характер [161].

Дальнейшее усвоение материала будет обусловлено возможностями памяти школьника, а, следовательно, и от личностно-умственных особенностей каждого обучаемого. Однако общеизвестно, что допустимая нагрузка памяти учащихся, главным образом младших классов, величина не бесконечная, а объективная, и имеет свои разумные и достаточные пределы [150]. В свою очередь, школьная программа отличается постоянным стремлением к расширению объема учебного материала. Возникает расхождение между способностями школьника и содержанием школьной программы [74]. Результатом такого учебного разногласия является многократное повторение и бессознательное запоминание учебного материала. Такое механическое усвоение материалом может привести к понижению его информативного воздействия, оно приводит к торможению познавательной деятельности школьника. Коммуникативная деятельность переходит в формальный план речи.

В последние десятилетия многие исследователи при решении задач коммуникации стали обращать свое внимание на интенсификацию обучения именно грамматике изучаемого языка. В процессе обучения практической грамматике в младших классах отводится много внимания на создание таких предпосылок в учебном процессе, когда грамматические свойства могли бы усваиваться непосредственно при первоначальном вводе языкового материала, а именно в речевом процессе.

* * *

Самое повышенное внимание методисты всегда обращали на задачу ввода и организации языкового материала [43, 69, 84, 104, 136, 161]. По нашему мнению, реализация этой кардинальной проблемы может содействовать разрешению вопросов коммуникации и интенсификации овладения грамматического материала изучаемого языка.

Только применяя системный подход к языковому материалу можно осуществлять его анализ [155, 161]. Нет необходимости с целью овладения языком изучать языковую систему иностранного языка в целом. Целостность и обстоятельность овладения не равны полноте языкового материала, который не может быть бесконечным в языке. В ходе обучения надлежит обеспечить такую полноту языковой базы, которая бы сделала возможным овладение системой изучаемого языка в целом, чтобы ученики могли вести самостоятельную работу по аналогу, опираясь на усвоенный материал. Введением речи непосредственно в само поведение обучаемых, в реально-предметные действия, производимые ими на уроке, несомненно, можно сделать понятным новый грамматический материал тут же на уроке [43, 89, 161].

Относительно содержания обучения, можно сказать, что это не только языковой, но и психологический вопрос: «чему» научить зависит от «как» научить, а методы обучения, в свой черед, диктуют разумный подход в подбору материала. Методы и содержание обучения применяться в качестве «ориентировочной основы» в преподавании и его регулирующим стержнем [43, с.61]. Содержание речевого материала должно быть непосредственно взаимосвязано с восприятием языкового материала программы.

Современная методика требует, чтобы в процесс обучения включались коммуникативно-ценные речевые единицы [164], чтобы в нем нашли отражение естественные связи этих единиц в реальном спонтанном общении [146, 153].

Участие в коммуникационном акте изначально подразумевает владение устной речью на изучаемом языке, а именно формирование навыка говорения. По сравнению с аудированием, к объему лексического и грамматического материала не выставляют повышенных требований, гарантирующих осуществление навыка говорения.

В то же время говорение весьма строго детерминирует объем обязательного минимума материала изучаемого языка, который следует усвоить ученику для адекватного вовлечения в коммуникативный акт. Этот минимум, помимо грамматического и словарного материала языка, включает множество базовых экстралингвистических инструментов данного языка, таких как абсолютный темп речи, длительность и размещение пауз, а также мимика и жесты, присущие этому языку [149].

Согласно многолетним наблюдениям можно однозначно утверждать, что принцип тематического подбора лексики устного цикла не гарантирует как достижения коммуникативных целей обучения, так и формирования речевой компетенции.

Вступать в разговор в бытовой ситуации на русском языке необходимо с такого лексического минимума, который воспроизводит бы активный набор слов современного русского литературного языка как лексической системы, связанной и с остальными языковыми уровнями.

Как известно, одно из правил подготовки учебного процесса в сегодняшней школе гласит: обучение языку сконцентрировано на формировании в детях умения участвовать в коммуникации. Коммуникативные умения являются равным образом фундаментом подобного общения. Для того, чтобы добиться решения первостепенной задачи обучения русскому языку в армянской школе надлежит научить ребенка всем видам речевой деятельности. При этом следует прививать не только непосредственно практические умения, но и воспитывать у них определенные личностные качества: общительность, раскованность, вежливость, желание вступать в коммуникативный контакт, умение вести себя в коллективе.

Конечно, личностное развитие детей не должно быть достигнуто в ущерб знаниям. Наоборот, методы усвоения знаний необходимо направить на развитие ребенка. С этой целью главным действующим лицом на уроке должен стать ребенок, чтобы он вел себя более раскованно и уверенно, активно участвовал в процессе обсуждения темы урока, выстраивании его сюжета.

Мы придерживаемся такого мнения, что одна из основных особенностей организации усвоения учебного материала состоит в следующем: при каждом повторении текста должно происходить его непосредственное понимание, осознание детьми лингвистических особенностей сообщения. Преподавание иностранного языка с запоминанием новых словоформ в качестве предпосылки обучения нельзя считать целесообразным и эффективным [161].

Практика преподавания в школе показывает, что такое преподавание русского языка в младших классах не может стать предпосылкой полноценного формирования речевой компетенции обучаемых. И даже определенные языковые упражнения, посредством которых вводится и обрабатывается материал урока, способствуют восприятию грамматических

особенностей текста младшими школьниками только в незначительной степени. При этом в лучшем случае наблюдается фрагментарный характер усвоения.

На всех этапах речевого развития учащихся важнейшее значение придается учебной части как ориентировочной основе при формировании системы русского языка [66]. Для успешного формирования системы, конечно, перспективно современное, интерактивное обучение русскому языку во всех классах, особенно в начальном звене обучения.

Знакомство с русским языком у младших школьников происходит с говорения и аудирования. Этот этап обучения охватывает наиболее употребительный материал на всех уровнях языка и минимальный культуроведческий материал. При этом упор делается не на овладение знаниями о системе языка, а именно на коммуникативный аспект – овладение русской речью [35, 61, 78].

Начиная именно с младших классов, должна быть заложена база педагогики сотрудничества, партнерства, личностно-ориентированного подхода к обучению школьника, рассчитанного на всестороннее развитие личности обучаемого, в том числе и на раскрепощение от засилия механического, бессознательного заучивания языкового материала в сторону творческой речевой свободы и продуктивного мышления. С самого начала занятий преподаватель должен стараться установить с учащимися открытые доверительные отношения, на уроках должна царить атмосфера доброжелательности, поддержки и толерантности. На этом этапе закладывается такой тип равно партнерских отношений между участниками общения, который подразумевает проявление личностной направленности к другому человеку, внимания и интереса к нему [33, 105, 106].

К сожалению, во многих практикуемых случаях обучения имеет место механическая передача и получение знаний учащимися. Глубинные природные механизмы подлинного познания каждого нового материала на уроках не применяются; каналы познания не подключаются или функционируют вхолостую; учащийся не ощущает персональной сопричастности (как в речевой, так и в вербальной форме) к происходящему, к обстановке, он будто бы скользит по поверхности, по изменчивой форме слов, речевых единиц, моделей, не углубляясь в логику значения языковых и речевых конструкций [110, 161].

В армянской школе, на уроках русского языка, как и на других уроках, к сожалению, очень часто можно заметить такую картину, когда учитель активно применяет наглядные

пособия, предлагает интересный сюжет урока, сам комментирует его. Учитель применяет различные приемы работы, но удовлетворенности от проделанной работы зачастую не возникает. Дети на таких уроках исполняют роль безучастных исполнителей, послушно выполняют задание. Излишний интерес к фронтальным формам работ приводит всего лишь к созданию видимой активности каждого обучаемого и не влечет за собой развитие его творческого потенциала.

В то же время необходимо, чтобы ученики «творили» урок наравне с учителем. Продуктивность развития коммуникативных навыков младших школьников определяется не столько владением школьниками грамматическим материалом, сколько готовностью и стремлением учеников вступать в межкультурное общение. Этого можно добиться, если базовой формой учебной активности школьников будет живое деятельное общение друг с другом под руководством методически грамотного учителя, а не слушание, чтение или говорение, как таковое.

Речевая деятельность во время урока должна отличаться взаимной поддержкой и стремлением к соучастию партнеров. Во многом именно образ действия учителя определяет подобное поведение. Атмосферу взаимного доверия может разрушить неверная реакция учителя на ошибки учеников, что препятствует формированию мотивации младших школьников. Учитель должен организовать общение и выполнять роль речевого партнера, вызывая у учеников стремление к познанию и радость общения.

Комфортность в общении зависит от того, насколько деликатна реакция учителя на ошибки детей. Исправлять их необходимо, к примеру, корректным переспросом, уточнением, подсказкой [27]. Ученику необходимо верить в свои возможности и радоваться за свои успехи, он нуждается в поощрении учителя и его положительной оценке. Важно помнить, что исправление ошибок нарушает поток коммуникации. Устные ответы школьников - это прежде всего первые шаги младших школьников в области иноязычного коммуникативного контакта, а не объект контроля сформированности их языковой компетентности.

Тот факт, что коммуникативный аспект имеет для ребенка первостепенное значение, объясняется возрастными особенностями и уровнем развития младших школьников. Исходя из этого, необходимо, чтобы ученик, вступая в коммуникативный контакт, не боялся

совершить ошибку и старался реализовать свое коммуникативное намерение. Наличие ошибок не свидетельствует о неуспехе, а, напротив, доказывает, что учебный процесс протекает в нужном русле, и учащиеся проявляют творческую активность [42, 107].

Не исключено, что это осуществимо при такой организации материала обучения, которая вызывает интерес к предмету посредством осознания структуры изучаемого материала уже при первичном его восприятии, освоения ориентировочной основы действий и овладения новым типом мышления и мотивами учащегося [43].

Комфортность сотрудничества учеников в процессе общения в большей степени зависит от того, отдает ли учитель предпочтение тем организационным методам обучения, к которым склоняются младшие школьники в силу психологических особенностей [104]. Вместе с часто применяемым методом фронтальной и индивидуальной работы следует более активно вносить в процесс обучения и другие его формы: групповые, коллективные, проектные [133, 165].

Знакомство с русским языком во втором классе начинается преимущественно с устного курса, затем к устно-речевым навыкам учащихся добавляется владение чтением и письмом. Ученики изучают в школе русский язык как иностранный, помимо прочего, и как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка. Процесс обучения будет осознанным, если открывать ребенку «окно в другой мир» [104]. Важно вводить детей в мир культуры русского языка в том числе и в ее сравнении с родной культурой [132, 159].

Армянский язык может использоваться на уроках русского языка, но в процессе изучения долю родного языка следует сокращать [135]. К примеру, при обучении произношению необходимо показать общее и различное в русском и армянском языках и большую часть времени потратить на обучении тем звукам русского языка, которые отсутствуют в родном. Аналогично при обучении графике можно экономить время на обучении написанию букв, похожих на буквы родного языка. При обучении аудированию и говорению необходимо помнить, что от того, как сформировано у учащихся умение понимать речь на слух зависит уровень овладения языком в целом. В этом случае следует опираться на уже сформированные в родном языке знания описывать, рассуждать, доказывать [81]. При организации общения целесообразно в структуру урока включать типичные для младшего школьника виды деятельности, которые затрагивают интересы

ученика, побуждают школьника применять осваиваемый материал для выражения своих мыслей соответственно ситуации общения.

С первых же уроков необходимо использовать на уроках игрушки или сказочные персонажи и учить детей рассматривать их как «носителей» языка, как партнеров по коммуникации, не умеющих говорить на армянском языке и понимающих только русскую речь. С их помощью обучать учеников диалогической и монологической речи, учить их пользоваться языковыми средствами согласно литературно-разговорным нормам русского языка:

– *Ты куда?*

– *В школу.*

А не:

– *Ты куда идешь?*

– *Я иду в школу.*

При обучении связной речи приветствуются логичность, развернутость и эмоциональность речи. С первых же дней обучения рекомендуется использовать аудиозапись. Чем больше видов восприятия применено на уроке, тем эффективнее обучение, и наоборот [1].

Поддерживать интерес учеников к изучению русского языка следует такой организацией учебного процесса, которая обеспечивает активность учащихся на уроке и способствует формированию высокой мотивации. Для этого целесообразно использовать нестандартные формы урока. *Нестандартные* уроки основаны на применении самых разнообразных современных педагогических технологий, таких как интегрированные уроки, игры, создание проблемной ситуации, проектная деятельность, предусматривающие работу в парах, в группах. Вся деятельность детей на таких уроках подчинена главной коммуникативной цели преподавания языка, а сами уроки способствуют формированию мотивации обучения детей.

При организации парной или групповой форм работы обязательно нужно поддерживать интерес к учащимся с низким речевым статусом и с низким статусом «популярности» в классе, систематически обращать внимание коллектива на успехи отдельных учащихся, причем так, чтобы они чувствовали свое движение вперед; стараться

при этом обеспечивать коллективные переживания при общих личных успехах детей [47]. Следует также создавать ситуации коллективной речевой активности, порождающие у говорящего мотив высказывания, а у остальных – мотив активного восприятия этого высказывания.

Использование всех средства наглядности (вербальных, невербальных, иллюстративных) в обучении младших школьников русскому языку на начальном этапе имеет стимулирующее значение. В одном случае наглядность помогает правильно осмыслить материал, создать смысловые образы, присущие носителям языка, в другом случае речь идет о внутренней (языковой) наглядности, которая является основой для восприятия материала на слух, в третьем – наглядность создает условия для практического применения материала.

Большую роль в усвоении учебного материала и формирования механизмов речевой компетенции играет развитие языковой догадки. Неожиданное «озарение» по поводу значения слова, правильно используемой грамматической формы вызывает у учащихся невероятный восторг и мотивирует продолжение лингвистического поиска. Упражнения в языковой догадке очень увлекательны. Учителю следует постоянно стимулировать учащихся к поиску, направляя их внимание на «подсказки» и опоры в самом материале, поощрять в случае удачной догадки.

Все это направлено на положительный результат обучения и обеспечивает главное условие успешного преподавания предмета – познавательный интерес и внутреннюю мотивацию деятельности.

ГЛАВА 2

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Основы формирования адекватной учебной мотивации при изучении русского языка

Сегодня обучение иностранному языку анализируется в методике преподавания как совместная работа ученика и учителя при направляющей обязанности последнего. Современная педагогика рассматривает ученика не как бездействующий объект педагогического влияния, не как потребителя готовой информации, а активного партнера в учебном процессе. Основным фактором овладения учениками в том числе и русского языка является активная независимая деятельность ученика. В высказывании «научить иностранному языку нельзя, ему можно только научиться» подчеркнута достаточно дискуссионная мысль о том, что успех в усвоении иностранного языка связан преимущественно со стараниями самого ученика. Учение – не только передача, но и, в первую очередь, усвоение знаний, а что касается иностранного языка - это освоение языковых навыков и речевых умений.

Мы задаемся вопросом о том, почему одному ребенку учение доставляет радость, а другой проявляет к нему безучастность? Как добиться того, чтобы процесс обучения для всех учеников без исключения стал интересным и результативным? Ответом на этот вопрос является в первую очередь разрешение проблемы мотивации обучения школьника.

В настоящий момент по-новому возрастает интерес к особенностям формирования мотивации, которая является несомненной движущей силой человеческого поведения, в частности, учения.

Мотивация представляет из себя «запусковой механизм» любой деятельности человека, включая и познания [64]. Любопытно, что на начальном этапе овладения иностранным языком у учеников, в большинстве случаев, высокая мотивация. Они стараются излагать

мысли на изучаемом языке, читать, получать информацию о другой стране. Но затем процесс познания иностранного языка углубляется, и отношение многих учащихся к этому меняется, многие дети разочаровываются по ряду причин. Очень скоро наступает этап, который подразумевает накопление «строительного материала», упорного преодоления разного рода затруднений, что откладывает желанное свободное изъяснение на иностранном языке, о котором мечталось. В результате исчезает активность, падает успеваемость, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на мотивации. В дальнейшем, возникает сожаление по поводу упущенного, одновременно появляется неудовлетворенность не только собой, но и по большей части системой обучения иностранному языку.

Здесь главная проблема состоит в том, что несмотря на возрастание значимости мотивации в процессе изучения иностранного языка на каждом этапе обучения в школе в педагогической практике, а также в специальной литературе проблемы мотивирования речевой деятельности учеников, с нашей точки зрения, решаются недостаточно полно и правильно. В то же время при том высоком уровне и сложном объеме знаний по иностранному языку, который необходимо усвоить школьникам, мотивация становится первоосновой всего процесса обучения языку.

Говоря о мотивации как о краеугольном камне процесса усвоения иностранным языком, обуславливающим его успешность, необходимо учитывать, что мотивация – это часть личностного мира ученика, она складывается из его личных побуждений и понятий, осознаваемых им нуждами. Отсюда следуют внешние сложности вызова и реализации мотивации. Учитель всего лишь может косвенно повлиять на неё, создавая необходимые предпосылки и основания, на базе которых у детей возникает личная заинтересованность в учебе.

Младший школьный возраст, пожалуй, наиболее благоприятен для того, чтобы заложить в сознании учащихся базу для навыков и готовности обучаться. Мотивация оказывает огромное воздействие на эффективность учебного процесса и предопределяет результативность учебной деятельности. Несформированность мотивов учения рано или поздно приводит к спаду успеваемости, атрофии интересов личности.

Именно поэтому во время обучения ребенка в начальных классах, когда учебный процесс является основным, крайне необходимо создать условия формирования мотивации

обучения и к окончанию начальной школы превратить ее в устойчивое персональное приобретение школьника.

Для лучшей организации процесса обучения иностранному языку очень важно полное представление о мотивах учения школьника, и в дальнейшем умение верно выявлять и умело корректировать их. Исходя из этого следует обратиться к теоретическим исследованиям проблем мотивации, а также обозначить ее связь с содержанием образовательных программ по иностранному языку.

В современной психологии и методике обучения языкам затронутый нами вопрос изучается в контексте деятельностного отношения к обучению, разработанного в свое время С.Л.Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др.

Исследование мотивационной сферы составляет ключевую проблему психологии личности. Мотивация является одной из основных проблем исследования в психологии. Трудность и многогранность проблемы мотивации определяет огромное количество подходов к пониманию ее природы, структуры, а также к способам ее изучения [29, 39, 41, 62, 88, 95, 98, 100, 101, 131, 145, 167].

В психологической науке понятия «мотив» и «мотивация» определяются по-разному, не было достигнуто единого мнения ни в постижении сущности мотивации и ее влиянии на поведение, ни в восприятии соответствий между определениями мотивация и мотив. В работах некоторых исследователей эти определения применяются как синонимы.

Согласно системе взглядов А.Н. Леонтьева, мотивы исследуются как опредмеченные потребности, означающие то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в заданных условиях и на что направлена деятельность, побуждающая ее [88]. Сущность мотивации А.Н. Леонтьев рассматривает как предмет, отвечающий данной потребности.

Есть и другие мнения по вопросу определения мотива. Анализ многих определений мотивов подтверждает то, что для большей части исследователей типично согласие в главном – понимании потребностной сущности мотивов. По мнению Л.И.Божович, мотив - это внутренняя позиция личности [29]. А.Г. Ковалев исследовал проблему мотивов относительно потребностей личности [138]. П.М. Якобсон представляет мотив как стимул, который приводит к реализации поступка [167]. А.А. Реан так рассматривает это понятие: «мотив – внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности

(деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности» [126]. Радугин А.А. полагает, что мотив – это побуждение к реализации поведенческого акта, вызванное системой потребностей человека и с различной степенью осознаваемое либо не осознаваемое им вообще [122]. Р.С. Немов считает мотивом внутреннюю устойчивую психологическую причину поведения человека [111].

На сегодняшний день слово «мотивация» используется специалистами в двояком смысле: это и система факторов, предопределяющих поведение, и характеристика процесса, который побуждает поведенческую активность и удерживает ее на определённом уровне.

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая отражается во внешних проявлениях, в отношении человека к внешнему миру и всевозможным видам деятельности.

Мотивационная сфера, или мотивация, понимается как ядро личности, вокруг которого концентрируются следующие ее свойства: направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [63].

* * *

Понятия «мотив» и «мотивация» рассматриваются специалистами с разных теоретических позиций.

В соответствии с точкой зрения психологов, мотивами считаются стимулы к деятельности, связанные с удовлетворением некоторых потребностей (в нашем случае – изучение иностранного языка), это внутреннее личностное психическое состояние, связанное с объективной характеристикой того предмета, на который обращена активность. Если потребности составляют суть всех видов человеческой активности, то мотивы выступают в качестве конкретных проявлений этой сути. Иными словами, мотив – это воплощенная потребность, но воплощения этой потребности у каждого человека свои. Так, у одного ребенка в качестве предмета потребности выступают приобретенные в области иностранного языка знания, а у другого обещанное за хорошие результаты поощрение.

Мотивы проявляются в следующих психологических явлениях: интересы, убеждения, стремления. Для того, чтобы вызвать у ученика интерес, следует сформировать мотив, а уже затем показать ему пути обнаружения цели. Психологи считают, что интересный учебный

предмет – это предмет, который стал «сферой целей» ученика, по причине определенного побуждающего мотива. Итак, мотивация может возникнуть при условии, если заинтересованность и убеждения побудили ученика к определенной деятельности, стали её мотивами [26, 94, 97].

Похожее истолкование мотива представляют и методисты. В методике преподавания русского языка как иностранного мотив рассматривается как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; сочетание внешних и внутренних факторов, вызывающих активность субъекта. В качестве мотива выступают свойственные данному обществу ценности, интересы, идеалы» [5, с.162].

Проблема мотивации имеет исключительное значение на начальной ступени обучения, поскольку как раз в этот период и закладывается фундамент стремления детей обучаться. Мотив является основой деятельности и выполняет миссию побуждения [96].

Многолетний практический опыт показывает и доказывает, что мотивация – это, пожалуй, основное в обучении иностранному языку. Не существует учащихся, не имеющих мотивации к обучению. Каждая учебно-познавательная активность учащихся подразумевает как операционные составляющие (знания, умения и навыки), так и мотивационные (мотив, интерес, отношение).

Мотивационные компоненты характеризуют значительность того материала, которым овладевают учащиеся, обуславливают их отношение к содержанию учебной деятельности и ее результатам.

Мотивация определяется как «активная, избирательная направленность поведения, это готовность учащегося изучать иностранный язык, его отношение к культуре носителей изучаемого языка, признание обучаемым ценности владения им» [26, с.30].

В изучение структуры мотивации важным вкладом является, с нашей точки зрения, выделение Б.И.Додоновым четырех ее составляющих: радости непосредственно от самой деятельности, важности для личности прямого ее результата, «мотивирующей» силы поощрения за деятельность, принуждающего давления на личность [58, с.45]

Существует терминологическая неопределенность в психолого-педагогической литературе. Нельзя найти однозначную формулировку понятия «учебная мотивация».

Зачастую термины «учебная мотивация», «мотивация учебной деятельности», «мотивационная сфера ученика» применяются как синонимы.

Попытаемся выяснить значение термина «учебный мотив» как структурного компонента «учебной мотивации». По мнению Л.И. Божович, мотив учебной активности – это побуждения, которые определяют важнейшую, главную направленность личности ученика, воспитанную в течение прежней его жизни как семьёй, так и самой школой [29]. В свою очередь А.К.Маркова считает, что мотив – это устремленность школьника, связанная с его внутренним отношением к учебной деятельности, направленная на различные ее аспекты [96].

Учебная (познавательная) мотивация характеризуется целым рядом факторов, специфических для той деятельности, в которую она включается:

- направлением образовательной системы;
- построением педагогического процесса в образовательном учреждении;
- специфическими свойствами самого обучающегося (пол, возраст, интеллектуальные способности, характер сотрудничества с другими учениками и т.д.);
- личностными качествами учителя и в первую очередь концепцией его отношения к педагогической деятельности;
- особенностями изучаемого предмета.

Учебно-познавательная мотивация отличается направленностью, устойчивостью и динамичностью. Познавательная мотивация, являясь особым видом мотивации, определяется сложной структурой. Наиболее важны такие составляющие познавательной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности [97].

Анализируя данную область относительно учения, А.К.Маркова высказываясь о структуре учебной мотивации, включает в нее потребность в учении, суть учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [96].

Для учебной активности первостепенными являются мотивы интеллектуально-познавательного порядка. Они проявляются и осознаются в качестве тяги к знаниям, стремления к расширению мировоззрения и систематизации знаний. Это, собственно, тот ряд мотивов, который соотносится с типичной для личности когнитивной активностью,

умственной потребностью, имеющей позитивный эмоциональный характер. Исходя из подобных мотивов, школьник с удовольствием решает учебные задачи, не считается с утомленностью, временем, опуская отвлекающие факторы.

Как считают учёные, мотивация управляет направленностью, характером, способностями личности, оказывает на них определяющее воздействие. Различают понимаемые и реально действующие, внешние и внутренние мотивы.

Как мы знаем, типы мотивов поведения в общей психологии дифференцируются по различным причинам. В качестве аргументов можно привести:

- виды причастности к процессу (согласно А.Н. Леонтьеву, понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы [88]);
- время предопределения активности (согласно Б.Ф. Ломову, далёкая-короткая мотивация);
- социальная важность (согласно П.М. Якобсону, социальные-узколичные [167]);
- обстоятельства причастности мотивов непосредственно в сам процесс или нахождения вне этого процесса (согласно Л.И. Божович, широкие социальные мотивы и узколичные мотивы [29]);
- конкретный тип деятельности, в частности, учебная мотивация и др.⁴.

2.2. Классификация учебных мотивов и формирование учебных интересов

С постепенным вступлением в школьную жизнь у младших школьников вырабатывается непростая система мотивации учения. Психологическая литература нас знакомит с различными взглядами на вопросы классификации мотивов. Н.В. Нижегородцева в составе мотивов, обуславливающих отношение к учению, различает шесть групп мотивов [113].

Социальные мотивы – базируются на осмыслении социальной важности учебы и желании ученика выполнять социальную роль («Всем детям полагается учиться»).

⁴ Цитируется нами по книге Стюхиной Г.А. Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста. – М. Педагогический университет «Первое сентября». – 2010. [Электронный ресурс].

Учебно-познавательные мотивы – стремление к новым знаниям, готовность обучиться чему-то новому («Я желаю много знать»).

Оценочные мотивы – жажда заработать высший бал от учителя, родителей («Я буду получать в школе только отличные оценки»).

Позиционные мотивы – связаны с проявлением интереса к внешним символам школьной действительности и отношения ученика («Я хочу ходить в школу, так как мне купят ранец, тетради, ручки, карандаши»).

Внешние относительно школы и учения мотивы («Я хожу в школу, потому что родители так хотели»).

Игровой мотив, неверно перенесенный в учебный процесс («Я хожу в школу, потому что там я могу поиграть с друзьями»).

А.К. Маркова различает группы мотивов, составленные на основе источников активности:

- социальные (осмысление общественной важности учения);
- познавательные (жажда знаний, получение радости от умственной деятельности);
- личностные (желание заработать авторитет среди своих одноклассников) [96].

Автор обращает внимание на то, что познавательные и социальные мотивы могут проявляться разнообразно. Уровень проявления того или иного мотива можно выявить, наблюдая за поведением ребенка. (См. таблицу 1)

Таблица 1

Уровни учебных мотивов и их поведенческие проявления

	Содержание мотива	Поведенческие проявления
Уровни познавательных мотивов		
Широкие познавательные мотивы	Ориентация на овладение новыми знаниями	Частые обращения к учителю за дополнительными сведениями

	Содержание мотива	Поведенческие проявления
Учебно-познавательные мотивы	Ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний	Осуществление самостоятельных действий по поиску решения; частые обращения к учителю с вопросами по поводу разных способов выполнения работы
Мотивы самообразования	Ориентация на приобретение дополнительных знаний и построение программы самосовершенствования	Обращения к учителю с предложениями по организации учебного процесса. Осуществление действий по самообразованию (чтение литературы, не включенной в учебную программу)

	Содержание мотива	Поведенческие проявления
Уровни социальных мотивов		
Широкие социальные мотивы	Понимание социальной значимости учения	Поступки, свидетельствующие о понимании своего долга и ответственности.
Узкие социальные или позиционные мотивы	Стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение	Стремление к контактам со сверстниками и в получении их оценок
Мотивы социального сотрудничества	Ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком	Стремление к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления

А.К. Маркова также особо отмечает осознанные мотивы, которые проявляются в навыках ребенка рассказать о том, что его вдохновляет, и реально действующие мотивы, которые находят свое отражение в успеваемости, в работе над дополнительными заданиями или нежелание их выполнять, в стремлении выполнить упражнения, имеющие повышенную или пониженную степень сложности и т.д.

Л.И. Божович определила, что учебная активность стимулируется двумя группами мотивов: первая относится к содержанию и процессу обучения, вторая характеризуется системой отношений между ребёнком и действительностью, которая его окружает.

Г.Розенфельд выделяет три момента в мотивации: ценностный, целевой и аспект направленности.

Позднее П.М. Якобсон также предложил классифицировать мотивы, выделяя при этом типы мотивации, связанные с успехами в обучении и являющиеся результатом всей системы отношений в социуме. Мы разделяем точку зрения М.В.Матюхиной, которая, опираясь на классификацию, выдвинутую Л.И. Божович и П.М. Якобсоном, представляет следующие группы мотивов [138]:

Мотивы, которые заключены непосредственно в самой учебной деятельности (Внутренние мотивы):

- Мотивы, относящиеся к материалу обучения: желание познать новые факты, что вдохновляет школьника обучаться, овладевая навыками, методами действий, постигая суть явлений и т.п. (Познавательный мотив).
- Мотивы, которые относятся к самому процессу учения: школьника вдохновляет учиться желание проявлять интеллектуальную активность, размышлять, справляться с препятствиями в процессе разрешения задач, т.е. ребенка привлекает непосредственно сам процесс решения, а не только получаемые результаты (Дидактический мотив).

Мотивы, относящиеся к тому, что находится вне самого учебного процесса (внешние мотивы):

- Широкие общественные мотивы:
 - ✓ мотивы долга и обязательств как перед социумом, так и перед классом, преподавателем, родителями и т.п.;
 - ✓ мотивы самоопределения (осознание важности знаний для своей последующей жизни, стремления подготовиться к будущей деятельности т.п.) и самосовершенствования (добиться усовершенствования в результате процесса обучения).
- Узко личные мотивы:
 - ✓ желание заслужить похвалу, получить хорошие оценки (мотивация благополучия);
 - ✓ стремление быть одним из лучших учеников, достойно выглядеть среди ровесников (престижная мотивация).
- Отрицательные мотивы:
 - ✓ желание уйти от неудач со стороны учителей, родителей, класса (мотивация

избегания неудач)⁵.

Учителям, работающим с младшими школьниками, нужно стараться сформировать у детей такую учебную мотивацию, которая была бы основана непосредственно на внутренних мотивах. Внутренняя мотивация связана именно с самим предметом, и часто называется процессуальной. Обучение, опирающееся на внутренний интерес, гораздо результативнее. Учеников привлекает иностранный язык, им нравится проявлять интеллектуальную активность на уроках русского языка. Такие школьники стремятся выбрать более сложные задания, они берутся за разрешение творческих задач, не имеющих однозначного способа решения, что приводит к эмоциональному удовлетворению и положительно сказывается на развитии их познавательных процессов.

В работе с младшими школьниками нельзя исключать и внешние побуждения, при этом не делать их доминантными. Ученики с доминирующей внешней мотивацией чаще всего, решая учебные задачи, не испытывают радости от преодоления трудностей. Такие дети выбирают более простые задания, выполнение которых оказывается достаточным для получения хорошей оценки. Но если внешние стимулы (мотив престижа, самоутверждения и т.д.) использовать умело, то действие внешних мотивов может усиливать внутреннюю мотивацию. Более того, внешняя стимуляция переходя во внутреннюю и постепенно закрепляясь, превращается в устойчивые мотивы деятельности.

Следует учитывать, что в зависимости от тех или иных внешних и внутренних обстоятельств мотив может меняться, то есть мотив непостоянен. Помимо этого, школьники при изучении иностранного языка следуют сразу несколькими мотивами. Согласно А.Н. Леонтьеву в процессе развития человеческой активности «деятельность необходимо становится полимотивированной, т.е. одновременно отвечающей двум или нескольким мотивам» [88, с. 201].

Изучая особенности учебной мотивации школьника, необходимо иметь в виду, что в основе любого его поступка лежит, не один мотив, а группа мотивов, которая побуждает и стимулирует деятельность ученика. Учебная деятельность всегда полимотивирована, поэтому правильнее говорить о «мотивационной системе», так как она «может включать

⁵ Цитируется нами по книге Стюхиной Г.А. Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста. – М. Педагогический университет «Первое сентября». – 2010. [Электронный ресурс].

потребности, мотивы, цели и мотивирующие факторы в самом учебном процессе, а также компоненты, которые не входят непосредственно в учебный процесс, но могут выполнять те же функции, что и названные объекты» [162, с.326].

К внутренним мотивам учебной деятельности можно отнести такие, как собственное развитие в процессе учения, познание нового, осознание необходимости учения для будущего. Сам процесс учения, общение со сверстниками, похвала от значимых лиц, считаются абсолютно естественными мотивами, хотя они в большей степени относятся к внешним факторам. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба ради лидерства, материального поощрения или избежания неудач [123].

Ученики младших классов придают большое значение мотивам самоопределения (будущая специальность) и самосовершенствования (стать умным, культурным), поэтому учителю необходимо строить учебный процесс так, чтобы учащийся с первых дней обучения в школе наблюдал свое движение вперед, свое ежедневное обогащение знаниями. Это возможно, если учитель помогает ученику разобраться, что он уже знает и чего еще не знает, чему еще предстоит научиться, какими умениями он уже овладел на предыдущих занятиях и какими предстоит овладеть на следующих уроках. Исходя из этого первостепенное значение приобретает в учебном процессе четкая постановка на уроке ближних и дальних целей, учебных задач.

Мотивы долга и ответственности не сразу понимаются детьми, хотя в сущности этот мотив проявляется в добросовестном выполнении ежедневных заданий, в стремлении выполнять все поручения учителя.

Исходя из результатов теоретического анализа [29, 95, 96, 101], мотивация к изучению русского языка как иностранного рассматривается как система целей, потребностей и мотивов, стимулирующих обучающихся изучать русский язык как средство международного общения и проявлять активность в ходе решения коммуникативных задач на уроках и во внеурочной деятельности.

Исследователи мотивации говорят о различных группах мотивов, которые принимают во внимание учащиеся при выборе и изучении иностранного языка, начиная с начальной школы. Это и *прагматические*, связанные с желанием получить дальнейшее образование на русском языке или получить престижную работу, и *дидактические*, когда ученик увлечен

самим процессом обучения, а не только его результатами. К ним относится и группа *коммуникативных* мотивов, которая связана с использованием русского языка в семье, с общением с русскоязычными знакомыми. И, несомненно, *эмоционально-эстетические* мотивы изучения русского языка. Из отрицательных – это мотив *принуждения*, в случаях, когда сдается обязательный экзамен по русскому языку. Основной группой мотивов считаются *познавательные*, связанные со стремлением овладеть новой информацией. Учебно-познавательная мотивация младших школьников – это их деятельностный подход к учёбе, реализация желания хорошо учиться. Познавательная потребность является ведущей духовной потребностью человека, имеет свою эмоциональную окраску, обладает особой динамической силой [30]. В связи с этим следует отметить вопрос о познавательном интересе, имеющем «огромную побудительную силу» [97]. На очень высоком уровне своего развития познавательный интерес приобретает черты высокой духовной потребности.

Попытаемся определить основные условия формирования положительной мотивации учения школьников.

Психологические вопросы мотивации в области обучения иностранным языкам решаются в работах А.А. Алхазидзе [10], И.А. Зимней [64], А.А. Леонтьева [89], и др. По словам И.А. Зимней, «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [64, с.24]. Большое внимание роли мотивации уделяется и в зарубежной литературе. Зарубежными авторами мотивация в обучении иностранным языкам называется «Motor», «Key-word».

Отношение учащихся к различным проявлениям коммуникативной активности на русском языке на протяжении учебной деятельности может сильно колебаться как в отрицательном, так и в положительном направлении. Это может быть связано со стилем работы учителя, с содержанием учебного материала, с результатами обучения. Если учитель использует только учебник, однообразные задания, это уменьшает положительные эмоции, ученик становится пассивным наблюдателем. Так, эксперименты психологов показали, что высокая успеваемость по иностранному языку формирует у обучаемого необходимую установку к изучению иностранного языка. Тогда как низкая успеваемость обуславливает отрицательную коммуникативную установку.

З. Н. Никитенко и Г. В. Рогова также утверждают, что потребность в изучении иностранного языка базируется на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности [130]. Чтобы удержать интерес к предмету учитель русского языка как иностранного должен стремиться развивать у учащихся внутренние мотивы. При этом ведущим и определяющими параметрами считаются личный опыт ученика, его интересы и стремления, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет задействовать внутреннюю мотивацию учащихся. В этом случае «речь идет не о стимуляции, а внутреннем побуждении; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, а является непосредственным порождением самого метода обучения» [120, с.13].

Мотивация как разностороннее явление, должна сочетать в себе разнообразие средств для ее развития. Положительная установка на изучение русского языка как иностранного способствует повышению результатов освоения речевой деятельности.

Перед учителем ставится множество задач, одна из которых - задействование межличностных отношений и поддержание эмоционального благополучия на уроках. Очень важно правильно отбирать средства для поддержания мотивации изучения иностранного языка. Это в свою очередь обеспечивает повышение эффективности обучения иноязычному общению, что в конечном итоге вызывает у изучающего иностранный язык коммуникативную мотивацию и шире - формирует коммуникативную компетенцию. Чтобы учащиеся на каждом уровне испытывали радость от удовлетворения потребностей, специфических для предмета «иностраный язык», психолог С.Т. Григорян предложил учитывать следующие виды внутренней мотивации: коммуникативную, лингвопознавательную и инструментальную [55].

Коммуникативно-познавательная потребность младшего школьника выступает в качестве основной разновидности внутреннего мотива речевой деятельности, так как коммуникативность – это естественная и основная потребность изучающих иностранный язык [138]. Однако, несмотря на стремление учащихся к общению, сохранить этот тип мотивации совсем не просто. Дело в том, что на фоне родного языка иностранный предстаёт как искусственное средство. Учителю в процессе обучения следует умело создавать ситуации иноязычного речевого общения, максимально приближенные к естественным условиям, активизировать воображение школьников, их фантазию, приверженность к игре,

побуждать учащихся к перевоплощению. Формирование учебно-познавательных мотивов связано с формированием интеллектуальной активности, это стремление рассуждать, мыслить, предполагать.

Исходным пунктом для возникновения мотивации является принятие учениками задач урока. Важно, чтобы школьник учился с радостью. Надо, чтобы каждый был уверен: «Я смогу!» Ребенок учится с большой отдачей, если он учится свободно, без принуждения. Особое значение имеет эгофактор (Я-фактор), то есть возможность выражать свои мысли, говорить о том, о чём школьники думают, и в процессе этого постепенно создается фундамент для формирования не только языковой базы, но и речевой компетенции.

Итак, предпосылки для возникновения русскоязычной коммуникативной компетенции определяются учителем при формулировании задач урока, правильно отобранном содержании материала и организации уроков русского языка. Особенности работы учителя можно рассматривать с двух ракурсов: речевого и неречевого.

Речь учителя должна быть:

- аутентичной, то есть именно такие слова выбрал бы носитель русского языка в той или иной коммуникативной ситуации;
- нормативной;
- выразительной, с акцентированием интонационных средств, делающих речь для говорящего более ясной и понятной;
- адаптированной не только в плане языковых средств, но и темпа и интонации;
- лаконичной.

Речевое поведение учителя очень тесно переплетается с неречевым, поскольку зачастую не только речь учителя, но и вся его сущность отражается в речи. Е. И. Пассов отводит учителю, говоря о его мастерстве, роль «сценариста», «режиссера» и даже «актера» [119]. Исходя из этого, учитель как личность должен быть интересен ученикам постоянно.

Урок должен быть организован так, чтобы учащиеся осознавали потребность в языковом материале для пополнения своих речевых возможностей. Для этого полезно иногда прибегать к приему, делающему эту связь очевидной. Учитель сообщает: *«Сегодня мы будем говорить о... Какие фразы нам могут для этого понадобиться?»* Таким образом, как бы спонтанно, создается потребность в новой лексике. Учащиеся подбирают на родном языке

нужные им слова, учитель произносит их на русском. Лучше, конечно, если учащиеся сами найдут в словаре значения этих слов на русском языке с помощью учителя. Целенаправленный поиск повышает мотивацию [139]. Интересно, что самостоятельный поиск в словаре нужной лексики включает визуальный канал и повышает эффективность усвоения материала. Положительное отношение учащихся к самой языковой материи является сутью лингвопознавательной мотивации, которая считается разновидностью внутренней мотивации.

Вместе с тем не только осязаемая коммуникативная доля языкового материала вызывает лингвопознавательную мотивацию. В процессе изучения иностранного языка необходимо побудить интерес к самому языку. Важно, чтобы учитель задействовал на уроке богатые общеобразовательные ресурсы иностранного языка, а именно сосредоточил внимание учеников на языке как таковом, на его возможности давать имена предметам, действиям, на идиоматике, на лингвострановедческой стороне языка, на этимологии, и все это, безусловно, в рамках материала школьного минимума. Для этого необходимо, чтобы работа над языком приобрела поисковый, исследовательский характер деятельности [36, 83].

Важной формой внутренней мотивации также считается инструментальная мотивация, а именно мотивация, которая вытекает из положительного целевого обращения учеников к некоторым видам работы.

2.3. Этапы становления мотивационной сферы и комплекс педагогических условий формирования мотивации младших школьников

Формирование мотивационной сферы ребенка остается первостепенной задачей педагогической психологии. Генезис мотивации ребенка подробно проанализирован В.Д. Шадриковым [158]. Он различает три периода жизнедеятельности ребенка:

- ✓ Первый период (от рождения до двух лет) – становление ребенка обуславливается его желанием. Автор считает, что взрослый должен создавать такие условия, которые соответствовали бы нуждам ребенка на конкретном жизненном этапе, так как не имеет возможности воздействовать на ребенка словом. Как следствие, ребенок находится в обстановке, когда его действия ориентированы на

удовлетворение собственных нужд. Это «золотое время» в развитии ребенка.

✓ Второй период (от двух до шести-семи лет) – желания ребенка начинают ограничивать. В процессе организации поведения ребенка взрослые очень часто вместо того, чтобы создавать условия для удовлетворения нужд ребенка, говорят ему, что можно, а что нельзя.

✓ Третий период (с семи лет – время поступления ребенка в школу) – желания ребенка не учитываются. Взрослые стараются не замечать и пренебрегают желанием ребенка, и вот, «хочу» и «нельзя» заменяется на строгое «должен».

В результате, мотив превращается в иллюзию, а подлинная педагогика опираясь на мотивы ребенка становится фантомной педагогикой, исключаяющей самого ребенка, так как не существует людей без желаний [157]. Проблема состоит в том, что, задавшись целью ввести ребенка в область абстрактного научного знания, мы теряем контакт с интересами ребенка, и, как следствие, педагогика становится вялой и неспособной. Решение данной проблемы, как считает автор данной идеи, необходимо искать в том, чтобы вновь обратить внимание на интересы ребенка, то есть возродить в нем потребность к познанию, раскрыть его способности, «открыть путь к проявлению таланта и гениальности в каждом» [157, с. 73].

Развитие интересов школьников является главным критерием в формировании учебной мотивации.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы С.М. Бондаренко сформулировал следующие факторы, служащие толчком для развития познавательных интересов учащихся:

- Развитие широких социальных мотивов учебной активности, понимание ее смысла, понимание значимости изучаемых процессов для персональной деятельности.
- Предоставление ученикам возможности проявлять в учении умственную самостоятельность и инициативность; использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.
- Создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью,

которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний, убеждаясь в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Но трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима; в противном случае интерес быстро падает.

- Использование разнообразных учебных материалов и приемов обучения. При этом познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания.
- Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя. Роль учителя в развитии интересов школьников подчеркивал С.Л. Рубинштейн. По его мнению, «интересы являются и предпосылкой обучения, и его результатом. Обучение опирается на интересы детей, и оно же формирует их. Интересы служат поэтому, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным; с другой, – интересы, их формирование являются целью педагогической работы; формирование полноценных интересов – важнейшая задача обучения» [131, с.75].

«В условиях сознательного учения в роли мотивов могут выступать и непосредственный интерес к задаче, и осознание необходимости получаемых знаний, и стремление утвердиться среди товарищей, проверить и применить свои способности, утвердиться в иерархии социальных отношений в классе, выслушать поощрение и слова одобрения от учителя и родителей» [157, с. 73].

* * *

Принимая в расчет нынешние требования, которые общество предъявляет к степени владения иностранным языком современным человеком, тенденции изменения целей и содержания языковой подготовки младших школьников, специфические особенности обучения иностранному языку с преобладанием социокультурного подхода, определяют совокупность педагогических условий формирования мотивации младших школьников к изучению иностранного языка.

Первое педагогическое условие представляет из себя повышение профессиональной психолого-педагогической и методической компетенции учителей в контексте специфики преподавания русского языка как иностранного в начальных классах. Качественно новый подход к обучению школьников требует специальной подготовки учителя русского языка как иностранного для работы с детьми младшего школьного возраста, который владеет современными технологиями обучения иностранному языку на раннем этапе, позволяющими эффективно организовать процесс обучения иностранному языку в начальных классах армянских школ, знает используемые учебники по русскому языку для начальной школы. Такой специалист способен заложить прочную базу на данном этапе обучения.

Второе педагогическое условие – интенсификация социокультурного компонента содержания обучения русскому языку как иностранному в начальных классах – выступает в качестве результативного метода формирования внутренней мотивации младших школьников к освоению языка, расширения мировоззрения учащихся, активизации их познавательной, творческой и исследовательской активности, более осознанного усвоения русского языка как инструмента межкультурного общения.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу преподавания иностранного языка младшим школьникам позволяет обнаружить взаимозависимость и взаимообусловленность содержания обучения и мотивации к освоению иностранного языка. Содержание уроков по раннему обучению русскому языку в армянских школах должно базироваться на детской литературе и лингвострановедении, отвечать интересам учащегося и содействовать их расширению, затрагивать чувства ребенка, приносить ему радость. Через культуру русского народа становление мотивации будет реализовываться с большим результатом.

Третье педагогическое условие гарантирует взаимодействие учителя русского языка и родителей младших школьников. Только благоразумное согласование воспитания в семье и школе может привести к формированию у ребенка позитивного отношения к учению как социальной ценности.

Определяющим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, важно считать мотивацию овладения иностранным языком. В настоящее время все более усиливается интерес к формированию мотивации, которая во многом определяет

«человеческий фактор» и признана бесспорной движущей силой человеческого поведения и, в частности, учения. За последнее время данная проблема изучается в контексте деятельностного подхода к обучению, разработанного в свое время С.Л. Рубинштейном [131], А.Н. Леонтьевым [88] и др.

Подтверждая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, учителю следует ясно представлять себе способы и методы ее развития в рамках конкретного образовательного учреждения.

Для наилучшей организации учебного процесса необходимо в первую очередь глубокое знание мотивов учения школьника, а также, умение корректно выявлять их и корректно управлять ими. Обратимся к теоретическим исследованиям по вопросам мотивации, а также попытаемся определить ее связь с содержанием обучения иностранному языку.

В методических работах все последовательнее учитывается системообразующий характер учебной мотивации, объектом формирования которой выступают все компоненты мотивационной сферы: мотивы, цели, эмоции и все стороны умения учиться.

Формирование мотивационной сферы ученика считается основополагающей задачей педагогической психологии. Благоприятным этапом наиболее интенсивного становления мотивационной сферы считается младший и средний школьный возраст [29, 41, 88, 95, 103, 166].

Важнейшей составляющей мотивации является учебный процесс при условии его нацеленности на формирование устойчивого интереса школьников к предмету и процессу учения, на развитие потребностей учеников этот интерес удовлетворить и создание условий, которые приводят к активизации мотивационной сферы учащихся и успешному овладению умением учиться в творческом режиме.

Опрос, проведенный среди учителей русского языка, говорит о том, что словесники ясно понимают необходимость новых подходов к организации процесса обучения и понимают исключительную важность проблемы формирования мотивации. Одновременно с этим ими хорошо осознаются и те отрицательные аспекты учебного процесса, которые мешают формированию мотивации.

Учителя отмечают пассивность учащихся на уроках русского языка, поскольку им не хватает эффекта новизны, не привлекают знакомые и стандартные формы работы, методы обучения. Словесники считают, что стиль обучения и общения на уроке нуждается в пересмотре. Актуален вопрос изменения условий обучения и возможности удовлетворить интерес познавательного плана. По мнению многих это, в первую очередь, зависит от средств обучения, от коммуникативной направленности процесса обучения, а также от использования технологий, учитывающих важность и ведущую роль эмоционального компонента в учебной активности.

В современной школе недооценивается тот факт, что в учебном процессе взаимодействуют две стороны – собственно учитель с его методикой, опытом, стилем преподавания и личность ученика со своими запросами, интересами, потребностями, целями. Исходя из этого, следует учитывать, что мотивация обучения формируется из двух направлений работы: «расконсервирования» мотивационного ресурса самого процесса обучения, с одной стороны, и раскрытия потенциала личности учителя и ученика – с другой.

Чтобы учебный процесс был направлен на формирование положительной мотивации, как было отмечено выше, он должен характеризоваться отходом от авторитарного общения, перестройкой мышления учителя и учащихся, развитием познавательных интересов, активности, самостоятельности учеников. Все это успешно реализуется при условии перевода учебно-познавательной деятельности на высший – продуктивно-творческий уровень развития.

Учеба в творческом режиме выступает основным условием формирования учебной мотивации, которая является и результатом, и условием учения [43]. В современной школе перед учителем стоит задача разработки такой модели обучения, которая предполагает нейтрализацию существующего противоречия между природной любознательностью, активностью ребенка и его фактической пассивностью на уроке.

Разработанная нами модель обучения обеспечивает как включение обучающегося в деятельность, так и участие в ней на максимальном для каждого уровне успешности. Успешным это участие становилось только тогда, когда школьники получали возможность удовлетворить созданный средствами предмета «русский язык» учебный интерес и могли добиваться положительного результата, когда содержание изучаемого материала и его

организация позволяли ученику преодолеть интеллектуальное затруднение и на положительном эмоциональном фоне восполнить недостаточность ориентиров для умственного действия.

Педагогика сотрудничества предполагает создание на занятиях условий, в которых ребенок чувствует себя раскованно, свободно, радостно, когда он испытывает положительные эмоции [135]. Особенности новых педагогических технологий выражаются, во-первых, в стиле обучения, выдвигающем на первый план его активные формы, предполагающие не только сотрудничество, но и сотворчество на нетрадиционно организованном уроке; во-вторых, в разработке и выборе таких учебных средств, которые помогают учителю – организатору процесса обучения и носителю цели – одновременно решать задачи организации на уроке учебной познавательной деятельности (инновационные средства наглядности, тексты с прозрачным ассоциативным рядом и др.), вызывающей интерес учащихся, и создания устойчивой положительной мотивации за счет нетрадиционных форм вовлечения класса в творческое познание.

Мотив и эмоциональная окраска деятельности неразрывно связаны. При таком подходе к изучению русского языка формируются промежуточные цели, что сказывается на развитии устойчивой положительной мотивации учения у каждого обучающегося. Ведущий мотив меняется на мотив-цель за счет нарастания интереса к поисковой деятельности в нетрадиционных условиях обучения. Мотивация переходит в стремление учить русский язык за счет желания полноценнее участвовать в процессе учения, и учение перестает быть неприятной обязанностью.

Источником положительной учебной мотивации при подобном подходе становится потребность в учебной деятельности, заинтересованность ученика в собственном активном участии на уроке, в развертывании своих учебных и языковых возможностей, что свидетельствует об изменении мотивационной установки. В последней начинает превалировать мотив участия, достижения, стремление к выполнению учебных действий. Сила побуждений повышает уровень функциональных возможностей ученика, что выражается в интеллектуальных и коммуникативных потребностях и интересах.

Вместе с этим мотивационная сфера учащегося становится системной, целостной, что проявляется в его стремлении и умении учить русский язык, позитивно влияя на

формирование представлений и понятий, запоминание, сохранение и демонстрацию знаний, умений, навыков. Процесс усвоения понятий идет гораздо быстрее, полученные в процессе обучения знания запоминаются основательно, а эффективное их использование свидетельствует о стабильной и прочной сформированности умений и навыков. При деятельном подходе редуцируются препятствия, с которыми сталкивается ученик (страх, неуверенность, равнодушие, плохие мнемические способности), и одновременно создаются предпосылки для процесса формирования положительной мотивации.

Наши наблюдения, опыт практической работы дают нам возможность утверждать, что коммуникативно-деятельностное отношение к обучению русскому языку с использованием современных педагогических технологий обязательно приводит к возникновению мотивационного резонанса, при котором имеет место трансформация внешних целей учителя во внутренние цели учащихся.

Развивая данное положение относительно обучения иноязычной речи, А.А. Леонтьев [89], И.А. Зимняя [64] выдвинули вопрос о необходимости формирования мотивационного плана речи. Решение данной задачи подразумевает такую организацию учебного процесса, при которой возможно создание условий, стимулирующих возникновение и развитие коммуникативно-познавательной потребности ученика высказать или принять мысль на изучаемом языке.

Когда ребёнок поступает в 1 класс, ключевые мотивы на этом школьном этапе детства связаны со стремлением ребёнка занять социально значимое и социально оцениваемое положение. Вместе с тем подобная мотивация, определяемая преимущественно новой общественной позицией ребёнка, по всей видимости, не может служить подспорьем на протяжении длительного периода его учебной активности и постепенно редуцируется. Практика показывает, что при дальнейшем импульсивном стихийном формировании мотивационной сферы деятельности учеников у многих из них не формируются адекватные мотивы, необходимые для результативного обучения иностранному языку.

Следовательно, в соответствии с психологическим исследованиям мотивации и интереса [46 и др.] и исходя из нашей практики при обучении иностранному языку усилия учителя следует направить на формирование внутренней мотивации учения детей, которая основывается на самой активности и обладает наибольшей побудительной силой. Таким

образом, необходимо, чтобы школа и учителя взяли в свои руки контроль над процессом формирования мотивационной сферы деятельности учеников.

Попытаемся определить пути и методы формирования положительной стойкой мотивации к учебной активности.

Одним из оптимальных по своему влиянию внешних стимулов является оценка учебной активности. Тем не менее, если активность учеников не подкреплена в должной мере познавательной необходимостью и интересом, ориентирована преимущественно на внешние её особенности, на саму оценку, то она становится не вполне результативной, неадекватной. Как результат, оценка для детей перестаёт выполнять мотивирующую роль, и учеба теряет для них ценность.

С целью формирования положительной стабильной мотивации учебной активности необходимо, чтобы ключевым в оценке работы учащегося был качественный анализ этой работы, определение всех позитивных моментов, углубленное изучение материала и обнаружение источников имеющихся недочетов, а не только их изложение. Подобный качественный анализ следует ориентировать на развитие у учеников надлежащей самооценки работы, её самоанализ.

Использование разных видов взаимопроверки и самооценки, задания на обдумывание своей активности формирует у детей умение самооценки и самоконтроля в работе. Многолетние наблюдения показывают, что всё это развивает у учеников правильное и осмысленное отношение к оценке, как к важной, но при этом не самой значительной ценности в работе.

Младшие школьники в силу особенностей своего возраста стремятся к положительной оценке на каждом уроке, им необходимо видеть личный успех и просто получить одобрение учителя. Именно с начальной школы следует учить детей правильно оценивать себя или одноклассника, выполняя работу в парах, группах или индивидуально, когда процесс оценивания является одним из главнейших составляющих успешного обучения.

Возможно ли сделать процесс оценивания более результативным, мотивирующим учащихся на последующее успешное обучение?

Формальная оценочная система не считается безупречной для детей младшей

возрастной группы. Оценки могут отрицательно сказаться на их самооценке, мотивации и отношении к изучению русского языка. Младшим школьникам необходима особая система оценивания, которая бы учитывала их тягу к творчеству, пристрастие к пению, заучиванию рифмовок, тяготение к ролевым играм и стремление к работе. Необходима система, которая основывалась бы на их специфичных возрастных психологических характеристиках и должна быть однозначно положительной и ориентированной на ученика.

Фактически оценивание является измерением активности ребенка различными способами, определение его проблем и положительных результатов, осуществленных в доброжелательной манере [87]. Учителям следует ориентироваться прежде всего на психологические характеристики учащихся и необходимость формирования у детей мотивации к изучению предмета, процесс оценивания при этом является одним из наиболее результативных факторов, воздействующих на последующее успешное обучение. Формирование коммуникативных умений в чтении наблюдается на каждом уроке и завершается решением определенной языковой задачи, а оценивание результатов овладения данным видом речевой деятельности служит показателем успешности каждого ученика.

Те, кто участвует в учебном процессе, всегда оценивает свою работу или работу друг друга. Учителя оценивают через наблюдение, игры, задания, ученики – посредством самооценки или групповой оценки, родители в ходе общения с учителями и учащимися; администрация - посещая уроки и знакомясь с работами учащихся.

Если учесть, что мотивационные цели главнее содержательных на начальной стадии учебного процесса, то становится очевидным, что в первую очередь у младших школьников следует оценивать содержательную сторону языка, а не грамотность его применения учениками. Оценивание традиционных языковых знаний (аудирование, чтение, говорение, письмо) наравне с грамматикой, лексикой и произношением надлежит производить интегрировано с другими задачами. И в первую очередь, насколько быстро и качественно младшие школьники применяют иностранный язык в целях общения.

Выставляя оценки учащимся, следует применять разнообразие оценочных методов и подходов. Учителю необходимо быть высококвалифицированным, чтобы компетентно комбинировать все формы оценивания самым действенным образом [41]. Акценты в

оценивании расставляются в соответствии с психологическими характеристиками учеников младшего школьного возраста:

- неформальное
- самооценивание
- групповое (или оценка одноклассника)
- формальное

В своей работе на начальном этапе мы используем только неформальное оценивание.

Неформальное оценивание представляет из себя систему наблюдений и получение сведений об ученике в нормальной среде обучения. Цель неформального оценивания состоит в том, чтобы подметить даже минимальный успех и попытаться усилить его через похвалу и поддержку. Это можно осуществить такими способами, как устная похвала при положительных итогах; доброжелательные письменные комментарии в рабочих тетрадях; дарить цветные карточки и медали со словами «Ты молодец!», «Отличная работа!», «За старание!», «За активность на уроке русского языка!» и другими (См. приложение); дарить маленькие подарки (закладки, наклейки и т.д.); рисовать или клеить наклейки в виде радостных или грустных лиц; создавать портфолио.

Портфолио является одним из наиболее распространенных методов оценивания младших школьников, включающем лучшие работы, достижения учащихся в виде грамот, дипломов, свидетельств или медалей, фотографий, результатов тестов. Портфолио предоставляет полноценную информацию родителям, детям и учителям, а также оценивает персональный вклад и успехи в овладении языком. Эта папка принадлежит учащемуся, и он самостоятельно решает, что в него поместить, иными словами, портфолио содействует участию ученика в оценке своей работы.

Если учитель выполняет эти несложные рекомендации, это помогает ему дать точную оценку учебной обстановке в классе. Это может отнять много времени, но позволяет учителю добиваться положительных результатов. Неформальное оценивание не имеет ярко выраженный характер и поэтому не вызывает страх у учащихся и способствует избеганию стресса, который неотвратим при отметочном оценивании.

Формальным оцениванием считается выставление оценок в рамках конкретных критериев оценивания персональных лингвистических и коммуникативных знаний, умений,

навыков. Учителю следует познакомить школьников с критериями выставления оценок постепенно, деликатно, играя и обсуждая школьные оценки. Младшим школьникам ближе и понятнее оценка не в числах, а в виде слова [156], причем ученики сами подведут к этому учителя.

Процесс обучения русскому языку школьников 7-8 лет не обязательно должен проходить под непосредственным контролем учебных действий, навыков и умений детей. В этот период формируется интерес к языку, успехи учеников достаточно нестабильны и индивидуальны, этапы активного формирования речевых умений могут меняться на менее результативные этапы учебы.

Одновременно с этим, знания по русскому языку, который включен в сетку часов начальной школы, следует оценивать в установленные учебным планом отрезки учебного времени. В некоторых школах оценки вообще не ставятся, что упрощает работу учителя иностранного языка. В подобных ситуациях самой адекватной можно признать систему содержательных оценок, автором которой является Ш.А. Амонашвили [10]. С помощью этой системы у детей вырабатывается адекватное отношение к учебному процессу и преподавателю, а у преподавателя складывается объективное отношение к ученикам.

Определяющими параметрами системы содержательных оценок выступают:

- ✓ доброжелательное отношение к учащемуся как к личности;
- ✓ позитивное отношение к стараниям, проявленным учеником при выполнении предложенного задания, когда большое значение придается его усилиям;
- ✓ подробное рассмотрение трудностей и допущенных недочетов и ошибок;
- ✓ конкретные указания на возможность улучшить достижения при очередной попытке [10].

Такое отношение к проверке и оценке знаний направлено на поддержку и поощрение учащихся, ориентировано на повышение качества обучения.

Одновременно, оценивая определенные успехи учеников в различных коммуникативных умениях, учитель может основываться на количественных и качественных свойствах, таких, как объём и характер текстов для чтения и другие. Подобные свойства позволяют судить о требуемом и достижимом уровне коммуникативной компетенции учеников на конкретном этапе [87].

Исследователи всегда признавали значимость формирования мотивации изучения русского языка и предлагали различные способы ее решения [108]. Несмотря на это, на сегодняшний момент возникла необходимость в новых методах по причине тех существенных изменений, которые испытала школа к концу XX века: изменение статуса общеобразовательной школы, условий обучения, характера деятельности учителя, сам учащийся. Разработка и внедрение новых программ по русскому языку, учебников и учебных комплексов также настоятельно требуют активного поиска новых механизмов и средств обучения, отвечающих новому содержанию. В результате, акцентируется особое внимание к вопросу организации процесса обучения, к разработке новых технологий, способных обеспечить эффективность обучения за счет выхода за пределы репродуктивной ориентации.

Осознавая значимость мотивации в обучении иностранному языку, учитель должен ясно представлять себе методы и средства ее развития в рамках конкретной школы. Рассматривая вопросы мотивации и находясь в поисках инструментов для ее формирования, не следует упрощать ее понимания. Формирование мотивации предполагает прежде всего создание предпосылок для выражения внутренних желаний к обучению, осмысливание их самими учениками и последующее саморазвитие мотивационно-ценностной сферы, все это в результате приводит к достижению гарантированных результатов обучения.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы можем отметить некоторые предпосылки, которые приводят к результативному формированию позитивного отношения к обучению. Самыми основными из них являются: формирование учебно-познавательной мотивации посредством усвоения научных понятий, формирования определенной учебной активности [95, 166], обучение на высоком уровне сложности, развитие творческого продуктивного мышления.

В условиях нашей республики исключительно актуальными являются вопросы формирования положительной мотивации изучения русского языка. Основными условиями формирования положительной мотивации учения, как отмечается в специальной литературе, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной активности;

- коллективные формы учебной активности;
- оценка учебной активности;
- стиль работы учителя. [10]

В заключении хотим отметить, что мастерство воспитания предполагает создание корректной комбинации «понимаемых мотивов» и мотивов «реально действующих» и одновременно в способности своевременно придать более глубокий смысл эффективному результату активности, чтобы гарантировать переход к более высокому виду внутренних мотивов, управляющих жизнью личности.

Мотивационное обеспечение учебной деятельности – это сложная проблема, которая предполагает серьезную подготовительную работу учителя к уроку и напряжённый труд в процессе его проведения, глубокого понимания специфики развития каждого ребёнка. Заботясь о мотивировке обучения, следует концентрироваться не только на то, что необходимо усвоить ученикам, но и на то, как это реализовать с наибольшим эффектом для развития как сильных, так и слабых учащихся, как сберечь их эмоциональное благополучие, оптимистический настрой, веру в свои силы.

Одним из путей успешного решения этой проблемы является сочетание стимулирующей, доброжелательной атмосферы межличностного общения на уроке с применением нетрадиционных методов и приёмов, непосредственно работающих на мотивационный компонент урока.

ГЛАВА 3

ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Содержание и структура урока русского языка как ориентировочная основа в усвоении учебного материала

Поскольку при обучении младших школьников ставится задача формирования у учащихся основ коммуникативной компетенции, то объем содержания должен быть строго минимизирован, однако при этом базовым требованием к полученному минимуму должна стать его коммуникативная достаточность и социальная приемлемость к требованиям к предмету в начальной школе. Содержание обучения должно стать прочной основой для изучения русского языка в дальнейшем. При поиске содержания обучения важно исходить из условий практического применения школьниками изучаемого языка. Большую роль в этом выполняют метапредметные связи, способствующие переносу знаний, навыков и умений из других учебных предметов в иностранный язык и наоборот. Это допустимо за счет наполнения курса интересным и существенным для младших школьников страноведческим материалом.

Включение русского языка в изобразительную, музыкальную и трудовую деятельность позволяет дополнить область его реального употребления. Таким образом, источниками для отбора содержания уроков русского языка являются детская литература, опыт общения ребенка с окружающим миром и страноведение.

Коммуникативная задача уроков русского языка ориентирована на формирование у учащихся коммуникативной (речевой) активности. Задачи обучения призваны положить начало филологического образования школьников; повысить качество культуры обучения, что отражается в характерных коммуникативных навыках: способность завести беседу, с интересом поддерживать ее, проявляя любезность, завершить разговор. Большое значение придается воспитательным целям и задачам. Воспитательная роль русского языка как иностранного заключена в воспитании у учащихся оценочно-эмоционального отношения к

миру, позитивного отношения к русскому языку, к культуре русского народа. Развивающие задачи способствуют формированию области мотивации личности учащихся, нравственных ценностей, стремления к совершенствованию в русском языке в будущем [119].

Сегодня универсальной целью изучения иностранного языка считается ознакомление с новой культурой и участие в диалоге культур. Ее можно достичь путем развития способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, основанное на обучении иноязычной коммуникации, с использованием соответствующих заданий коммуникативной направленности является отличительной чертой урока иностранного языка.

Организация урока является первостепенным фактором, способствующим возникновению и удержанию коммуникативной мотивации. Содержание учебного материала должно быть доступно учащимся, должно соответствовать имеющимся знаниям и опираться на практический опыт детей, при этом задания должны быть на достаточном уровне сложности. Информационно бедный и скучный материал, как правило, не привлекает детей и не обладает мотивационным эффектом.

Организационная часть урока, опрос, введение и закрепление нового материала и подведение итогов – в такую традиционную последовательность этапов распределения учебного материала могут быть внесены изменения. Особенность урока РКИ выражается в его свободном планировании, в возможности самостоятельно продумывать построение урока с учетом возможностей класса. Учитель произвольно модифицирует этапы урока, устанавливает такой их порядок, чтобы ступени урока, синтезируясь в единый процесс, параллельно решали не одну обучающую задачу.

Обращаясь к общепринятому членению урока, уточним, что организационная часть урока играет немаловажную роль: активизируются зрительный, слуховой, артикуляционный аппараты, учащиеся настраиваются на дальнейшее усвоение материала. Не следует пренебрегать организационной частью еще и потому, что она обладает большим мотивационным потенциалом. В качестве примера приведем материал, который используем в своей работе. Хорошо настраивает на урок стихотворение, которое дети произносят хором после звонка на урок:

Динь-дилинь, звенит звонок,

Начинается урок.

Наши ушки на макушке (показывают на уши),

Глазки широко раскрыты (показывают на глаза).

Слушаем (показывают на уши), запоминаем (показывают на голову),

Ни минутки не теряем (машут указательным пальцем)!

А для перехода к работе в тетради хорошо подходит стихотворение, которое дети с удовольствием повторяют на каждом уроке русского языка.

Я тетрадь свою открою

И наклонно положу (показывают).

Я, друзья от вас не скрою,

Ручку я вот так держу (показывают ручку в руке).

Сяду прямо не согнусь,

За работу я возьмусь.

Организационный этап урока нельзя растягивать на несколько минут. В этой части урока могут задаваться проблемные ситуации, поставлены интригующие вопросы из раздела занимательной грамматики. Например, сегодня вы узнаете, как и почему цапля съела лягушку, которая дразнила слона.

Жила-была Лягушка,

Лягушка как Лягушка.



Маленькая такая Лягушка. Маленькая, а ведь из трех слогов! ЛЯ и ГУШ и КА.

И жил-был слон! Большой – большой!

А только из одного слога. СЛОН. И это всё.

И маленькая Лягушка дразнила большого Слона:

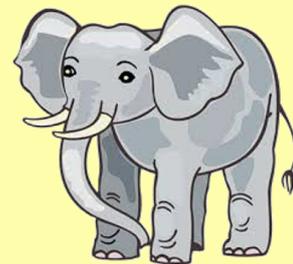
- Э-э-э-э! Большой, а из одного слога!

Большой, а из одного слога!

Но пришла из болота ЦАП-ЛЯ из двух слогов,

И проглотила она ЛЯ-ГУШ-КУ из трех слогов, всю!

ВСЁ.



Увлечь, заинтересовать учеников новой темой можно и пообещав интересный материал в конце урока при неременной добросовестной предшествующей работе. Например, «Сегодня мы узнаем названия домашних животных, а если вы отгадаете загадки, то в конце урока мы посмотрим мультфильм («Как козленок учился считать») об одном из этих домашних животных»

Динамичная и продуктивная организация урока, целесообразное сочетание разнообразных видов работы, удерживают коммуникативную мотивацию на необходимом уровне. В школьной практике, особенно на начальной ступени изучения иностранного языка, большой популярностью пользуются фронтальные формы работы, что дает учителю возможность обучать весь класс одновременно.

С фронтальной работой целесообразнее связывать организационный этап урока. В связи с тем, что в эту деятельность включается весь класс, это снимает чувство напряжения, позволяет направить речевую деятельность в нужное русло. Процесс фронтальной работы, как известно, подразумевает, что каждый учащийся обучается параллельно с другими. Фонетическая разминка, недолгая беседа позволяет ученикам погрузиться в атмосферу изучаемого языка.

Однако, следует учитывать, что ученики неодинаково втягиваются в эту работу: одни забегают вперед, другие работают вяло. Поэтому при фронтальном опросе важна умелая координация деятельности всей группы и каждого ученика в отдельности. Полезно, к примеру, выполнять задание «по цепочке», сочетать фронтальные и групповые формы работы, которые пользуются популярностью у учеников младших классов.

Конечно, важнейшие задачи урока выполняются в основной его части на этапе введения материала – языкового, речевого, его активизация в коммуникативной ситуации. Необходимо, чтобы материал этой части урока был эмоционально насыщенным, содержательным, запоминающимся. В материал следует включать наглядные картины общественной жизни, страны, реальные образы людей. Иначе усваивается лишь словесный материал, который быстро забывается. Кроме материалов учебника современный учитель использует видеоуроки и презентации PowerPoint [47].

Разумнее всего учителю после вводной части начинать урок с объяснения нового материала наряду с актуализацией уже приобретенных знаний, необходимых для понимания

новых сведений. Раскрывая новую тему, учитель должен объяснить учащимся ее значение, в первую очередь, для применения в той или иной коммуникативной ситуации на русском языке.

Этапу закрепления материала специалисты придают огромное значение. Роль тренировочных упражнений в момент закрепления очень высока. Учитель, применяя все свое мастерство, используя современные технологии, ищет рациональные пути создания коммуникативных ситуаций с целью применить полученные знания на практике.

Заключительная часть урока отвечает за подытоживание работы и объяснение задания на дом. Этот важный переход от урока к внеурочной деятельности нежелательно оставлять на самый конец урока. Желательно, чтобы домашнее задание было непосредственно связано с закреплением материала и проводилась вместе с учениками. Можно, например, так сформулировать: «Дома по картинке еще раз вспомните, что делают ученики в школе» или «На дом будет задано продолжить тренироваться в подборе противоположных по смыслу слов». При любых условиях, ученики в момент получения задания на дом должны понимать, что оно выступает обязательным продолжением проведенной работы. Правильная установка настроит учащихся серьезно выполнять домашнее задание.

Важнейшей особенностью учебного процесса на ранних этапах обучения русскому языку должно быть создание таких условий проведения урока, когда значение неусвоенных слов и грамматических форм становится понятным из самой речи, из контекста. В этом смысле оптимальная структура и четкое, конкретное содержание текстов являются одним из тех «краеугольных условий» обучения, без которых невозможно представить в классе атмосферу непосредственного понимания младшеклассниками языкового материала [56].

В организации урока необходимо предусмотреть, чтобы этапы урока характеризовались тематическим единством. Желательно учителю вербально объединять последующий этап урока с предыдущим общим замыслом.

Учителю необходимо организовать процесс обучения с учетом некоторых обязательных условий к содержанию урока. Главное из них – полученные на уроке знания должны использоваться в коммуникативной ситуации. Урок должен отвечать современному уровню психологии и педагогики. Как результат творчества учителя урок должен соответствовать лингводидактической цели, стимулировать способности каждого

конкретного ученика. Основной результат урока, показатель качества – это его динамика. Учитель должен находиться в поиске рациональных путей совершенствования обучения. Все компоненты урока должны иметь нравственно-воспитательный потенциал. Для повышения эффективности урока преподавателю необходимо систематически применять современные педагогические технологии с целью решения конкретных учебно-практических задач.

* * *

Учителю необходимо учитывать результаты исследования динамики основных функций центральной нервной системы, которые позволили психологам выделить ряд стадий, сменяющих друг друга в течение урока и гарантирующих определенную работоспособность обучающихся:

- стадия переключения с покоя на установленный уровень деятельности;
- стадия оптимальной работоспособности;
- стадия усилия;
- стадия выраженного утомления [3].

Протяженность каждой стадии зависит от возраста школьников, специфики урока и мотивации к деятельности, состояния психики школьника в определенный период деятельности, но в сущности это деление времени одного урока на фазы не изменяется. Стадия оптимальной выносливости имеет склонность к росту временного промежутка: от 15-20 минут до 30 минут. Психологи настоятельно советуют предоставлять учащимся возможность своего рода «отдыха», перехода с одной деятельности на другую, не требующую большого напряжения непосредственно на стадии усилия.

С точки зрения общего построения урока каждый отдельный урок представляет из себя законченное целое как в организационном, так и в логическом и психологическом смыслах. Задаваясь вопросом, что такое организационная целостность урока и его законченность, можно предположить, что урок должен начинаться и заканчиваться в конкретное время. Используя каждую минуту, учителю необходимо организовать учащихся на всех этапах урока осознанно поддерживать дисциплину. Время урока следует распределить максимально четко, темп урока должен быть оптимальным.

Логическая же целостность урока обнаруживается в выборе содержания материала и в его распределении, в строгом планировании урока, в раздроблении учебного материала на отдельные вопросы, которые раскрывают план урока, в логическом переходе от одной ступени урока к другой, в конкретных выводах.

Психологической целостности урока можно добиться, если ученики осознают цель урока на любом его этапе и стараются достичь ее. Детям следует активно мыслить и принимать участие во всех этапах урока, решая познавательные задачи. Необходимо, чтобы учащиеся испытывали удовлетворение достигнутыми результатами и стремились работать на уроке еще активнее.

Логическая, организационная и психологическая стороны урока взаимосвязаны. Каждый урок мы строим как законченное целое и одновременно как часть целой серии уроков по каждой теме. Учителю необходимо понимать общее строение всех уроков и место каждого конкретного урока в единой системе. Лишь в этом случае удастся правильно отбирать содержание учебного материала и методы работы, верно определять и с успехом реализовывать цели урока.

Самым распространенным в обучении является классификация уроков на виды в зависимости от согласования дидактической цели урока с моделью применения выбранных методов обучения [40]. На таком основании, как известно, выделяются уроки, в процессе которых осваиваются новые умения, уроки совершенствования знаний и опыта, развития навыков, уроки обобщения и повторения знаний, контрольно-проверочные и комбинированные уроки, которые по своей форме могут быть абсолютно разнообразными. В настоящее время большое распространение получили различные типы проблемных уроков.

В последнее время заметна тенденция выделять особым образом так называемые проблемные уроки, включающие отдельные проблемные задания и вопросы, уроки, логика которых зависит от разрешения более серьезной проблемы и ролевых уроков, уроков деловой игры, которые по организации своей учебной активности схожи с проблемными уроками. И если мы считаем, что базовым содержанием урока является разрешение учебной проблемы, то можно определить его структуру такими этапами решения, как поднятие проблемных вопросов с обоснованием их важности, осмысление учениками заключенных в

этих вопросах противоречий, формулировка предположений и пути проверки последних, выводы, как результат поисковой деятельности.

Каждый учитель, выбирая модель построения урока должен хорошо представлять определенную последовательность своих методов обучения и учебные действия учащихся в ходе овладения иноязычными навыками и умениями. Урок РКИ отображает модель, базирующуюся на специфическом подходе и выбранных приемах. Эту модель выбирает учитель, она закладывается автором-составителем учебника, по которому учащиеся изучают русский язык.

В иностранной методической литературе предлагается целый ряд моделей организации уроков [168]:

1) Модель «презентация, практика, применение» («три П») подчеркивает в уроке три стадии: на стадии презентации вводится новый материал, учитель реализует повтор, демонстрацию, иллюстрацию материала. На стадии практики педагог тренирует детей, применяя введенный материал посредством системы упражнений. Дети заполняют пропуски, дополняют словосочетания, фразы, воспроизводят по опорам и наглядностям, учат диалоги и пр. (подобная работа управляема с самого начала обучения, она управляется учителем, затем можно перейти к произвольному контролю). На третьей стадии ученики самостоятельно применяют в речи выученные явления, а учитель контролирует их работу. Разновидностью этой модели является модель «три П наоборот»: занятия начинаются с реализации коммуникативного задания учениками, а далее, в зависимости от того, как они выполнили задание, проводится работа над лексико-грамматическими средствами, речевыми знаниями и умениями;

2) Модель «вовлечение, изучение, активизация» была предложена Дж. Хармером. Она подразумевает привлечение учеников к работе, когда дети внимательно наблюдают за формой, изучают и анализируют применяемые языковые средства с дальнейшей активизацией и экспериментированием в применении языкового и речевого материала в абсолютно новых для детей ситуациях, обстоятельствах;

3) Модель «аутентичность, ограничение, усвоение» была предложена Дж. Скривинером. Она показывает характер применяемого материала и методику работы с ним: аутентичность подразумевает использование подлинного материала в подлинно речевых упражнениях и

коммуникативных типах речевой активности; ограничение связано с целевым отбором материала и его систематизацию исходя из промежуточных и итоговых целей урока, обучения в общем; работа над изучением формы конкретной единицы языка реализуется посредством упражнений различных типов, визуальных и прочих средств.

На каждой стадии урока при выполнении самых разнообразных учебных заданий мы сочетаем в правильном соотношении речевую деятельность свою и учащихся. Учитель инициирует и организует речевую деятельность учащихся на уроке, в случае затруднения помогает в выполнении задания.

Современный урок русского языка как неродного в школе, как правило, включает традиционные компоненты, однако каждый из них из-за специфики преподавания русского языка в национальной школе подвергается некоторой модификации. С этой точки зрения, мозаичность, динамичная смена видов работ в деятельностной форме – незаменимые составляющие уроков русского языка в младших классах. К сожалению, до сих пор уроки русского языка в начальных классах армянских школ проводятся по схемам вопросно-ответных единств. Хотя в методическом руководстве рекомендуется использовать чередование видов работ: беседа, песня, стихотворение, физминутка, игра, не многие учителя научились умело сочетать на уроке эти необходимые виды работ. Основная часть урока отводится беседам по картинкам учебника, описаниям того, что на ней нарисовано, примитивным диалогам типа: «Что это?» – «Это кукла»; «Что делает девочка?» – «Девочка играет» и т.п. Вместо этого можно использовать такие лексические игры, которые пополняют словарный запас ребенка, закрепляют пройденную лексику, отрабатывают фразы этикета.

«Снежный ком»

Преподаватель дает учащимся модель фразы: *Я был в магазине и купил...* Первый участник произносит фразу, закончив ее по своему выбору: *Я был в магазине и купил хлеб.* Второй участник продолжает игру, повторяя сказанное первым и добавляя свое: *Я был в магазине и купил хлеб и сахар.* т.д. Участник не сумевший в течение 3-5 секунд сделать ход, выбывает из игры. [61]

«Волшебный мешочек»

В красивый мешочек складываются мелкие игрушки, муляжи, карандаши или картинки с их изображением. Учитель обращается к первому ученику, ответивший ученик обращается к другому со словами:

Ну-ка, Армен, загляни,

Вынь картинку, назови.

Дети достают их с закрытыми глазами и, открыв глаза, называют их по-русски: «*Это карандаш.*» По мере отработки лексики в эту игру легко вписывается конструкция: «*У меня есть карандаш. У меня есть кошка.*»

«Что пропало?»

На столе раскладываются несколько предметов или их изображения. Водящий внимательно смотрит одну минуту на предметы, затем закрывает глаза. Педагог убирает со стола 1-2 предмета. Ребенок, открыв глаза, должен заметить, что исчезло. Остальные дети исправляют, помогают ему: *Арсен, скажи, пожалуйста, что исчезло.*

Эффективным методическим приемом обучения грамматике в младших классах является противопоставление. Дифференциация соотнесенных слов и их форм способствует целостному восприятию каждого слова и его форм, с одной стороны, и выявляет сходства и различия между изучаемыми элементами, – с другой. Системные свойства языка связаны с объединением компонентов в их внутренней противопоставленности, функциональной различимости [144], а структурные свойства языка определяют внутреннюю унификацию элементов на основе их систематизации в противопоставленные ряды.

Идея обучения грамматике путем реализации принципа противопоставления в методической литературе по обучению неродному языку основывалась на следующих положениях. Прием противопоставления: 1) выявляет сходства и различия грамматических элементов; 2) способствует конкретизации и «прозрачности» контекста, облегчает восприятие материала; 3) устраняет необходимость обращения к родному языку, препятствуя влиянию интерференции на процесс обучения второму языку; 4) развивает в учащихся способность идентифицировать грамматические явления; 5) развивает в сознании ребенка грамматическое мышление, «чувство языка» [161]. Необходимым условием такого функционирования должна являться наполненность противопоставления значимым речевым

содержанием, так как «лишь совместная реализация принципа противопоставления и принципа коммуникативности обеспечивает условия для оптимальной стратегии обучения грамматической стороне речи на современном этапе развития методики» [54, с.13]

На уроке я сижу (А ты сидишь? – И я сижу. А вы сидите? – И мы сидим.),

Я читаю (и я читаю, и мы читаем),

Я молчу (и я молчу, и мы молчим),

Я считаю (и я считаю, и мы считаем), *я рисую* (и я рисую, и мы рисуем),

Я пою (и я пою, и мы поем) *и я танцую* (и я танцую, и мы танцуем).

На уроке мы регулярно используем рисование, аппликацию и лепку. В процесс этих видов работ заложены богатые возможности реализации принципа противопоставления, принципа коммуникативности и усвоения различных глагольных форм: *я рисую дом – ты рисуешь дом – она(он) рисует дом – мы рисуем – Арсен нарисовал – Армине нарисовала – они нарисовали и др.; это рыбка – он лепит рыбку – он слепил рыбку – мы слепили – это наши рыбки – его рыбка красная – ее рыбка желтая.*

После рисования, лепки или аппликации разучивали физминутку:

Рыбки плещутся, играют

В чистой, свеженькой воде. (Вращают кистями рук)

То сожмутся (Сжимают пальцы в кулак), *разожмутся* (Разжимают кулаки),

То зароятся в песке. (Имитируют)

Можно организовать работу в парах:

- *Я рисую (нарисовал) кошку. А ты кого?*

- *А я мышку.*

Затем говорят друг о друге учителю.

- *Он рисует (нарисовал) кошку.*

- *Она рисует (нарисовала) мышку.*

После такой работы можно поиграть.

Мыши водят хоровод,

На кровати спит наш кот. (См. приложение)

Дети любят эти виды работ и с удовольствием принимают в них участие. Рисование, аппликацию и лепку надо организовывать умело, правильно. Просто инструкция «нарисуйте

кошку» ничего не дает для развития речевых навыков. Если дети молча рисуют в своих альбомах, то часть урока русского языка превращается во фрагмент урока рисования или труда. Польза от них будет только в том случае, если не пассивно выполнять работу, а живо, заинтересованно комментировать процесс речью, незаметно и ненавязчиво для учеников варьируя формы и, главное, – делать это вместе с ними.

- Мы делаем из бумаги снеговика. Вырезаем (вырезали) три круга.

- Анна вырезала один круг, а Геворг - два.

- И я вырезал(а) один круг. И я вырезал(а) два круга.

- Самый большой (маленький) круг приклеим внизу или наверху?

- Нос у него из морковки, шляпа из ведра.

- Из чего нос, из картошки или из морковки?

- Шляпа из чего, из тарелки или из ведра?

- Снеговик боится холода или не боится?

Снеговик, снеговик

Жить на холоде привык. (Выучить наизусть на уроке)

Провести физминутку:

Снег руками набираем,

Летим, летим ком большой.

И еще раз набираем,

Летим, летим ком другой,

Летим, летим третий ком –

Будет он снеговиком,

Глазик-глазик, нос морковкой,

Рот большой, наверх ведерко.

Усвоение происходит настолько спонтанно, незаметно для детей, в деятельностно-игровой форме, что ни о какой усталости, о многократном механическом повторении материала речь не идет. Подобная структура урока стимулирует познавательную и мыслительную активность ребенка. В классе создается речевая среда, дети получают умственное удовлетворение, используются приемы, способствующие осознанию учащимися особенностей звучащей речи.

Усиление социокультурной составляющей содержания обучения иностранному языку в начальной школе на базе программного материала служит продуктивным методом развития внутренней мотивации младших школьников к изучению языка, расширяет мировоззрение учеников, активизирует их познавательную, творческую и исследовательскую активность, способствует более осмысленному овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, развивает общеучебные умения [142]. Живой язык существует в мире его носителей, и овладение языком без представления о ценностях и нормах общения, без знакомства с культурой страны превращает живой язык в мёртвый, т.е. не дает ученику возможности применять этот язык как средство коммуникации [141].

Исследования педагогов и психологов в области обучения иностранному языку в школе предоставили возможность обнаружить взаимообусловленность содержания образования и мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Подчеркивая важную роль осознания учащимися лингвистических закономерностей воспринимаемой речи на уроках мы стараемся организовать обучение и усвоение языкового материала через практическое использование приема «изучая – применять, применяя – изучать».

3.2. Основные параметры учебного текста

Обучить школьников корректно формулировать свои мысли как в устной, так и в письменной речи представляет из себя главную проблему в работе по совершенствованию связной речи учеников начальной школы.

Разрешить эту задачу можно посредством формирования у учеников комплекса речевых способностей, которые делают возможным восприятие высказывания, позволяет объяснять его смысл и выражать свое высказывание. Единым при этом является тот факт, что и при осознании, и при передаче содержания, и при формировании своего высказывания действия детей направлены на текст, на такие его аспекты, как содержание, построение и речевое оформление. Текст выступает кульминацией действия, где обобщаются все полученные языковые знания, навыки и умения, и главной единицей обучения в курсе РКИ.

В методике преподавания русского языка как иностранного текст является единицей обучения языку и речи. В методике текстом считается как минимум два или три предложения, которые связаны по смыслу; как учебная единица текст противопоставляется отдельному предложению, обособленному высказыванию, одной фразе.

Из всех перечисленных достоинств текста в школьном обучении на передний план выдвигается его обучающая функция. Возникает вопрос: какими параметрами, качествами должен обладать учебный текст, чтобы всемерно содействовать изучению программного материала.

В действительности текстом называется речевое сочинение любого объема, в котором все связано единой темой или сюжетом. Посредством текста, как базовой единицы речи, ученик высказывает свои мысли в ходе речевой активности, характеризующейся коммуникативной ориентированностью, информативностью, законченностью и другими характеристиками, внутренней структурой и определенной прагматической установкой [49].

Текст играет ведущую роль в понимании лексического и грамматического материала; текст несет в себе информативную ценность содержания учебного материала; текст, если он удачен, интересен, легок, может мощно поддерживать мотивацию занятий; текст является нормативным путеводителем по произносительным, лексическим, грамматическим и другим уровням и аспектам изучаемой языковой системы; текст, наконец, в очень большой мере воплощает в себе идею развивающего, воспитывающего обучения – одного из самых важных звеньев педагогического процесса.

Учебный текст часто становился объектом внимания многих ученых, которые рассматривали его как базу практической активности учеников в процессе обучения чтению и переводу в школе или в вузе [129].

Коммуникативная роль текста в 70-е годы относилась к основным его параметрам. Согласно Гальперину И.Р., текст представляет собой сообщение, воплощенное в письменном документе, состоящем из высказываний, связанных лексически, грамматически и логически, и обладающее конкретным модальным характером и прагматической установкой [44].

Ученые попытались дать такие формулировки термину *текст*, которые могли бы отразить его полную характеристику. Согласно Т.М. Николаевой, текст является не только формально связанным изложением, но и «смысловым единством». Л.В. Сахарный же

выделяет глубокое типологическое единство содержательного аспекта текстов, невзирая на типологическую несхожесть их оформления. По И.А. Зимней, текст материализует мысль говорящего, пишущего, текст в большей мере определяет успешность общения¹.

Рассматривая учебный текст в качестве базовой единицы обучения, Л.А. Ермакова характеризовала его как средство развития коммуникативной компетенции школьника, обучающегося чтению. В свою очередь Н.Г. Валеева определяла учебный текст с точки зрения коммуникативной лингвистики как единое речевое произведение, на базе которого допустимо развитие комплексных коммуникативных знаний⁶.

Согласно актуальным требованиям необходимо поднимать и исследовать вопрос о комплексной учебной деятельности с устным и письменным, произвольным и подготовленным речевым продуктом – текстом – как с единым сложноорганизованным смысловым пространством. Активное применение текста на всех стадиях обучения можно объяснить характерными для текста признаками: он ценен как с познавательной, так и с воспитательной точки зрения, обладает большим потенциалом для работы с языком, стимулирует формирование коммуникативных навыков на обучаемом языке. Являясь объектом и результатом речевой активности, текст представляет из себя высшую единицу обучения рецептивной и продуктивной устной и письменной речи. Сегодня специалисты в процессе обучения, делая особый упор непосредственно на текст, называют методику преподавания русского языка как иностранного текстоцентричной.

Определяя текст как коммуникативную единицу языка, обладающую своими типологическими характеристиками, исследователи установили последовательность важных положений. Чтение – интеллектуальная операция, и влиять на нее можно только косвенно. Учитель имеет в распоряжении три основных способа опосредованного управления типами чтения ученика: текст, предтекстовое задание и проверка понимания прочитанного.

Как уже говорилось, с точки зрения методики текст многофункционален. Текст наглядно показывает использование синтаксических и грамматических конструкций и подобным образом предлагает данные для изучения и анализа. Текст выступает источником

⁶ Цитируется нами по статье А.П. Авдеева Мотивы изучения иностранного языка. // Образовательные технологии и общество. 2008. – Том 11, №4. - с.313

страноведческого и культурологического материала; примером для воспроизводства произвольного текста по аналогии, побуждает к устному разговору. Основная методическая функция текста – развитие и отработка всех речевых умений. В этом смысле текст применяется на всех стадиях обучения, планомерно усложняясь от учебного, учебно-познавательного, познавательно-учебного до непосредственно познавательного.

Помимо этого, учебный текст используется как основа для отработки фонетических, лексических, грамматических языковых средств. (См. таблицу 2)

Таблица 2

Функции учебного текста				
Материал для введения и анализа языковых единиц	Источник познавательной (экстра-лингвистической) информации	Образец речевых произведений разных жанров	Материал для обучения рецептивной речи	Стимул для репродуктивной и продуктивной речи

Пытаясь соединить две важные проблемы – проблему отбора и организации текстового материала, с одной стороны, и проблему обучения в игровой деятельности лексике и практической грамматике в начальных классах, – с другой, мы наблюдали на уроках, как текстовые условия помогают усвоению лексических и грамматических моделей.

Методисты полагают, что соответствующее текстовое содержание в достаточной степени может конкретизировать выбор и употребление в речи грамматических конструкций. Текст должен использоваться для введения грамматического материала, который в дальнейшей работе отрабатывается в системе упражнений. В этом смысле текст дает ученику явную возможность проследить и исследовать работу различных форм и конструкций, функционирование лексических единиц в речи. В контексте отчетливо передается значение слова, его лексическая и грамматическая сочетаемость. Мы считаем, что текст является своеобразной формой организации языкового материала, и что предъявление грамматического материала в характерном тексте имеет немало достоинств в деле обучения языку. Текст наглядно показывает типы синтаксической связи, грамматическую синонимию. Многие языковые явления в тексте можно осмыслить гораздо вернее, чем предъявленные в отдельных примерах.

Слова и словосочетания, сгруппированные по теме и поступившие из текста, можно запомнить основательно и припомнить гораздо быстрее, чем отдельные слова или слова, данные списком, так как в тексте они связаны различными отношениями с остальными лексическими единицами и содержанием текста. Если в учебнике предлагается несколько текстов на одну тему, например, «Мой любимый класс», «Мы дежури́м», это позволяет представлять новый лексический материал и семантизировать его, основываясь на широкий контекст и способствует активизации лексического минимума.

В случае, если содержание текстов не помогает ученику осознать грамматические особенности речи, не содействует усвоению моделей, или типовых фраз, этой важнейшей предпосылки для формирования механизмов продуктивной самостоятельной речи, то в этом случае учитель задействует систему специальных грамматических упражнений, и ввод грамматических моделей происходит не только обособленно от самого текстового содержания, он происходит тем самым и вне деятельностно-игровых, речевых форм работы.

Между тем, не секрет, что без реального речевого содержания учебных текстов эффективно обучать моделям или невозможно, или очень трудно. Данные исследования Г.И. Мурадели подтверждают, что обучение посредством малопродуктивных типовых фраз приводит к формализации учебного процесса, к механическому заучиванию, к деформации и замене активных механизмов усвоения статичными⁷. О переходе рецептивных навыков говорения в репродуктивные и тем более в продуктивные речь не идет. Есть и другая опасность формализованного обучения – у учащихся возникают стойкие психологические барьеры в отношении восприятия связных контекстных высказываний. Мы вслед за специалистами считаем, что обучение устной речи может стать более эффективным, а сам учебный процесс более конструктивным, если значительно увеличить в нем количество текстов реальной, грамматически ориентирующей направленности.

Обычно новые лексико-грамматические единицы предлагаются в курсе РКИ по мере усложнения, постепенно и изолированно. Но в тексте мы встречаемся со множеством форм, падежных значений. С учетом этого в преподавании РКИ используются тексты-модели, составленные специально по методике, предложенной Т.В. Савченко для изучения какой-

⁷ Цитируется нами по статье Какориной Е.В. Работа над текстом на уроке РКИ. Первое сентября, Русский язык, 2012, №1. – с. 38.

либо определенной темы⁸. Составители подобных текстов связывают речевую тему с грамматической. Обучение на начальной стадии ведется именно на базе текстов, составленных для усвоения грамматических конструкций. Это текст-упражнение, которые не содержат специфических языковых трудностей, непреодолимых на данном этапе.

Вот пример такого текста, в котором неоднократно повторяются изучаемые грамматические формы:

Кепка-гнездо

Весной Митя потерял (где?) в лесу (что?) кепку. В июне он опять был (где?) в лесу. Вдруг он увидел (где?) на дереве (что?) свою кепку. Он обрадовался и хотел взять ее. Подошел поближе. Смотрит, а (где?) на ветке сидит птичка, а (где?) в кепке пицат птенчики. (Где?) В сумке у Мити был хлеб. Он раскрошил (что?) его и тихо отошел от дерева. (По М.Быковой)

Приведем еще интересный пример текста-модели для изучения творительного падежа существительных:

*Я вареники леплю,
Я вареники люблю,
С творогом люблю, с клубникой,
С мясом, с вишней и с черникой,
С ежевикой и морошкой,
Но сильнее всего -
С картошкой!*

Это текст-модель для изучения форм родительного падежа в пространственном значении:

На берегу...
*До звезды не долететь – высоко, И до леса не дойти – далеко.
И до дна мне не достать – глубоко. Как же маленькому жить нелегко:
Я б до берега доплыл – широко, Все на свете высоко, глубоко [77].*

⁸ Цитируется нами по статье Какориной Е.В. Работа над текстом на уроке РКИ. Первое сентября, Русский язык, 2012, №1. – с. 38.

Среди традиционно выделяемых в программе для изучения на начальной ступени недостаточно лексических тем, затрагивающих интересы ученика как личности: дружба, взаимоотношения в семье, повседневные бытовые ситуации дома и в городе, необычные, особенные впечатления от знакомства с новой информацией об окружающем мире.

В связи с этим уже в контексте вводно-фонетического курса мы вырабатываем интонационные навыки, основываясь не только на простых – утвердительных и вопросительных предложениях, но и на микродиалогах, представляющих собой минимальные тексты. Например,

- *Кто это?*

- *Это Хачатрян.*

- *Кто он?*

- *Он мой одноклассник.*

или - *Это твоя ручка?*

- *Нет, не моя.*

- *Не твоя? А чья?*

- *Прости, не знаю.*

Мы начинаем обучение технике чтения с озвучивания слогов, слов, словосочетаний, простых и сложных предложений, но работу над умением читать вслух и про себя мы отрабатываем только на основе текста. Начиная с предварительного устного курса используются микромонологи, которые состоят из нескольких связанных по смыслу предложений, например,

– *Это Арсен. Он мой одноклассник. Арсен – армянин. Он говорит по-армянски и немного по-русски.*

Или: – *Это наш город. Его центр – площадь Республики, театр Оперы и балета, Северный проспект. Здесь много красивых зданий. На площади есть поющие фонтаны.*

На всех последующих стадиях для усовершенствования произносительных, акцентно-ритмических, интонационных умений, техники чтения и техники письма применяются тексты большего формата, еще более непростого содержания и языкового наполнения.

В качестве материала для обучения детей-армян русскому языку мы используем не произвольный текст, а такой, который соответствует следующим требованиям: текст должен

обладать высокой долей познавательной и воспитательной ценности, включать в себя удовлетворительное число изучаемых языковых явлений, отвечать уровню подготовки учащихся и затрагивать их интересы. При правильной организации занятий текст может выступать как своеобразное упражнение, тренинг, но только в том случае, если обеспечиваются учебные условия трансформации.

В этом плане именно контекст и ситуация занимают очень важное место в обучении грамматике русского языка. Проблема контекста, как показывает анализ литературы, волнует методистов как с количественной, так и с качественной стороны. Н.Г. Большакова, например, выделяет тип «ложного контекста», когда при выполнении упражнений содержание текста никак не способствует пониманию грамматики¹. С.К. Кукушкина видит в избыточности текста одну из существенных особенностей его понимания. Она указывает на то, что избыточность текста необходима для уменьшения числа ошибок и недопониманий при восприятии детьми сообщения. Автор считает, что мера избыточности регулирует как понимание, так и усвоение и сохранение учебного материала⁹. Если уменьшить долю абстрактных слов, двусмысленно воспринимаемых детьми многоязычных структур и, напротив, увеличить и разнообразить семантические повороты, считает автор, то все это увеличит избыточность речевого потока, расширяя горизонты и возможности усвоения.

Со временем мы переходим от специально составленных текстов к адаптированным, а затем и к аутентичным, так как искусственно сконструированные лексически и грамматически бедные тексты становятся неинтересными для чтения. Формально в таких текстах оказывается достаточно лексико-грамматических и синтаксических явлений для базового уровня владения языком. Но если учитель опирается только на составленные тексты, это ведет к излишней стерильности, искусственности изучаемых языковых явлений, частично изолированных от реальных интересов и желаний ребенка.

Даже в случае перехода к оригинальным текстам, контекст должен играть в обучении активную ориентирующую, а не пассивную, иллюстративную роль правил и упражнений, которые выполняются вне и независимо от него.

⁹ Цитируется нами по статье Какориной Е.В. Работа над текстом на уроке РКИ. Первое сентября, Русский язык, 2012, №1. – с. 38.

Оригинальные тексты мы используем наряду с текстами-упражнениями уже непосредственно на ранних этапах обучения. Обычно аутентичные тексты предполагают адаптацию. Как только ставится подобная задача, мы проникаем в область повышенной ответственности. Выбирая для урока произвольный вариант адаптации, учитель транслирует соответствующий образец русской литературы и культуры и несет за это культурную и языковую ответственность. Поэтому мы не являемся сторонниками адаптации поэтических текстов русских классиков. Несмотря на стилистическую сложность большинства из них, мелодика и поэтика классических текстов прекрасно воспринимается детьми-инофонами. Ученики хорошо улавливают и легко запоминают стихотворные произведения. На уроках мы знакомим детей с характерной картиной мира носителей русского языка.

Таким образом, учитель решает специфическую задачу подбора и использования, культурно-значимых текстов. Это страноведческий материал, который представляет из себя культурную ценность и составляет базовые знания носителей языка.

Исходя из возрастных характеристик младшим школьникам необходимы тексты, как способ формирования естественных речевых ситуаций, которые включают как учебную, так и игровую активность. При этом нужно учитывать важность жанрового состава и различных типов изучаемых текстов. Следует включать в обучение как повествовательные, так и описательные тексты с простой и, одновременно, явно выраженной сюжетной линией и занимательной составляющей. Подобные тексты мы можем найти в классической детской литературе и фольклоре. Мы применяем на своих уроках народные сказки, сказки К.И. Чуковского, стихи А.Л. Барто, С.В. Михалкова, В. Берестова, «Сказку о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. Применение художественных текстов во время практических занятий дает обширные возможности обучения различным видам речевой активности и, в первую очередь, чтению.

Безусловно, этими качествами обладает сказка, которая будучи художественным текстом может характеризоваться определенными особенностями, типичными для устного народного творчества. Сказки придумывались в устной форме, и, как следствие, им присущ простой сюжет и небольшой объем. Сказкам характерны краткость, законченность, мелодичность и образность высказывания. Стандартные предложения, повторения фрагментов, трехкратные повторы и некоторые другие особенности наделяют этот жанр

большой силой эмоционального влияния на читателя и превращают ее в важнейший инструмент обучения языку младших школьников.

Главным условием при отборе народных сказок о животном мире является то обстоятельство, что сказки «Репка», «Колобок», «Три медведя», «Теремок», «Курочка Ряба» и другие представляют из себя основу русской культуры. Они являются первыми фольклорными произведениями в жизни носителей языка. Сказки имеют большой лингвометодический потенциал, реализация которого приводит к мотивированному и результативному усвоению иностранной речи.

Несмотря на достаточную сложность их восприятия армянскими детьми, исследование называет применение учителем оригинальных текстов эффективным средством обучения русскому языку. Применение аутентичных текстов в процессе обучения детей-инофонов методически оправдано [121]. Это интенсифицирует процесс образования активного лексического запаса учащихся-армян и способствует некоторому увеличению минимума, потому что запоминается в языке в первую очередь то, что воспринимается эмоционально. По мнению Е.В.Какориной, активно практикуя рисование, игры, инсценировки сказок, разучивание песен, мы принципиально модифицируем процесс обучения, делаем его эффективным и увлекательным [77]. А главное, что в такой созидательной среде ребенок быстрее изучает язык. Конечно, разработка и проведение творческих форм обучения предъявляет повышенные требования к мастерству и знаниям учителя.

Отдельно отметим, как мы привлекаем загадки, пословицы, поговорки, скороговорки для образования языковых и культурных понятий у армянских учащихся. Эти тексты несут культурную значимость и вместе с тем имеют маленький объем. Они способствуют одновременному решению ряда методических задач, таких как усвоение грамматических моделей и ознакомление с картиной мира носителей языка.

Например, *У Любашки - кашка, у Полюшки - плюшка.* (на этой скороговорке ведется работа над произношением шипящих звуков), *Ехал в Казань, а заехал в Рязань.* (изучается время и вид глагола), *Напишешь пером, не вырубишь и топором.* (будущее время), *Не бьет, не ругает, а плакать заставляет. Любишь кататься – люби и саночки возить, Поспешешь - людей насмешишь.* (спряжение глагола, повелительное наклонение глагола), *Он совсем-*

совсем зеленый и овальный, удлинённый. Помидора верный брат, тоже просится в салат. (род имени прилагательного и существительного), *Кошка на порог, мышка в уголок.* (винительный падеж существительного, предлоги в и на), *Под соснами, под елками лежит мешок с иголками.* (творительный падеж существительного, предлог под).

Здесь для учителя возникает проблема определения принципа отбора таких текстов: нестандартные конструкции, устаревшая лексика, множество грамматических моделей, требующих объяснения, подачи параллельной общепринятой формы. Например, в случае с загадкой: *Сам алый, сахарный, кафтан зеленый, бархатный.* Работа над этим предложением может занять урок или целую серию уроков. На примере загадки учитель знакомит с традициями и психологией народа, пополняет словарный запас и формирует грамматическую систему языка. Это требует объемной работы учителя. Однако она выполняет ведущую роль в обучении младших школьников. Привить уважение к традициям, дать элементарные понятия об истории народа, обычаях русских людей – одна из главных задач, которые должен решить учитель русского языка как иностранного. Эти знания обогащают человека, позволяют ему комфортно существовать в многоязычном поликультурном пространстве.

Наши опытные уроки или фрагменты уроков отличаются от статичных тематических бесед, которые доминируют в контрольных группах, своей живостью, непосредственной заинтересованностью учеников в обязательном участии в беседе, игре и прочих видах упражнений. Нам понятна такая характеристика традиционных тематических бесед, которую дает Е.И. Пассов: «Тема в обычном ее понимании – вообще не то понятие, вокруг которого должен объединяться материал. Неверное истолкование понятий «тема» и «ситуация» не дает возможности создать такую организацию материала, которая была бы адекватна цели – обучению речи» [121, с.245]. Когда реальное речевое содержание урока подменяется темой урока, это сужает рамки занятия и усвоения и качественно, и количественно. Использование типовых фраз, грамматических конструкций на уроках в младших классах, как показывают контрольные, проверочные вопросы, чаще бывает правильным случайно, формально. Вместо механизмов усвоения, переноса, работы по аналогии работают механизмы запоминания, догадки, случайности. У одного ребенка память лучше, у другого – хуже; у одного лучше

развита кратковременная память, у другого – долговременная, а у третьего память вообще не развита. Качество памяти не может служить объективным критерием усвоения.

Первоосновой речевого общения на уроке является текстовое содержание учебного материала и такая логика бесед, игр, стихов, инсценировок, которая несет в себе реальный потенциальный стимул к созданию на занятии разговорно-речевой среды. Готовя разработки игр, инсценировок, рифмованных стихов, упражнений, нужно подбирать, а на ранних этапах адаптировать их, чтобы не возникало необходимости в предварительных упражнениях для первичной обработки моделей. Ознакомление учащихся с грамматическим материалом следует включать в сами речевые действия учеников, в общую содержательность занятия, проводимого в активной, деятельностной форме. Учитель, имея в виду мозаичную структуру урока, должен организовать занятие таким образом, чтобы коммуникативные каналы не приравнивались к называнию темы урока, а заполнялись учебно-игровой познавательной деятельностью детей, тем самым зримо осуществлять современную идею непрерывного мотивационного обеспечения учебного процесса.

Говоря о текстах в широком смысле слова, среди параметров необходимо выделить важные в целях обучения. Отношение к сообщению, субъективно значимое для ребенка сообщение, информация – вот те важнейшие критерии, которые могут активизировать возможности учебной коммуникации. Для малолетнего ученика с его развитым образным мышлением и специфическими возрастными особенностями содержательность, информативность текста, картинки, стиха, производимых игровых, познавательно-практических действий являются основным параметром учебно-речевой деятельности.

Данные педагогики четко определяют, что рост передаваемой ребенку информации в педагогически организованной среде оказывает значительное влияние на темпы формирования умственных операций школьника. В современной ускоренной жизни с ее «кнопочной культурой» количественный и качественный рост информации, получаемой в школе детьми, важнейший психологический фактор развивающего обучения. Этот фактор мощно воздействует не только на общее развитие ребенка, но и на формирование механизмов речи. Особенностью не только текстов, но и всех иллюстративных средств учебника и урока в целом является обязательность элемента познавательности, новизна информации.

Конечно, текст обладает и другими важными параметрами и особенностями, такими как, например, лаконичность, сжатость, выразительность, все они играют ту или иную роль в понимании и восприятии содержания. Но если говорить о коммуникативной ценности текста, что наиболее важно для обучения языку, то основное – это его информативная ценность.

Одним из важных параметров отбора текста является его характеристика с точки зрения содержащейся в нем информации. Через информативность текстов в решающей степени происходит формирование продуктивной творческой речи учащихся. С этой точки зрения, тексты, стихотворения, песни, загадки, скороговорки и пр. недостаточно ясного, конкретного содержания целесообразно вводить в программы и изучать не во втором (и даже не в 3-4) классе школы, в условиях довольно жесткой минимизации языкового материала, а в следующих звеньях обучения, когда ученики, опираясь на приобретенный речевой опыт и речевую практику, имеют более реальные возможности для спонтанного речетворчества.

3.3. Система упражнений в развитии связной русской речи

Работа над изучением иностранного языка в современной методике рассматривается как постоянно выполняемые упражнения в определенной последовательности. Характер выполнения упражнений отражается на результате овладения коммуникативной деятельностью на иностранном языке.

С целью развития устной речи необходимо разработать систему упражнений, которая обеспечит возможность общения на изучаемом языке в естественных или в создаваемых ситуациях.

Изучение русского языка детьми-инофонами начинается с овладения лингвистической компетенцией русского языка, с постановки правильного произношения. Речевой механизм не является заранее готовой системой материальных элементов, он формируется в процессе усвоения языка. Задача учителя на начальной стадии обучения состоит в формировании и автоматизации слухо-произносительных навыков, воспитании фонематического слуха учащихся.

С помощью упражнения можно реализовать различные методы обучения и создать соответствующие предпосылки для формирования коммуникативных навыков и умений на иностранном языке. Упражнения выполняются во всевозможных ситуациях. Если дети сосредотачиваются на содержании, а не на языковой форме, то в этой ситуации они реализуют речевые действия, которые связаны с формированием собственной мысли или с пониманием мысли, предложенной создателем текста (в слушании или в чтении) [115].

Между тем, процесс реализации творческой коммуникативной способности базируется на правилах грамматики. Взаимосвязь грамматики с речевой целью обучения представляет одну из базовых проблем в процессе работы над грамматическим содержанием в коммуникативно ориентированном курсе русского языка. *Коммуникативное умение*, основанное на навыках применения языковых средств в речи, представляет из себя базовую часть содержания обучения. *Грамматический навык*, автоматизированное действие, основанное на знании грамматического материала, детерминируется как составляющая речевого умения.

Несколько десятилетий в методике обучения русскому языку как иностранному велась разработка новых принципов и норм работы над грамматическим содержанием, учитывая практические задачи обучения, ориентированные на преодоление официального подхода. Функционально-семантический принцип является одним из важнейших подходов, на основе которых организуется материал «от ищущих себе выражения мыслей» [163, с.27] и решающих коммуникативные задачи. Следуя этому принципу, материал преподносится на синтаксической базе, в роли которой обычно служит конструкция предложения. Конструкция наполняется характерным лексико-морфологическим содержанием и является речевым образцом. Модификация наполнения речевого образца приводит к автоматизации применения форм и конструкций, а также синтезированию отдельных языковых факторов, что создает основу правила [68].

Психологи воспринимают упражнение как многократную реализацию заданных действий или видов активности, целью которой является освоение материала, основанное на понимании или сопровождающееся сознательным управлением и корректировкой [72].

Согласно И.Л. Бим, упражнение представляет из себя минимальную единицу организации учебной активности ученика по усвоению составляющих системы иностранного языка [27].

Упражнение как основной инструмент обучения иноязычной речи определяется следующими параметрами: а) целью (целевая установка), речевой задачей (условной или реальной); б) коммуникативной активностью; г) языковой формой и содержанием; д) конкретным местом в системе упражнений; е) конкретным временем на его реализацию; ж) итогом, который достигается в результате его выполнения; з) вербальными и невербальным материалом; и) методом выполнения упражнения; к) организационной манерой выполнения упражнения [163].

Упражнения служат активизации учебного материала и организации управления качеством его усвоения. Они различаются по назначению, характеру представленного в них материала, манере выполнения. Чтобы упражнение при обучении речи давало конечный эффект, даже относительно частной промежуточной цели, оно должно предусматривать многократность.

Успешное формирование речевого механизма возможно только посредством специальной системы упражнений в процессе учебно-речевых и игровых действий. Эта система должна, с одной стороны, опираться на все виды восприятия, с другой стороны – формировать и автоматизировать различные виды умений и навыков коммуникации на русском языке. Система упражнений представляет из себя строгий отбор типов упражнений согласно различным стадиям усвоения понятия и его специфики, а ее эффективность в большей степени зависит от методики их организации и проведения.

Термин «система» предполагает существование конкретного количества составляющих, которые объединены исходя из определенных принципов. Составляющие системы имеют конкретную функцию. Между составляющими системы существует прочная связь, которая гарантирует ее устойчивость и целостность [69].

Система упражнений обеспечивает: отбор нужных упражнений, согласованность упражнений, надлежащее соответствие материала, систематичность применения конкретных упражнений, надлежащее соответствие и взаимодействие различных видов речевой активности.

Согласно И.Л. Бим [27], непосредственная согласованность упражнений друг с другом и межуровневые переходы, а именно их система, гарантирует порядок прицельных действий для достижения определенных результатов обучения главным типами коммуникативной активности. В свою очередь Е.И. Пассов [118] выдвинул подход, который представляет из себя один из допустимых вариантов разрешения проблемы системы упражнений в методике преподавания иностранных языков в школе. Он определил четыре уровня овладения иноязычным материалом: уровень овладения частным языковым материалом (фонетическим, лексическим и грамматическим); уровень овладения каким-либо аспектом коммуникативной активности, в частности, произносительной, грамматической или лексической в говорении; уровень использования языкового материала в каком-либо виде коммуникативной активности (в аудировании, говорении, чтении или письме). Последний уровень предполагает овладение иностранными языками в общем (одновременное применение всех типов речевой активности).

И.В. Рахманов [128] считает, что основной особенностью упражнений является определение видов упражнений, порядок их выполнения. Н.И. Гез [48] наделяет систему упражнений неизменными и вариативными качествами. Неизменными качествами она считает порядок выполнения упражнений, стадии приобретения навыков. Вариативными качествами она считает комплекс и тип речевых операций, которые зависят от языкового материала, стадии обучения и типа речевой активности. В системе упражнений, по мнению многих авторов [48, 128, 152], должен отражаться определенный вид речевой деятельности. Это объясняется тем, что навыки, управляющие различными типами речевой активности, имеют свою специфику.

Вслед за специалистами мы считаем, что при разработке методически целесообразной системы упражнений следует выделять общие и специфические требования.

В соответствии с *общими* требованиями система упражнений должна:

- учитывать цель обучения и конкретные задачи в связи с развиваемым видом речевой деятельности: особенности мыслительных и мнемических процессов; этап обучения и последовательность становления навыков, предполагающую организацию тренировки и собственно речевую практику, равно как и синтез организации этапа ознакомления и тренировки как фундамент коммуникативной

компетенции;

- осуществлять комплексно-аспектный подход к овладению языковым материалом, учитывающий особенности функционирования всех аспектов в комплексе и в то же время допускающий использование аспектно-направленных упражнений; взаимосвязь отдельных упражнений в составе данной системы;
- предусматривать выполнение упражнений в конкретных ситуациях в связи с решаемыми коммуникативными задачами [18].

В соответствии со *специальными* требованиями система упражнений должна учитывать:

- специфические трудности обучения первому или второму иностранному языку национальной аудитории;
- подвижный динамичный характер соотношения языков (разная степень интерференции, транспозиции и в редких случаях интеркаляции на разных этапах обучения и пределах одного класса);
- дифференцированный подход к разным группам учащихся при использовании данных о различных возможностях и диапазоне опоры на ранее усвоенные языки [18].

Каждое упражнение должно быть адекватным. «Адекватность упражнения», как одна из главных идей методики, представляет из себя взаимосвязь особенностей упражнения с содержанием обозначенной цели, а именно, потенциал, допустимую возможность того, что упражнение может помочь достижению конкретных результатов [45].

И.А. Грузинская [55], М.С. Ильин [69], Пассов Е.И. [118] и многие другие уделили особое внимание разработке теории упражнений.

В теории методики преподавания иностранных языков существует большое разнообразие систематизации упражнений на базе самых различных критериев: а) основываясь на учете процессов памяти, узнавания, постижения и передачи языкового материала [55]; б) основываясь на дифференциации языка и речи [128]; в) на базе стадий процесса усвоения иноязычной речи [119]. Особое внимание мы уделяем классификации упражнений, которую предложил Е.И. Пассов [119]. В роли исходного критерия для детерминации видов упражнений он подчеркивает цель упражнений в контексте стадий

становления речевого умения. Исходя из данного критерия все упражнения можно разделить на:

- 1) упражнения, формирующие навыки (условно-речевые упражнения);
- 2) упражнения, развивающие умения (речевые упражнения).

Следующую классификацию предложил академик И.В. Рахманов [128]. Он разделил упражнения при обучении неродному языку следующим образом: а) по их назначению; б) по характеру; в) по способу выполнения упражнений. (См. таблицу3)

Таблица 3.

Языковые, условно-речевые, речевые упражнения		
по назначению	по характеру	по способу выполнения
тренировочные – контрольные аспектные – комплексные рецептивные – продуктивные	упражнения в диалогической, монологической речи, аудирование, чтение	устные – письменные одноязычные – двуязычные упражнения вслух – про себя вербальные – с применением зрительной наглядности классные – домашние индивидуальные – коллективные

Множество мнений о проблемах классификации упражнений можно объяснить возможностью многогранного отношения к вопросу классификации упражнений с различных ракурсов.

Обычно классификация основывается на принципе деления упражнений на две группы: доречевые упражнения – *подготовительные* (тренировочные) и речевые упражнения – *коммуникативные* (творческие). Липецкая методическая школа Е.И. Пассова считает, что для каждого вида речевой активности как метода коммуникации необходимы две категории упражнений: те, в которых происходит формирование речевых навыков, или условно-речевые упражнения, и те, в которых происходит развитие речевого умения, или речевые упражнения [119]. Методическая цель упражнений первой группы состоит в организации овладения речевой единицей или отдельной речевой операцией (образование

грамматической формы, дробление высказывания на смысловые отрезки и т.д.). Речевые упражнения ориентированы на овладение каким-либо типом речевой активности (говорение, чтение, аудирование, письмо), выработку умения участвовать в коммуникативном акте на русском языке.

Учителю следует умело насыщать материал речевых упражнений необходимыми формами и конструкциями таким образом, чтобы ученик уходил с урока не с осознанием, что он освоил формы существительных в творительном падеже, а выучился сообщать или спрашивать о месторасположении предмета, человека, какого-либо учреждения, а полученное речевое умение, смог бы продемонстрировать и в других условиях коммуникативного общения.

На нынешней ступени развития методической науки была утверждена типология упражнений, содержащая **языковые** (подготовительные, предречевые, тренировочные), **условно-речевые** (условно-коммуникативные) и **речевые** (коммуникативные, подлинно коммуникативные) упражнения. Она смогла заменить уже существующую типологию, содержащую языковые (неречевые, некоммуникативные, предречевые) и речевые (коммуникативные) упражнения.

Рассмотрим некоторые группы упражнений, классифицированных в контексте ступеней становления речевого умения в учебном процессе.

1. Подготовительные (языковые) упражнения

В подготовительных упражнениях главное внимание уделяется организации усвоения базовых грамматических навыков, в том числе из автоматизируемых компонентов.

К ним относятся:

- а) грамматические (Подберите нужные окончания существительным; поставьте глагол в соответствующую временную форму);
- б) лексические (Данные слова замените антонимами, выберите подходящее по значению слово, распределите слова по темам);
- в) фонетические (Объедините слова по способу произношения) [112].

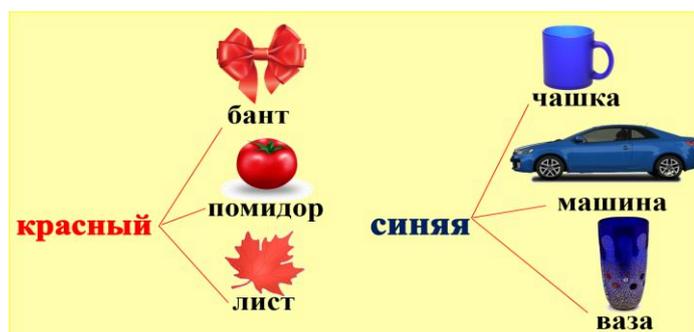
В языковых упражнениях абсолютно отсутствует ситуативная приуроченность, они опираются на принцип использования знаний. Говорящий сталкивается не с речевой, а с языковой, формальной задачей. Е.И. Пассов считает, что для развития навыков говорения

языковые упражнения бесполезны. Языковые упражнения приводят к осознанию формы, и, следовательно, Е.И. Пассов рекомендует использовать их при обучении письму, произносительным навыкам говорения. Е.И. Пассов указывает на следующие наиболее применимые типы языковых упражнений: упражнение в переводе, трансформационные упражнения, подстановочные упражнения.

Необходимо обратить внимание на то, что подготовительные упражнения могут помочь осмыслению формы языкового явления. По этой причине их необходимо применять как домашнее задание на определенной ступени овладения материалом. Их следует применять также и в процессе обучения письму, произносительным навыкам говорения. Итогом выполнения упражнений будет развитие навыков (фонетических, лексических, грамматических).

2. Условно-речевые упражнения

Следующие упражнения применяются в учебном материале, как правило, очень часто: *имитативные, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на распространение (сокращение) предложений, создание высказываний по аналогии, заполнение пропусков, конструирование фразы и структурных элементов* и некоторые другие [93]. Имитативные упражнения применяются для заучивания лексических единиц, грамматических моделей и их автоматизации в речи. В подобных упражнениях ученик может найти новый материал «в готовом виде», в речевом образце, основываясь на который необходимо прочитать подстановочную таблицу. (См. рисунок)



Или следующее упражнение:

Арсен едет в деревню... на автобусе.

Анна едет в школу... на метро.

Лилит едет на работу... на машине.

Этот тип упражнений ориентирован на осознание и запоминание нового материала, поэтому может быть применен и на стадии ознакомления. Подходящей текстовой базой для имитации могут служить учебные рифмовки. Рифмованная модель может являться опорным материалом при последующем самостоятельном формулировании высказывания с применением заученных словоформ и конструкций.

Нет журнала, нет картины,

Нет Тиграна, нет Алины.

Нет – кого? и нет чего?

Нет его и нет ее.

Я пишу письмо Самвелу,

Гору, Алексу, Манвелу,

И Тиграну, и Сяту,

И Давиду, и Авету.

Ноне, Инге, Ариане

И моей подруге – Анне.

Я пишу письмо - кому?

Марку, другу моему.

Учебные рифмовки и стихи эффективны и для закрепления и классификации освоенного материала, они необходимы для его фрагментарной подачи на основе структуры предложения. О пользе рифмовок будет сказано ниже.

Подстановочные упражнения

В подобных упражнениях надо сделать замену слова или слов по образцу. Варианты упражнения:

- подстановка, не требующая изменения формы других слов;
- подстановка, связанная с изменением формы слов;
- подстановка с заменой другим словом.

Во многих учебных материалах можно обнаружить подстановочные упражнения с варьированием подставляемого элемента. Это задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...». К подобному типу упражнений можно отнести подстановочные таблицы усложненного типа, когда слова для подстановки даются в исходной форме, ученик

самостоятельно (по образцу или без опоры на образец) должен включить их в структуру высказывания:

Василий Петрович едет в библиотеку... *машина*

Лариса едет на работу... *трамвай*

Активизирует мыслительную деятельность учащихся и замена подстановочных слов рисунками. Ученикам приходится вспоминать не только нужную форму, но и само слово.

они	он	она
армяне		
грузины		
	белорус	
	украинец	
		американка
		мексиканка

Вообще, снятию однообразия учебного процесса способствует применение оригинальных рисунков. Это делает урок более живым, повышает активность и интерес к работе.

Подстановочные упражнения могут быть следующими:

Какие из этих предметов нужны для:

- 1) занятий русским языком?
- 2) занятий спортом?
- 3) занятий астрономией?
- 4) игры в теннис?
- 5) занятий биологией?

Образец: *Для занятий биологией нужны микроскоп и лупа.*

лупа магнитофон микроскоп

Карта звездного неба ракетка учебник мяч

кеды телескоп компьютер спортивный костюм

Г.Пальмер [117] первым предложил применение постановочных вопросов в учебном процессе. Он видел их ценность в том, что учащийся запоминает структуру этих предложений, манипулируя готовыми частями предложений. Но в подстановочных упражнениях ученик не говорит, а проговаривает, оперируя не речевой, а языковой моделью.

Подстановочным упражнениям следует отводить только малый процент времени на самом первом этапе автоматизации как письменные домашние упражнения. Подстановочные упражнения следует сопровождать какой-либо речевой задачей: «Посоветуй брату прочитать книгу...», «Поторопи брата...»

Помоги	ко мне	перевести текст.
Приди	, пожалуйста,	Сергею ещё раз.
Сделай	эту книгу	завтра.
Прочти	упражнение	быстрее.

Трансформационные упражнения отличаются от подстановочных более сложным характером изменения конструкции в зависимости от изменившейся коммуникативной ситуации.

Трансформациям нужно обучать. При этом необходимо наличие речевой задачи, чего обычно в трансформационных упражнениях нет. Упражнения станут более результативными, если указать необходимость трансформации высказывания в контексте (*Вчера я ходила в театр. Завтра я тоже ...*); использовать нужные фразы в диалоге (*Вы проведете каникулы в Петербурге? – Нет, в Петербурге я уже был/а...*) – упражнение выполняется с опорой на образец.

В роли трансформационного упражнения может быть использована и грамматическая игра:



Один учащийся утверждает, что у него есть какой-либо предмет в портфеле, другой – что у него этого предмета нет. (*Я кладу в портфель пенал. – А у меня нет пенала, я тоже положу пенал.*) Сделавший ошибку выбывает из игры, его место занимает другой ученик.

Во время урока, когда ученикам нужно воспроизвести введенный материал, применяются **репродуктивные упражнения**. Элементарные репродуктивные упражнения – это вопросно-ответные упражнения. Вопросно-ответные задания представляют собой обмен вопросами и ответы на них, что типично для диалогического общения. Вопросы активизируют речемыслительную активность детей, применяются для их приобщения к иноязычной коммуникации [130]. Это самый применяемый вид упражнений, так как имитируя общение, они позволяют вести активную работу. По манере выполнения они психологически несложны, по характеру - речевые, а по методической направленности могут быть одновременно аспектными [118].

Короткий текст, прослушанный несколько раз может стать базой репродуктивного упражнения. В этом случае нужно использовать текстовый материал так, чтобы ученики вынуждено применили грамматический материал. В частности, чтобы подытожить работу над грамматической темой «Будущее время глагола» часто рекомендуют пересказать текст «Что вы будете делать на каникулах?».

Вопросно-ответные упражнения могут быть успешно применены с целью развития навыков и умений в различных ситуациях речевой активности.

Но в работе с вопросно-ответными упражнениями иногда не принимают во внимание такие факторы, которые затем отрицательно влияют на их результативность:

- 1) зачастую эти упражнения оказываются единственными, которые применяются на уроке;
- 2) вопросы задает только учитель;
- 3) вопросы задаются вне речевой ситуации.

Репродуктивные упражнения являются переходными к речевым.

3. Речевые (коммуникативные) упражнения

Упражнения этой группы формируют умения в одном из четырех типов речевой активности, умение участвовать в речевом акте, подтолкнуть собеседника к разговору, контролировать его речевое поведение. Именно на речевых упражнениях применяются и проверяются грамматические навыки. Если грамматические знания не находят своего применения и не используются в речи, они остаются бесполезным грузом в памяти ученика.

Коммуникативные упражнения ориентированы на формирование и совершенствование речевых умений: ориентирование в ситуации общения, умение планировать высказывание и реализовывать замысел. Они вызывают активность участников общения и непосредственную мотивированность их речевой активности. Во время выполнения подобных упражнений внимание концентрируется не столько на форме, сколько на содержании высказывания. Принято считать, что соответствие между языковыми и речевыми упражнениями в учебном материале коммуникативного характера должно быть в рамках 1:4. Согласно В.Л. Скалкину [136], необходимо классифицировать речевые упражнения, требующие от ученика не только владение языком, но и умение последовательно, связно выражать свои мысли по теме. Подобная классификация различает следующие виды продуктивных упражнений: вопросно-ответные, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ.

Е.И. Пассов [118] классифицирует речевые упражнения по четырем наиболее значимым типологическим особенностям: речевые упражнения должны всегда гарантировать наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего), они всегда способствуют актуализации отношений между участниками общения, это всегда новые обстоятельства, которые обеспечивают продуктивность высказывания, речевые упражнения способствуют развитию речевой деятельности и самостоятельности.

В современных учебниках из речевых упражнений довольно часто применяются ситуативные упражнения, ролевые игры и различного вида упражнения, составленные на базе текста и наглядного материала.

Ситуация – единица высшего порядка в организации учебного материала [61]. В учебных пособиях по русскому языку можно встретить множество различных видов ситуативных упражнений, связанных с темами «Дом. Семья», «Детская площадка. Знакомство», в которых часто встречаются конструкции, определяющие пространственные отношения. К подобным заданиям прилагается план, список опорных слов, а также опора в виде рисунка (серии рисунков).



Особенно эффективными являются упражнения, в которых коммуникативная ситуация устанавливается с помощью видео-, аудио- и компьютерной техники.

Наглядный материал ситуативных упражнений имеет также социокультурную ценность, ставит перед младшими школьниками развивающие и воспитательные задачи.

Примером может служить такое упражнение для 4 класса:

Сколько веков назад это было?

 <p>Славянский алфавит создали братья Кирилл и Мефодий в IX веке</p>	 <p>Иван Фёдоров напечатал первую книгу на русском языке в 1564 году</p>	 <p>Михаил Ломоносов написал первую грамматику русского языка в 1755 году</p>
---	---	---

Речевые (коммуникативные) упражнения схожи с ситуативными, они строятся с опорой на текст, видеоряд, образовательную экскурсию. Согласно Е.А.Маслыко, текст, являясь системой коммуникативного продукта носителей изучаемого иностранного языка, имеет исключительную важность в роли систематизированной модели функционирования языка в условиях темы, контекста, обстоятельств, проблемы, сферы и жанра общения, нацеленности на конкретного адресата, отражая конкретный социальный, деятельностный фон, выражая социальную, профессиональную, персональную позицию [112]. Выполняя упражнения на базе текста, отрабатывается умение передавать информацию разными средствами в зависимости от ситуации, жанра текста, коммуникативной цели, адресата высказывания. Смысловую основу для самостоятельного построения высказываний и участия в речевом общении создают видеоматериалы, учебные экскурсии.

Коммуникативные и ролевые игры представляют высший уровень речевых упражнений, решающих языковые, коммуникативные и деятельностные задачи [5].

Описанная выше система упражнений с грамматической ориентацией позволяет нам достичь высокого результата в преподавании русского языка в начальных классах.

3.4. Игровая деятельность, песни, рифмовки, предметно-познавательные действия как аналоги естественной мотивации русской речи учащихся

На сегодняшний день учителям русского языка как иностранного необходимо пересмотреть весь арсенал педагогических средств влияния на ученика, чтобы быстрее и успешнее ввести его в мир неродной речи во всех ее видах – чтении, говорении, аудировании, письме.

Учителя русского языка обеспокоены в целом низким уровнем русскоязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим остается актуальной проблема повышения качества овладения связной речью на уроках русского языка в армянских школах, так как устная речь является залогом их успешной речевой деятельности. Повысить эффективность урока – это значит добиваться прочности знаний и умений учащихся за счет роста познавательной активности посредством широкого применения новых педагогических технологий обучения [73].

Как сделать интересным, увлекательным свой урок и добиться прочного усвоения языкового материала, чтобы развивался познавательный интерес школьников, их творческая мыслительная активность? Поиск методической доминанты уже несколько десятков лет ведется в сфере игровых технологий. Игру, несомненно, следует вводить в процесс обучения иностранному языку с первых уроков особенно на начальном этапе для развития и совершенствования коммуникативных навыков младших школьников [53]. По выражению И.А. Зимней, игра «является психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения» [64, с.84].

Игра является основным средством постижения жизни в младшем школьном возрасте. Она дисциплинирует и позволяет раскрыть личные возможности детей, игра сплачивает коллектив и учит достойно принимать победу и поражение, именно игра может обеспечивать

корректное воспитание. В процессе игровой деятельности формируется ситуация успеха для любого школьника [6].

То, что ребенку кажется очень трудным и неинтересным, в игре он выполняет с большим интересом. Игра является одним из методов, или, по определению Г.К. Селевко, *технологий*, позволяющих повысить активность, самостоятельность и заинтересованность ученика в процессе познания, сделать учебную деятельность лично значимой, значительно облегчить процесс приобретения новых знаний и умений [134].

Исследования Л.С. Выготского [41], А.Н. Леонтьева [88], П.Я. Гальперина [43] и других свидетельствуют о том, что закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения выявляются в игровой деятельности детей. На протяжении последних лет игровые педагогические технологии достаточно широко внедрились в педагогическую практику. Они развивают творческое мышление, активизируют самостоятельность учеников.

Неся в себе идею развивающего обучения, игровые формы обучения способствуют формированию у учащихся таких нравственных качеств, как доброжелательное отношение друг к другу, умение работать в коллективе, признание равноправия в кругу сверстников, сдерживание личных интересов ради общих, испытание радости от общего дела.

Многие выдающиеся педагоги [145, 166 и др.] справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Они занимались вопросами теории и практики игровых технологий. Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми [134].

Игровые технологии обладают набором средств, активизирующих и интенсифицирующих деятельность учащихся. Игра позволяет педагогу выступать организующим началом в самостоятельном познании учащимися учебного материала, а не источником информации. Особенно, по мнению М. В. Кларина, это касается тех случаев, когда игра используется как метод изучения нового материала. Именно в этих случаях игровое обучение можно отнести к инновационным видам обучения [80].

Как известно, одной из особенностей детского мышления является его практическая, действенная форма, которую характеризуют два основных условия: ребенок должен

наглядно представлять поставленную перед ним задачу, и решать ее он должен в практических действиях. Этим условиям соответствует именно игровая форма ведения занятий с младшими школьниками. Исходя из этой посылки, мы придерживаемся на занятиях такой формы организации деятельности учащихся, функция которой сводится к реализации учебных задач в учебно-игровых действиях.

В обычных школьных условиях не реализуется в полной мере естественная игровая потребность младших школьников. Ребенок в шести-семилетнем возрасте в основном тяготеет к игровой деятельности. Для детей этого возраста характерны произвольные формы запоминания, которые приемлемы в игровых действиях, в то время, как неигровая форма работы с учащимися базируется на произвольном запоминании, психологически не свойственном для шести-семилетних детей.

Л.С.Выготский [41] в свое время отмечал, что эмоциональная основа усвоения способствует формированию знаний в детской психике. В этом должно заключаться основное значение как игровых, так и познавательных действий учащихся. Вслед за многими выдающимися сторонниками игровой педагогики, мы считаем игру ведущим методом обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Упор на игру – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности.

Естественно, внедрение игровых технологий в учебный процесс требует от педагога больших усилий. Многие учителя противопоставляют игру процессу обучения. Однако нам кажется, что это недопонимание значимости игры как средства обучения, отношение к игре как к методу разгрузки, а не стимулирования познавательной активности школьников. Поэтому создается впечатление, что «даже в начальных классах игры считаются пустой забавой, неоправданной тратой учебного времени» [143, с.19]. А, между тем, игра не только должна занимать важное место на уроке, но и может быть его основой. Так как это вариативно-ситуативное речевое упражнение, в ходе которого учащиеся приобретают опыт речевого общения. Надо стремиться к тому, чтобы игровой элемент присутствовал на уроке и создавал общую игровую атмосферу.

Значение игры невозможно оценить только развлекательно-рекреативными возможностями. Ее феномен в этом и состоит, что, являясь развлечением, она способна

перерасти в обучение при условии, если игра на занятиях в школе воспринимается не просто как игра, но как урок в игровой форме. Ошибочным представляется мнение, будто творческие игры с движениями и ситуативные упражнения сами по себе могут служить выработке в сознании ученика навыков устной русской речи. Не ситуация и игра как таковые помогают ребенку найти правильный ответ и употребить нужную форму, а направляющее речевое содержание игр и ситуаций. Игровой метод ведения занятий открывает большие возможности в организации речевого общения детей. «Речь во время игры, – замечает по этому поводу А.В. Трускавец, – средство обмена мыслями, способ коммуникации, она выполняет организующую и направляющую роль» [143, с.94].

Пример такой игры:



Дети берут картинку с едой и подносят к животному со словами
«Я дам кошке молоко. Я даю собаке кость и т.п.» [51].

Безусловно, не следует забывать, что игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определённых задач обучения на данном этапе – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор. Очень важно, как отмечается в исследованиях, посвященных способам оптимального управления процессом формирования речевых автоматизмов у учащихся, использовать четкую интенцию, обращенную к ученикам. Любая деятельность на уроке русского языка должна восприниматься учениками как учебная. Ученик должен быть внимательным к речи учителя, он должен уметь вовремя войти в процесс речевого комментирования проводимых действий (лепка, рисование, физминутка и пр.), он должен

суметь повторить определенный фрагмент объяснения производимых действий, он не должен забывать, что условие его желанного участия в игре или инсценировке - комментирование им самим того, что он делает.

Для ребёнка игра – интересное, увлекательное взаимодействие с учителем и одноклассниками, в котором высказывания определённого типа диктуются правилами и условиями игры. Речевая среда, которая создается при органическом вплетении форм устной речи в игровые, практические действия учащихся, служит переходным звеном к развернутой спонтанной речи. Учитель должен помнить о том, что в играх «важна не внешняя активность детей, а их речевая активность» [143, с.94], что новый игровой смысл занятий – это особая форма моделирования учебной задачи.

Для того, чтобы игра превратилась в инструмент для достижения целей обучения, ей предъявляют определенные требования:

- ✓ нужно ясно представлять, какой именно навык, умение отрабатываются в выбранной игре, чем учащийся не владел до участия в игре, и чем он может овладеть во время игры. Если участвуя в игре ученик воспроизводит песни и рифмовки, произносит заученные фразы, то новых умений и навыков в игре он приобрести не может. В том случае, если он научится менять фразы, подбирая необходимое по смыслу слово, составлять самостоятельно словосочетание или текст, в этом случае ученик овладевает новыми навыками;
- ✓ игра должна подтолкнуть учащегося к мыслительной деятельности, хотя бы даже небольшой. Не следует строго формулировать учащимся правила игры, можно применить любую схему или рисунок [101].

На первых порах доминирующая роль в ведении урока принадлежит учителю. По мере развертывания в классе речевой среды речь учащихся становится активнее. Кроме своих речевых и языковых «достоинств» применение игр на уроках содействует решению психолого-педагогические проблем класса, помогает её участникам справиться с трудностями, усвоить адекватные нормы поведения. Когда ребенок выступает не от своего имени, а играет чью-то роль, он ведет себя более раскрепощенно.

Игра содействует развитию памяти, внимания, восприятия, влияет на психоэмоциональную картину класса, снимает напряжение и помогает усваивать умения,

совершенствовать навыки, и просто отвлечься и повеселиться. Посредством игры учитель может выявить творческие способности, поднять самооценку, развить личностный творческий потенциал и способность делать самостоятельные выводы. Игра помогает сформировать дружеские отношения в классе и воспитывает у учащихся чувство ответственности, взаимовыручки и поддержки.

Считается, что важным психологическим признаком игры выступают одновременные условность и реальность ситуации. В игре создаются условия реального речевого общения, соответствующий эмоциональный фон и возможность непринужденного повторения речевого образца. Ученик знает, что играет, и одновременно чувствует себя так же, как в ответственных условиях реальности. Игру всегда сопровождает желание выиграть, принять решение, что, в свою очередь, активизирует мыслительную деятельность. А если школьник наряду с этим говорит на русском языке, это открывает огромные обучающие возможности. Сообразительность, умение быстро найти верный выход в игре дают, иногда, ребенку возможность лучше проявить себя, чем знание предмета. Поэтому слабые и сильные по уровню знаний ученики в игре равны. Они увлечены, с радостью преодолевают скованность, препятствующую свободному употреблению в речи слов русского языка, что оказывает положительное влияние на результат обучения. Грамматические модели усваиваются с легкостью, и параллельно появляется удовлетворение – «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми» [41, с.135].

Итак, игры выполняют следующие методические задачи:

- ✓ настраивают детей на коммуникацию на иностранном языке;
- ✓ обеспечивают непринужденное частое повторение лексического и грамматического материала;
- ✓ тренируют в подборе верного речевого образца.

При проведении игры нужно помнить, что учащимся следует предлагать посильные задания, однако рекомендуется иногда включать и задачи, которые выполнить непросто. Правила и сюжет игры должны быть понятны и доступны ученикам. Необходимо помочь осознать суть каждой роли в игре. Помимо этого, игра по своему содержанию должна носить воспитательный характер, соответствовать возрасту играющих, их физическому развитию,

кругозору.

Д.Б. Эльконин называя игру «арифметикой социальных отношений» [166, с.19] считает ее одним из главнейших способов познания ребенком мира взрослых. Игра формирует навыки и умения аудирования, говорения, чтения, письма и способствует отработке произношения. Всевозможные игры со словом развивают у младших школьников природное языковое чутье, настраивают на восприятие поэтических форм. С игровой составляющей любой самый скучный урок превращается в увлекательное занятие [124].

* * *

Общеизвестно, культурное достояние народа, его духовные ценности находят отражение в языке. Основная задача учителя русского языка состоит в приобщении детей-армян к культурным ценностям русского народа. В этом смысле одним из эффективных приемов обучения является изучение литературы и песен носителей языка на уроках иностранного языка.

Значительное время на каждом уроке мы отводим работе с русскими песнями, стихами и рифмовками. Важность этой работы нельзя недооценивать, поскольку она совмещает учебные цели с воспитательными и развивающими, формирует духовные ценности ребенка, обогащает его лексический минимум, способствует лучшему усвоению языкового материала. Поэзия развивает творческую фантазию детей и наделена большим потенциалом эмоционального воздействия.

Новая информация, полученная из песни, стимулирует познавательную деятельность. Например, разучивая песню «У кого что?» учащиеся описывают внешний вид животных, показывают и запоминают, как называются части тела на русском языке.

У жирафа пятна, пятна, пятна, пятнышки везде!

На лбу, на ушах, на шее, на локтях,

Есть на носу, на животе, коленях и носках.

(См приложение)

А с песней «Зверобика» учащиеся называют, показывают и запоминают движения животных.

Уселась кошка на окошко

И стала лапкой уши мыть.

Понаблюдав за ней немножко,

Ее движенья можем повторить.

Раз, два, три. Ну-ка повтори!

Три, четыре, пять. Повтори опять! Повтори опять! (См приложение)

Если есть время на уроке, то песню, стихотворение можно инсценировать, прочитать по ролям.

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| - Кто кого обидел первым? | - Вы ведь раньше так дружили! |
| - Он меня... | - Я дружил... |
| - Нет, он меня... | - И я дружил... |
| - Кто кого ударил первым? | - Что же вы не поделили? |
| - Он меня... | - Я забыл! |
| - Нет, он меня... | - И я забыл! |

На уроке мы используем песни и стихи в качестве фонетической разминки, для отработки лексического и грамматического материала. Принимая в расчет физиологические и психологические особенности учащихся, мы предусматриваем такие виды работ, которые снимают напряжение и усталость, восстанавливают работоспособность. На начальной ступени обучения русскому языку в каждый урок мы включаем динамичные физкультминутки. При их проведении делается установка запомнить языковой материал.

Если нравится тебе, то хлопай (топай, щёлкай) так...

Если нравится тебе, то ты другого научи,

Если нравится тебе, то хлопай (топай, щёлкай) так... (См приложение)

Дети с большим удовольствием напевают любимую песню на изучаемом языке [148]. Эстетическая мотивация позитивно воздействует на чувства, эмоции, развивает воображение.

Что умеют наши ножки?

Мы шагаем по дорожке! (Маршируем)

Что еще умеют ножки?

Пусть попляшут на дорожке! (Выставление ноги) (См приложение)

Положительная эмоциональная окраска стихов и рифмовок активно содействует усвоению материала. Это облегчает запоминание базовых грамматических моделей, правил орфографии и позволяет применять их в повседневной практике. С применением стихов и рифмовок в процесс обучения вносится элемент игры, что поддерживает интерес к данному предмету [151].

Знаем твердо:

Жи и ши пишем через букву И.

Знаем твердо:

Ча и ща пишем через букву А.

Если буква гласная вызвала сомнение,

Ты ее немедленно ставь под ударение.

На поэтических текстах прекрасно отрабатывается ритм, интонация иноязычной речи, совершенствуется произношение. При этом неоднократно повторяется одна модель, но повторение не выглядит искусственным.

Тук-тук, строим дом (кулачки стучат друг о друга),

Дом высокий (руки подняты вверх),

Дом с окном (соединить средний со средним пальцем, большой с большим, показать окно),

С острой крышей и трубой (руки над головой в форме крыши),

В нём поселимся с тобой (руками обхватывают себя, как будто обнимают).

Музыка, стихи, песни оказывают сильное психологическое воздействие, проникая в глубины сознания. Музыка осуществляет эмоциональное воздействие на учащихся, является «сильнейшим психологическим побудителем, проникающим в подспудные глубины сознания» [86, с 34]. Знакомая лексика здесь активизируется в новом контексте. С помощью

песен совершенствуются навыки иноязычного произношения. Известно, что если у ребенка хорошо развит музыкальный слух, ему легко даются артикуляционные задачи. Желательно, чтобы песни были содержательными и побуждали учащихся к последующей дискуссии, высказыванию своего отношения к содержанию и исполнению песни.

С помощью песен работа над освоением языка становится нетрадиционной, вводится элемент праздничности, что позитивно влияет на эмоциональную составляющую шестилетних детей. Замечено, что помимо вышесказанного, музыка дает возможность отдохнуть в процессе обучения.

Из вышесказанного следует, что работа со стихами, рифмовками и песнями способствует эффективному освоению языкового материала, развитию памяти, внимания и творческой деятельности учеников, воспитывает чувства терпимости и уважения к творческому наследию страны изучаемого языка.

* * *

Одним из лучших путей формирования коммуникативной компетенции является ролевая игра. Метод ролевых игр относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. В ролевой игре воспроизводится реальная практическая деятельность людей. Ролевая игра эффективно мотивирует речевую деятельность, поскольку обучаемые оказываются в ситуации, когда возникает потребность что-либо сказать, чем-то поделиться с собеседником. Ролевые игры содержат реальные задачи общения, решая которые школьники видят, что язык используется как средство общения.

Дети предпочитают учебную работу в группах, этим обусловлена необходимость использования ролевых игр в 1-4 классах. Учащиеся осваивают новые формы и способы общения, познают других людей в общении, строят взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Ведь при всем многообразии сюжетов все игры затрагивают межличностные отношения людей в обществе.

В ролевой игре ребята стремятся к общению друг с другом и учителем, они чувствуют себя равными партнерами. Застенчивые, неуверенные в себе дети начинают говорить и таким образом преодолевают неуверенность. В обычной беседе, по обыкновению, инициативой владеют ученики-лидеры, а робкие не проявляют

активность, остаются в стороне. В ролевой игре каждый получает свою роль и становится активным участником речевого общения.

В играх школьники приобретают умение вступать в разговор, поддержать его, выслушать собеседника, остановить его, задать при необходимости конкретизирующие вопросы. Хорошим партнером по коммуникации считается обычно не тот ученик, кто лучше применяет языковые структуры, а тот, кто может верно распознать ситуацию, в которой находятся собеседники, учесть известную информацию и выбрать те средства языка, которые наиболее эффективны для данной ситуации общения.

В конечном итоге в ролевой игре все время занятия отводится речевой практике, одновременно с этим как говорящий, так и слушающий предельно активны, поскольку ученик должен понять и запомнить реплику партнера по коммуникации и правильно ответить на нее.

Ролевая игра – основной тип деятельности младших школьников, привлекающий их неутилитарным характером. Формирование у детей этого возраста условно-динамичной позиции – аналог ролевого поведения приводит к возможности значительно более легкого и раннего возникновения интеллектуальных операций, которые в условиях стихийного формирования обычно проявляются значительно позднее. Участие в ролевой игре сопровождается разнообразными эмоциональными моментами, связанными с проверкой собственных сил, самоутверждением. Однако, не следует забывать, что если не соблюдать чувство меры, игры утратят эффективность и перестанут оказывать эмоциональное воздействие.

Большинство игр не имеет какого-либо отношения к конкретной теме, поэтому в них естественным образом содержится незнакомая учащимся лексика. Вводить ее необходимо в процессе объяснения условий игры, используя различные приемы. Один из них – зрительная наглядность, которая помимо картинной или предметной наглядности включает и движение, жест, мимику и т.д. В некоторых случаях учитель использует однократный перевод. В начальных классах ролевая игра – это чаще всего театрализованное действие. Учитель заранее готовит костюмы и реквизит, которые сделают игру полноценной и убедительной.

Успех применения игровой технологии зависит прежде всего от профессиональных умений учителя, от его способности создавать в классе потребность речевого общения. Когда

учащиеся привыкают к подобному общению, то вместе с учителем становятся участниками одного процесса.

Конечно, урок русского языка в школе – это не только игра. Но благодаря игровой атмосфере появляются непринужденные и доверительные отношения участников образовательного процесса, что облегчает обсуждение более серьезных тем и ситуаций.

Учитывая возрастные особенности, на уроках русского языка со учениками младшего возраста надлежит проводить ролевые игры, предназначенные для развития норм речевого этикета, воспитания культуры поведения. Школьники учатся правильно приветствовать друг друга и взрослых, обращаться к однокласснику, выражать благодарность, просить прощение и т.д.

Например, на одном из уроков, проводимых во 2 классе предлагается такой сюжет: «Твоя бабушка собирается в магазин. Вежливо попроси ее купить тебе что-нибудь». Участники ролевой игры обмениваются репликами, передвигаются по классу, действуют с реальными предметами или говорят с опорой на картинки на слайде.



Правила проведения ролевых игр предполагают, что ученики должны поставить себя в ситуацию, в которой они могут оказаться в реальности: от встречи знакомого на улице до гораздо более сложной ситуации, например, встреча с детским писателем, Ученику следует адаптироваться к конкретной роли в предложенных обстоятельствах. В одном случае он будет играть самого себя, в другом ему придётся сыграть воображаемую роль; поведение учеников во время ролевой игры должно быть таким, как если бы всё происходило по-

настоящему. Поведение учеников должно соответствовать и взятой на себя роли. Им следует концентрировать своё внимание не на привычной практике закрепления единиц языка в речи, а на их коммуникативном использовании.

В обучении младших школьников русской устной речи посредством игры можно выделить три этапа работы: подготовительный, функциональный и оценочный.

Участникам игры необходимо предоставить время, чтобы принять роль. Каждый учащийся проявляет речевую активность, предусмотренную ситуацией общения, но каждый оставляет за собой некоторую свободу действий, речевых поступков.

Роли обычно раздает учитель, иногда их выбирают сами ученики в зависимости отношений в группе и от степени владения ими русским языком. В процессе игры учитель по мере необходимости может выполнять какую-либо роль, но, как правило, не главную, чтобы не превращать игру в обычный урок. Желательно, чтобы учитель выбрал роль с учетом ее социального статуса, чтобы ненавязчиво контролировать речевое общение в группе.

Функциональный этап реализует учебные и игровые возможности всех структурных компонентов игры. На этом этапе учитель ориентирует детей на принятие роли, поддерживает игровое состояние детей. Чтобы стимулировать речевое общение на иностранном языке учитель должен уместно использовать вербальное выражение одобрения, поощрение, критические замечания, вовремя пошутить, сделать замечание, незаметно подсказать, задать наводящий вопрос. Такая поддержка и защита играют особенно важную положительную роль на данном этапе.

На оценочном этапе управления учебной игрой подводятся итоги игры и оценка действий игроков. Оценивая участие школьников в проведенной игре, учителю следует быть деликатным, особенно при оценке результатов первой ролевой игры. Безусловно, отрицательная оценка деятельности участников приведет к снижению общей активности. Исходя из опыта работы, целесообразно начать с обсуждения удачных моментов игры и только потом перейти к недостаткам.

В проведении ролевых игр необходимо, чтобы имело место не механическое употребление реплики, а взаимодействие партнеров, так как общение подразумевает взаимодействие участников. Для этого целесообразно изучить закономерности процесса

общения в совместно осуществляемой деятельности.

Время, которое отводится на игру, зависит от уровня подготовки учеников, сложности изучаемого материала, целей урока и т.д. К примеру, если игра применяется как способ освоения нового материала, то весь урок может быть построен в игровой форме, если игра служит тренировочным упражнением при закреплении материала, то ей рекомендуется отводить до 20-25 минут урока. Далее та же игра может организовываться на этапе повторения и занимать она будет всего 3-5 минут. Игра также иногда применяется в качестве физминутки, и тогда она служит определенной разрядкой на уроке.

Эффективность ролевой игры как методического приема обучения в сопоставлении с традиционным проведением занятий по иностранному языку неоспорима. Ролевая игра - это коллективная деятельность, к которой тяготеют младшие школьники, предполагающая активность всех участников. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем на традиционном уроке.

Итак, игры способствуют формированию внутренней мотивации школьников, что в свою очередь позитивно сказывается на развитии речевой компетенции младших школьников.

3.5. Информационно-коммуникационные технологии как важнейший аспект совершенствования и оптимизации учебного процесса

В основе обучения практическому владению русским языком и формирования коммуникативной компетенции школьников является работа по развитию речи, и этому подчинены все другие стороны обучения. Говоря о развитии речи, мы имеем в виду устную и письменную речь. Вместе с тем главным способом коммуникации считается устная речь, которая существует в форме диалогов или монологов. Свободное владение устной речью подразумевает спонтанную реакцию на различные жизненные ситуации. Отсюда следует, что результатом обучения русскому языку в армянской школе являются навыки произвольной монологической и диалогической речи [137].

Основными в иноязычной коммуникативной компетенции являются лингвистический и социолингвистический компоненты. Исходя из этого, система обучения иностранному языку должна быть выстроена таким образом, чтобы учащимся наряду с языковым материалом предоставлялся страноведческий и культуроведческий с целью ознакомления с культурой страны изучаемого языка [99]. Конечно, отбор содержания учебников отчасти помогает решить эту проблему. На своих уроках для знакомства со страноведческим материалом мы используем дополнительный материал, на котором учим школьников уважать проявления новой культуры, развиваем способность к межкультурному взаимодействию.

Вообще, овладеть коммуникативной компетенцией, не проживая в стране изучаемого языка, совсем непросто. Поэтому учителю приходится дополнять материал учебника поисково-эвристическими способами и для знакомства с грамматическим материалом, позволяющим школьникам в ходе выполнения системы упражнений самостоятельно находить новые формы, формулировать правила. Новизну в обучение вносит и использование коммуникативных ситуаций, которая помогает учителю справиться с однообразием на уроках.

На опытных уроках мы добивались максимального приближения к реально-речевому общению, чтобы созданные ситуации имели значение для младших школьников и соответствовали их коммуникативным запросам. Принцип коммуникативности является существенным в обучении иностранному языку. Он исходит из основной роли языка и передает характерную связь обучения с жизнью.

Первостепенное внимание мы обращаем на наибольшую реализацию таких речевых конструкций, которые формируют умения вести разговор в типичных для младших школьников коммуникативных ситуациях. Мы учим верно выражать свое мнение, формулировать просьбы, соглашаться, не соглашаться, благодарить, беседовать с окружающими на бытовые темы. Особую роль в работе над речью играет создание обычных ситуаций ученического общения, чтобы «спровоцировать» ученика на спонтанную речь. Для этого необходимо так построить урок, чтобы ученик говорил не потому, что его принуждают, а, в первую очередь потому, что он сам жаждет сообщить о чем-либо, узнать о каком-то событии, поделиться важной информацией.

Добиться намеченной цели можно посредством активного введения и использования в процессе обучения русскому языку современных педагогических технологий, в особенности информационно-коммуникационных [158]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) оказывают большую практическую помощь в работе над созданием ситуации.

Потребность применения новых информационных технологий во всех областях человеческой жизнедеятельности бесспорна. В современном классе трудно обходиться без компьютера. Компьютер стал так же необходим, как калькулятор, записная книжка, телефон, музыкальный центр. Сегодня умение применять в своей области информационно-коммуникационные технологии рассматривается как показатель общей грамотности, соизмеримый на сегодняшний день с навыками чтения, письма и счета. Использование ИКТ стимулирует все виды познавательной деятельности обучающихся в получении знаний, развитии и закреплении умений и навыков. Применение ИКТ способствует возрастанию интереса и становлению положительной мотивации к изучению русского языка, поскольку складывается обстановка, позволяющая выбирать содержание и форму урока, темп и уровень проведения занятий.

В рамках этого вопроса рассмотрим применение на уроках русского языка оригинального учебного материала в виде презентации PowerPoint. Урок, разработанный средствами PowerPoint – это ряд информационных объектов, связанных тематически и последовательно демонстрируемых на экране или мониторе [60]. Эффективность использования различных изображений, аудио и видеофрагментов будет намного выше, если сочетать их с другими видами работ. После уроков с применением презентаций изученный материал запоминается как яркий образ и способствует формированию учебной активности школьника.

В большинстве случаев своей практики мы проводим уроки комбинированного типа, на которых уделяем внимание и опросу домашнего задания, и объяснению новой темы. Представление учебного материала с опорой на презентацию имеет много достоинств по сравнению с традиционными способами: сведения, представленные в виде презентации, увлекают и нацеливают младших школьников на успешный результат. Программа разработки презентаций PowerPoint позволяет сочетать разнообразную текстовую, аудио- и видеoinформацию; опираться на отдельные слайды; руководить вниманием детей-инофонов

за счет эффектов анимации. Учитель может легко осуществлять смену слайдов, поэтому число иллюстраций к изучаемому материалу может быть произвольным. Это помогает добиться максимального соответствия между словом учителя и наглядным изображением. Демонстрация отдельных этапов становления активно меняющихся процессов позволяет учителю, делая упор на воображение ученика, привлекать его способность домыслить промежуточные этапы. Создание презентаций не требует какой-то особенной компьютерной грамотности. Презентации не занимают больших объемов при хранении, а также не портятся с течением времени – ими можно пользоваться долго. Использование ИКТ активизирует внимание всего класса, положительно влияет на мотивацию, эффективность восприятия и запоминания новых сведений, позволяет значительно сэкономить учебное время [8, 125].

Работа по странице учебника «Солнышко» для второго класса, например, дополняется слайдом со стихотворением, которое заучивается на уроке.



Затем проводится игра.

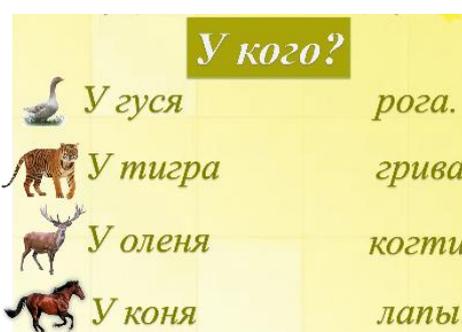
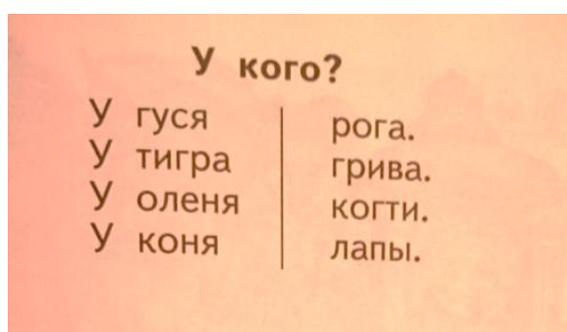
- Кто умеет чисто мыться? Кто водицы не боится?
- Это мы! Это мы! Это мы! (Руки вверх)
- Кто не хочет быть грязнушкой, хорошенько моет ушки?
- Это мы! Это мы! Это мы!.. (Руки вверх)

(См. приложение)

Другая страница учебника дополняется игрой «Помоги младшему брату собрать в школу портфель», которая проводится с использованием презентации.



Следующее задание из учебника полностью выполняется с помощью компьютера:



Ученики находят нужный конец предложения и соединяют его с началом.

Помимо презентаций PowerPoint, на своих уроках мы применяем и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР). ЦОРы как электронная составляющая процесса обучения иностранному языку, эффективно ориентируют на речевую деятельность [19, 82]. Цифровые образовательные ресурсы оказывают поддержку на всех стадиях работы с учебным материалом, то есть их можно применять и при введении нового материала, и при актуализации, и при проверке знаний. Они предусмотрены как для совместной, так и для индивидуальной учебной активности.

Цифровые образовательные ресурсы разделены на несколько групп по цели применения:

- ✓ Материалы для демонстрации.
- ✓ Демонстрационно-опорные материалы.
- ✓ Материалы для обобщения.
- ✓ Материалы для закрепления и контроля.

✓ Учебно-справочные материалы. [115]

С внедрением компьютеров в школьную практику у учителей русского языка как иностранного значительно обогатился арсенал педагогических средств, что позволило пересмотреть способы управления процессом образования. В обучении языку значительную роль играет обратная связь с учениками. Именно компьютер из прочих существующих технических средств наиболее очевидно моделирует эту связь и создает эффект общения на языке.

Ученики с большим восторгом называют слова, учат песни, выполняют задания. С первых занятий ученики привыкают воспринимать иноязычную речь. Преподаватель может уделять много внимания произношению, как одному из важных аспектов обучения языку. Многократное воспроизведение записи с учебным материалом дает возможность прослушивать материал дома, что предупреждает сомнения и вселяет младшим школьникам уверенность. Это устраняет ряд психологических трудностей при реальной коммуникации с носителями языка. Применение информационно-коммуникационных технологий превращает урок в яркое, увлекательное и запоминающееся событие.

Можно утверждать, что квалифицированное применение всего потенциала современных информационных технологий:

- Активизирует познавательную деятельность, повышает успеваемость школьников.
- Содействует достижению целей обучения с опорой на электронные учебные пособия.
- Оттачивает навык самообразования и самоконтроля учащихся.
- Повышает уровень комфортности обучения.
- Устраняет тревожность у учащихся.
- Способствует росту активности школьников на уроке.
- Формирует информационную компетенцию.
- Эффективно контролирует и корректирует результаты учебной деятельности, а также предоставляет оперативную консультационную помощь.
- Позволяет приобрести учащимся навыки работы на компьютере.

Мы активно используем на своих уроках: компьютерную обучающую программу по русскому языку (мультимедиа приложение для начальной школы) к УМК Школа России,

учебное пособие «Уроки Кирилла и Мефодия. Русский язык», электронное учебное пособие «Самоучитель русского языка» (Под общей редакцией академика Б.М. Есаджанян. В соавторстве с Дж.Ф. Кузиной, А.М. Амирханян, И.Р. Саркисян, при участии С.Б. Самуэлян). Данные программы могут быть задействованы и в индивидуальной, и в групповой работе. Их можно рекомендовать и для самостоятельной работы учащихся. Программы отлично подходят и при возможности использовать проектором с интерактивной доской.

Программы составлены с учетом психологических и возрастных особенностей младших школьников. Упражнения нацелены на усовершенствование всех видов речевой деятельности. В пособии «Самоучитель русского языка» внимание концентрируется на аудировании и говорении. Программа предлагает следующие типы упражнений: на аудирование, на создание графического и звукового образа слова посредством анимационной презентации и активизации новых лексических единиц; на развитие грамматических навыков; на выработку навыков чтения; развитие орфографической зоркости.

Современному учителю необходимо учитывать, когда преподаватель задействует мультимедийный проектор, учащиеся с радостью посещают уроки, активно участвуют, им преподносится более качественный материал. Задействование различных каналов получения информации оказывает положительное влияние на прочность запоминания страноведческих и языковых сведений. ИКТ способствуют интенсификации процесса обучения русскому языку, и созданию благоприятных условий для формирования коммуникативной компетенции школьников [114]. Применение ИКТ способствовало значительному повышению уровня внутренней мотивации обучения учащихся в опытных классах (См. приложение 2)



Проработка школьного материала в рамках компьютерного обучения способствует возникновению специфических организационных вопросов, а именно, техническая оснащённость учебных классов, овладение преподавателями и учащимися навыками работы с компьютером, искажение аудиторно-урочной структуры учебного процесса и др. Между тем применение компьютерных систем в курсе РКИ наглядно показывает их явные преимущества по сравнению с традиционными методами обучения: возможность решить определённые методические задачи в более краткие сроки (интенсификация); учёт индивидуальных качеств обучаемых (индивидуализация); сокращение затрат людских и материальных ресурсов (эффективность).

Применение компьютерной техники делает урок интересным и действительно современным, позволяет реализовать индивидуализацию обучения, объективно и оперативно осуществлять контроль и подведение итогов, создаёт новые возможности в преподавании предмета, так как применяя ИКТ на уроках русского языка, преподаватель находит новые формы и методы преподавания, ищет новые стили и подходы к процессу обучения. Очень важно, чтобы современные педагоги повышали свою квалификацию посредством освоения компьютерными технологиями, поскольку развитие и совершенствование информационно-коммуникационной компетентности учителя русского языка соответствует международным нормам образования [109].

Использование электронных пособий позитивно отражается на образовательном процессе и овладении новым материалом, так как одной из основ мотивации является занимательность, а фактически все электронные ресурсы очень занимательны, наглядны и интересны. Возможности компьютера здесь бесконечны, и очень важно, чтобы эта занимательность не стала доминирующим фактором, чтобы она не оттесняла учебные цели.

Требование современного общества к учителю - развитие лично значимых качеств школьников, а не только передачу знаний. Применение современных технологий в образовании создаёт благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества [50]. Знания же выступают не как цель, а как способ, средство развития личности. Современные ИКТ предоставляют для этого неиссякаемые возможности. В отличие от традиционных методов обучения ИКТ позволяют не только передать учащемуся большое количество готовых знаний, но и развивать

интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с разными источниками информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Изучение иностранного языка в современных жизненных условиях предполагает в первую очередь языковую функциональность, то есть его применение как способ реального общения с носителями других культур. В процессе коммуникации самыми важными характеристиками являются умение общаться и добиваться успеха, что в большей степени предполагают достижения ученика практически во всех жизненных сферах, помогают социальной адаптации к постоянно меняющимся условиям в эпоху глобализации. Интегративной целью на всех стадиях обучения иностранным языкам является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, подразумевающей возможность и способность реализовать иноязычное общение с носителями языка.

2. Иноязычная коммуникативная компетенция развивается не естественным путем, а посредством особых методик, подразумевающих создание определенных ситуаций воздействия. Упражнения, которые разрабатываются специально, обеспечивают оптимальное запоминание и воспроизведение материала с помощью ситуативного контекста, учитывая целенаправленную языковую активизацию, последовательность и систематичность в работе. К тому же, организация учебного процесса и усвоения языкового материала согласно принципу «действуя, запоминай» взамен ошибочного подхода «запомяна, действуй» в большей мере принимает в расчет особенность памяти, подразумевающую именно деятельность и готовность к действию.

3. Формирование и развитие мотивационно-ценностной сферы при обучении в начальных классах общеобразовательных школ в целом и в современной методике преподавания русского языка как иностранного в частности является одной из актуальных и сложных дидактических проблем в современных условиях образовательного пространства Армении.

4. Механическая передача знаний, как было установлено на основании педагогической деятельности, систематического наблюдения и опытного анализа, в условиях устаревшего практикуемого обучения в школах не пробуждает глубинных механизмов формирования речевой компетентности на неродном языке и не способствует формированию познавательного интереса, столь необходимого для формирования вторичной языковой

системы. Инертное ведение уроков иностранного языка с опорой на письменные тексты приводит только к пониманию, а не приобретению лингвистического опыта.

5. Постепенное высвобождение учебного процесса от укоренившихся статичных, непродуктивных форм работы описательно-назывательного характера и переход к игровым формам с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, способствует эффективному формированию русскоязычной речевой компетенции учащихся младших классов армянских школ.

6. Не находясь в стране изучаемого языка, оптимальным методом овладения коммуникативной компетенцией является использование реальных или воображаемых коммуникативных ситуаций во время урока. Технические методы обучения имеют огромное значение при решении этого вопроса. Они снабжают учащихся полной и точной информацией по изучаемой теме, экономят большое количество времени и пробуждают желание последующего совершенствования языковой культуры.

7. Как учебный предмет русский язык обладает возможностью фактического влияния на мотивационную сферу младшего школьника. Необходимо формировать интерес к содержательной стороне учебной деятельности. Особенно важным в обучении грамматике представляется нам наглядное предъявление ученикам значений словоформ в однозначно понятном детям речевом контексте и в самостоятельной продуктивной речевой деятельности учащихся. Функциональная значимость моделей должна быть опорой в понимании и усвоении учебного материала. Характер и содержание речевого материала, особые условия обучения, продуманное использование психологически обоснованных для данного возраста приемов расширяют рамки каналов восприятия новой языковой системы, активизируют истинные механизмы усвоения.

8. Принципиально важной для ранних периодов обучения является соответствующая данному возрасту структура урока. Мозаичность урока, гармоничное сочетание различных видов работы на базе активной речевой деятельности, личная причастность ученика к производимым действиям и их параллельное речевое комментирование, активизация всех возможных каналов восприятия учебного материала, создание ситуации успеха расширяют и углубляют возможности входа ребенка в мир нового

языка, создают благоприятные стимулы для формирования речевой компетенции уже в первые годы обучения.

9. При выполнении упражнений в центре внимания учащихся должны находиться речевые образцы, содержащие определенную грамматическую структуру, значение грамматических конструкций и произносительно-интонационное оформление одновременно. В разработанную нами систему упражнений определенного содержания и выраженного обучающего потенциала заложены условия, формирующие умение сопоставлять, сравнивать, дифференцировать признаки языковых единиц. Система включает общие и специальные требования. С помощью этих упражнений можно продуктивно работать по аналогии, самостоятельно переносить усвоенные речевые навыки и умения на новый языковой материал. Это вызывает осознанное владение функцией, формой, содержанием языковых единиц, что в свою очередь и формирует языковую и речевую компетенции обучающихся.

10. Поиск методической доминанты необходимо вести в сфере нетрадиционных форм уроков с применением игровых и информационно-коммуникационных технологий, которые ориентированы на аудиовизуальное побуждение познавательного интереса к русскому языку учащихся младших классов армянских школ. Важная роль и особые возможности игровых и информационно-коммуникационных технологий можно объяснить их значительным влиянием на повышение мотивации к изучению русского языка, стимулированием воображения, творческого поиска, формированием умений и навыков связной речи в аудировании, чтении, говорении и письме. Внедрение компьютеров в практику преподавания русского языка как иностранного является одним из важнейших факторов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов.

11. Данная работа подтвердила результаты теоретического исследования, установила достоверность апробированной дидактической системы формирования и развития русскоязычной речевой компетенции учащихся младших классов армянских школ, разработанной в соответствии с целью и гипотезой исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Абрамова Г.С.** Практикум по возрастной психологии. - М.: Академический проект. 2001. – 480 с.
2. **Авдеев А.П.** Мотивы изучения иностранного языка. // Образовательные технологии и общество, 2008. – Том 11, №4. – С.310-322 <http://cyberleninka.ru/article/n/motivy-izucheniya-inostrannogo-yazyka>
3. **Агабабян Г.М, Есаджанян Б.М, Есаян Е.А, Мелик-Мартirosян Дж.С.** Развитие русской речи: книга для факультативных занятий в старших классах армянских школ. Ереван: Луйс. – 1986. – 208 с.
4. **Адзигирей А.К.** Изучение грамматического явления на материале связных текстов. // Русский язык в национальной школе. – 1974. – №2. – С. 17-20.
5. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст. – 1999. – 472 с.
6. **Акишина А., Жаркова Т., Акишина Т.** Игры на уроках русского языка. – М. – 1989. – 86 с.
7. **Акишина А.А., Коган О.Е.** Учимся учить. Русский язык. Курсы. М., 2008. – 256 с.
8. **Александров К.В.** Компьютерная программа для формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка// Иностраный язык в школе, 2010, №6. - С. 67-73.
9. **Алхазивили А.А.** Психологические основы обучения устной иностранной речи. М.: Просвещение, 1986. – 125 с.
10. **Амонашвили Ш.А.** Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение. – 1983. – 208 с.
11. **Андреева Н.С.** Учет специфики русского языка при обучении лексике. КГУ 2004, с. 9-13.
12. **Антонова Е.С.** Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие. М., 2007. – 464 с.

13. **Аракин В.** Отбор грамматического материала и последовательность обучения грамматическому строю русского языка как иностранного. //Русский язык в национальной школе, 1969, №3.
14. **Артемов В.А.** Психология обучения иностранным языкам. М., 1966. – 134 с.
15. **Артемов В.А.** Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам. Вопросы психологии и методики обучения. М.: Учпедгиз, 1947. – 201 с.
16. **Арутюнов А.Р., Костина И.С.** Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков. М., 1992. Основные методы и подходы к обучению русскому языку как иностранному и иностранным языкам, с. 17-46.
17. **Аствацатрян М.Г.** Методика преподавания иностранных языков. Ереван: Луйс, 1985. – 390 с.
18. **Аствацатрян М.Г.** Теоретические основы системы упражнений для формирования мультилингвальной компетенции. // Иностранные языки в высшей школе. – Вып.2 (13) – Рязань, 2010. – С. 25 – 33 .
19. **Атабекова А. А.** Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. М. Российский университет дружбы народов, 2008. http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/179-Atabekova.pdf
20. **Баев П.М.** Играем на уроках русского языка. М., 1990. – 86 с.
21. **Байбуртян Н.А., Есаджанян Б.М., Корнейчук С.И.** Методика русского языка. – Ереван: Луйс.– 1974. – 250 с.
22. **Балаев А.А.** Активные методы обучения. М., 1986.– 180 с.
23. **Балыхина Т.М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
24. **Балыхина Т.М., Ельникова С.И.** Продолжаем знакомство. Русский язык как иностранный. Уроки дружбы. Дрофа, 2011. – 112 с.

25. **Бархударов С. Г.** О состоянии методики преподавания русского языка// Русский язык в национальной школе, 1959, № 2.
26. **Бердичевский А.Л.** Является ли русский язык международным // Мир русского слова, 2000, №1. – с.30.
27. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
28. **Богданова Л.И.** Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. Флинта. Наука, 2011. – 248 с.
29. **Божович Л.И.** Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1968. – 249 с.
30. **Божович Л.И.** Познавательные интересы и пути их изучения. М.: «Известия», АПН РСФСР, вып.73. 1955. – С.14-21.
31. **Бочарова Л.П.** Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // Иностранные языки в школе. 1996№ 3 – с.26.
32. **Буржунов Г.Г.** О соотношении грамматической теории и речевой практики. РЯНШ, 1972, №6. – С.37-41.
33. **Бурнард Ф.** *Тренинг межличностного взаимодействия.* Разнообразные тренинги по развитию навыков межличностного взаимодействия и интерактивные упражнения для улучшения отношений с окружающими. СПб., 2002. –304 с.
34. **Вагнер В.Н.** Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание. Флинта, Наука, 2006. – 104 с. <http://www.twirpx.com/file/622882/>
35. **Ван Дейк Т.А.** Язык, познание, коммуникация. Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
36. **Векслер С.И.** Современные требования к уроку. М., 2004. – 351 с.
37. **Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М.: Русск. яз., 2000. – 543 с.

38. **Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.** Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. М.: Наука 2001. – 311 с.
39. **Вилюнас В.К.** Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006, – 458с.
40. **Воителева Т.М.** Теория и практика обучения русскому языку. М.: Дрофа, 2006. – 319с.
41. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. Просвещение, 1991. – 400 с.
42. **Вятютнев М.Н.** Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
43. **Гальперин П.Я.** К психологии формирования речи на иностранном языке. Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М.: МГУ, 1972. – С.60-71.
44. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. М., 2009. – 144 с.
45. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
46. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. – 336 с. <http://www.twirpx.com/file/579428/>
47. **Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н.** Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с., с.49.
48. **Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А.** и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982.– 373 с.
49. **Гойхман О.Я., Надеина Т.М.** Речевая коммуникация: Учебник. М., 2004. – 208 с.
50. **Горбич О.И.** Педагогические технологии в преподавании русского языка. М.: ВК, 2012. – 144 с.
51. **Горлова Н.А.** Речевой фитнес: Программа коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с методическими рекомендациями / Н.А. Горлова, О.А. Горлова. М.: Баласс, 2013. – 160 с.

52. **Горлова Н.А.** Специфика развития навыков и умений в речевой деятельности. // Иностранные языки в школе, 2013, № 3. – С. 2-9
53. **Горлова Н.А.** Формирование иноязычных творческих стратегий у младших школьников / Н.А. Горлова, М.В. Курочкина. М.: АПКИПРО, 2013. – 152 с.
54. **Горчев А.Ю.** О путях реализации принципа противопоставления при обучении грамматической стороне речи. «Иностранные языки в школе», 1979, №6.
55. **Грузинская И.А.** Методика преподавания английского языка в средней школе. М, 1947. – 223 с.
56. **Гуторанова И.** Говорение в раннем обучении русскому языку как иностранному. М., Мир русского слова, 2003, №4. – с. 59-61.
57. **Джо Шейлз.** Коммуникативность в обучении современным языкам. – Совет Европы Пресс, 1995. - 349 с.
58. **Додонов Б. И.** Структура и динамика мотивов деятельности. // Вопросы психологии, 1994, №4. – с.45.
59. **Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г.** Методика преподавания русского языка как неродного. Ереван: Филин, 2008. – 496 с.
60. **Ефременко А.В.** Применение информационных технологий. Иностранные языки в школе, 2007, №8. – С.18-21.
61. Живая методика. Для преподавателя русского языка как иностранного. Методы. Приёмы. Результаты. Кол. авторов ГИРЯП им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык. Курсы. – 2009. – 336 с.
62. **Жинкин Н.И.** Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сборник статей / Сост. Коровина В.Я. М.: Просвещение –1966. – С. 5-25.
63. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

64. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1995, – 159 с.
65. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
66. **Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.** Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. – 528 с.
67. **Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К.** Методика преподавания русского языка как иностранного Издательский дом «Астраханский университет» – 2012. – 90 с.
68. **Иевлева З.Н.** Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев.
http://ageree.clan.su/news/obuchenie_rki_inostrannykh_shkolnikov_sistema_uprazhnenij_s_grammaticheskoj_napravlennostju_dlja_obuchenija_russskomu_jazyku_inostrannykh_shkolniko/2015-08-21-16
69. **Ильин М.С.** Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: «Педагогика», 1975. –152 с.
70. **Имедадзе Н.В., Ахвледиани Н.Г.** Особенности и роль педагогического общения в интенсивном обучении языку. Тбилиси, 1989. – с. 132-134.
71. **Искрин С.А.** Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе, 2004, № 2. – с.95.
72. **Ительсон Л.Б.** Лекции по общей психологии. Минск: Харвест, 2002. – 896 с.
73. **Кавтарадзе Д.Н.** Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
74. **Казаева Т. Н.** Развитие речи младших школьников. Начальная школа, 2007, № 6. – с. 76-79.
<http://n-shkola.ru/storage/archive/1407235948-134977494.pdf>

75. **Казарцева О.М.** Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. М., 1998. – с.10.
76. **Казесалу Т.А.** Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1972.
77. **Какорина Е.В.** Работа над текстом на уроке РКИ. Первое сентября, Русский язык, 2012, №1. – с. 38, №2. – с. 31
78. **Каленкова О.** Уроки русской речи для детей-инофонов. Первое сентября, Начальная школа, 2014, №1. – с. 54-57
79. **Ким А.М.** К вопросу о локализации учебных минимумов // РЯНШ, 1977, №4. – с.33-38
80. **Кларин М.В.** Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения, Советская педагогика, 1984, № 4. – с. 117-122.
81. Книга о грамматике. (Под редакцией Величко А.В.) Русский язык как иностранный. М.: Издательство Московского университета, 2009. – 648с.
<http://www.twirpx.com/file/1501725/>
82. Компьютерные телекоммуникации – школе. Пособие для учителя./ Под ред. Полат Е.С. М., 2005. – 145 с.
83. **Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.** Практическая методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта. Наука, 2009. – 480 с.
84. **Кузьмичева И.А.** Развитие иноязычной речи в процессе коммуникативного общения. В книге «Семантика, логика и ситуация в мыслительной деятельности человека» под редакцией А.Н.Соколова, Л.Л. Гуровой, Н.И. Жинкина. М. «Просвещение», 1979.
85. **Ладыженская Т.А.** Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986. – 124 с.
86. **Леви В.Л.** Вопросы психобиологии музыки//Советская музыка. 1966, № 8.
<http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=689>

87. **Леднева В. С.** и др. Государственный стандарт начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1. Общественно-гуманитарные дисциплины. М.: ТЦ Сфера, Прометей, 1998. – с. 226
88. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
89. **Леонтьев А.А.** Психология общения. 2-е издание, исправленное и дополненное. М., 1997, – 351 с.
90. **Леонтьев А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., Воронеж, 2001. Личность, культура, язык. – с. 119-127.
91. **Лысакова И.П.** Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. М.: Владос, 2004. – 270 с.
92. **Макклелланд Д.** Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. – 672с.
93. **Маковский М.М.** Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. Изд. 2. М.: Эдиториал – УРСС, 2005. – 200 с.
94. **Манукян С.П.** Стимулы. Мотивы и цели субъектов целепорождающего обучения. Ереван, 2005. – 359 с.
95. **Маркова А.К.** Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974. – 239 с.
96. **Маркова А.К.,** Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
97. **Маркосян А.С.** Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004. – 382 с.
98. **Марцинковская Т.Д.** Психология развития. – М., Академия. – 2001.– 352 с.
99. **Маслова В.А.** Лингвокультурология. 2-е изд. Учебное пособие М., 2004. – 208 с.
100. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. – 423 с.
101. **Матюхина М.В.** Мотивация учения младших школьников. М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

102. **Матюхина М. В., Иванова Т. Ф.** Мотивация достижения и настойчивость младших школьников. <http://psychology.net.ru>
103. **Менчинская Н.А.** Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка. Под ред. **Е.Д. Божович.** М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.
104. Методическая мастерская: Модели уроков по русскому языку как иностранному. Авт. коллектив: **Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова, Н.А. Метс** и др. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 176 с.
105. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. **Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.** (под ред. **А.Н. Щукина**). М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
106. **Мильруд Р.П.** Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка. // ИЯ-ИЯШ, 1991, №6
107. **Минасян С.М.** Психологические предпосылки порождения лексико-семантической интерференции. // Русский язык в армянской школе. 1992. – с. 14-21.
108. **Миролюбов А.А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
109. **Митрофанова О.Д.** Русский язык как иностранный: традиции, новаторство, творчество. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. М., 2002. – с.40
110. **Московкин Л.В.** Содержание методологического раздела современной методики преподавания иностранных языков, РЯЗП, 2006, №5. – с. 33-37.
111. **Мураль И. П.** Возможности мотивации учебной деятельности младших школьников // Начальная школа, №12, 2009 г., с.11-12.
112. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / **Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова.** Минск, 1996. – 522с.

113. **Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.** Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2001. – 256 с.
114. **Новиков С.П.** Применение новых информационных технологий в образовательном процессе. Педагогика, 2003, №9. – с. 32-38.
115. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. **Полат Е.С.** М.: Academia, 1999. – 224 с.
116. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.** – М.: Страсбург, 2005. – 247 с.
117. **Пальмер Г.** Устный метод обучения иностранным языкам. Сокр. пер. с англ. 2-е изд. М., 1961. – 236 с.
118. **Пассов Е.И.** Упражнения как средство обучения. Часть 1-2, Воронеж, 2002. – 40 с.
119. **Пассов Е.И.** Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 201 с.
120. **Пассов Е. И., Кузовлева В. П., Коростелев В. С.** Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // ИЯШ, 1987, №6.
121. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
122. **Педагогика школы.** Под ред. Г. И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977. – 103 с.
123. **Педагогическая психология.** Под ред. Н.В.Клюевой. М.: ВЛАДОС -ПРЕСС, 2003. – 400 с.
124. **Петрановская Л.** Игры на уроках русского языка. М., 2000. – 142 с.
125. **Петрова Л.П.** Использование компьютера на уроках иностранного языка – потребность времени. Иностранный язык в школе, 2005, №5. – с. 57-60
126. **Психология и педагогика.** Под ред. **Радугина А.А.** М.: Центр, 1997. –147 с.

127. **Пучкова Ю.Я.** Игры на уроках английского языка: Метод. пособие. М.: АСТ, 2005. – 78 с.
128. **Рахманов И.В.** Обучение устной речи на иностранном языке, М.: Высш. школа, 1980. – 120 с.
129. **Рахманов И.В.** Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 в.в. М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
130. **Рогова Г.В.** Методика обучения иностранному языку. Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. М.: Просвещение, 2000. – 261 с.
131. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. – 529 с.
132. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. М.: Владос, 2004. – 270 с.
133. **Саломатина Л.С.** Особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в современной начальной школе. Начальная школа, 2009, №10.
<http://school2100.com/izdaniya/magazine/archive/2009-10>
134. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии. М.: Народ. образование, 1998. – 256 с.
135. **Сергеева О.Е.** Веселые шаги: обучаем дошкольников русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2005. – 184 с.
<http://www.mgurussian.com/download.php?filename=/upload/iblock/e74/%D0%92%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BB%D1%8B%D0%B5%20%D1%88%D0%B0%D0%B3%D0%B8.pdf>
136. **Скалкин В.Л.** Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. – 248 с. Система упражнений. С. 183-230. Подход. Метод. Методика. С. 121-122.
137. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

138. **Стюхина Г.А.** Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста. М. Педагогический университет «Первое сентября», 2010 [Электронный ресурс].
139. **Сурыгин А.И.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000. Закономерности и принципы обучения на неродном языке. С. 79-105.
140. **Таюрская Н.П.** Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. Humanities vector, 2015, №1. – с.83-87
<http://www.zabvektor.com/home/archive?id=21&locale=en>
141. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. – 261 с.
142. **Тимашева О.В.** Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие. М.: УРАО, 2004. – 192 с.
143. **Трускавец А.В.** Дидактические игры как средство развития русской устной речи учеников многонациональных подготовительных классов. Кандидатская диссертация. М., 1974. – с.19, 74, 94.
144. **Успенский М.Б.** Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. М.: «Педагогика», 1979. – 128 с.
145. **Ушинский К.Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1998. – 640 с.
146. **Фарисенкова Л.В.** Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М., 2000. – 266 с. Проблема уровней в отечественной методике преподавания РКИ 50-70 гг. С. 108-111.
147. **Фаст Д. С.** Язык тела. М., 2003. – 167с.
148. **Федотова Н.** Не фонетика – песня! (+CD-ROM), Златоуст, 2009. –32 с.
149. **Формановская Н.И.** Культура общения и речевой этикет. М.: Издательство ИКАР, 2005. 2-е издание. – 250 с.

150. **Фрумкина Р.М.** Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. – 320 с.
151. **Фурсенко С.В.** Грамматика в стихах. «КАРО» 2005. – 30 с.
152. **Хаврони́на С.А., Балыхина Т.М.** Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». [Электронный ресурс]. М. Российский университет дружбы народов, 2008. http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-Havronina-Balyhina.pdf
153. **Хачикян А.Я.** Особенности использования русского языка как средства межнационального общения в Армении. Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 18-21 марта 2004г. – С. 551-552.
154. **Холл Э. И.** Как понять иностранца без слов. М., 2005. – 98 с.
155. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Сост. **Московкин Л.В., Щукин А.Н.** М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
156. **Цукерман Г.** Оценка без отметки. Москва, Эксперимент, 1999. –79 с.
157. **Шадриков В.Д.** Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2001. – 136с.
158. **Шаклеин В.М., Рыжова Н.В.** Современные методики преподавания русского языка нерусским. [Электронный ресурс]. М. Российский университет дружбы народов, 2008. http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/170-Ryzhova.pdf
159. **Шаклеин В.М.** Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. – 209 с. http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/175-SHaklein.pdf
160. **Шатова Е.Г.** Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика. Учебное пособие для студентов педвузов. М.: Дрофа, 2007. – 253 с. <http://www.litmir.net/br/?b=112950&p=1>

161. **Шахкамян Г.Г.** Учебная речь как ориентировочная основа при формировании системы неродного языка. Ереван. Асогик, 2011. – 277 с.
162. **Шепелевич Л.** Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. СПб., 2005. – С. 325-330.
163. **Щерба Л.В.** Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. Филологический факультет СПбГУ, М. Академия, 2003. – 160 с.
164. **Щукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного, М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
165. **Щукин А.Н.** Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филомантис, 2008. – 189 с.
166. **Эльконин Д.Б.** Психология игры. М., 1978. – 304 с.
167. **Якобсон П.М.** Психология чувств и мотиваций. М.: НПО "Модек", 1998. – 304 с.
168. **Harmer, J.** The practice of English language teaching / J. Harmer - London: Longman ELT, 2001. – 386 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

В процессе обучения необходимо научить детей воспринимать на слух русскую речь, вести несложный разговор в рамках доступной для них тематики (о своей семье, о себе, о товарищах, о животных, об играх и т.д.); составлять небольшое описание картинок, предметов, известных им действий, используя усвоенные слова, грамматические формы, синтаксические конструкции и несложные образцы речи. Для более эффективного обучения использовалась специальная артикуляционная гимнастика для развития органов речи и правильного воспроизведения иноязычных звуков, слов и конструкций.

Для развития мелодики русской речи и элементарного аудирования на первоначальном этапе овладения русским языком велась планомерная работа со считалочками, песенками, чистоговорками, загадками, рифмовками. Выбор того, что должно быть заучено принадлежит учителю, который подбирает материал с учетом календарных дат, сезонности и речевых возможностей детей всего класса. Всё это на фоне постоянного использования наглядного материала и ТСО.

Для начала урока

1. Динь-дилинь, звенит звонок,
Начинается урок.
Наши ушки на макушке (*Показывают на уши*),
Глазки широко раскрыты (*Показывают на глаза*).
Слушаем (*Показывают на уши*), запоминаем (*Показывают на голову*),
Ни минутки не теряем (*Машут указательным пальцем*)!
2. Я тетрадь свою открою
И наклонно положу (*Показывают*).
Я, друзья от вас не скрою,
Ручку я вот так держу (*Показывают ручку в руке*).
Сяду прямо не согнусь,
За работу я возьмусь.
3. На уроке я сижу (мы сидим, ты сидишь),
Я читаю (мы читаем, ты читаешь), я молчу (мы молчим, ты молчишь),
Я считаю (мы считаем, ты считаешь), я рисую (мы рисуем, ты рисуешь),
Я пою (мы поем, ты поешь) и я танцую (мы танцуем, ты танцуешь).

4. На уроках не хихикай,
Стул туда-сюда не двигай!
Педагога уважай
И соседу не мешай!
5. *Учитель:*
- Чтобы разговаривать,
Надо выговаривать
Всё правильно и внятно,
Чтоб было всем понятно!
Ученики:
- Мы будем разговаривать,
Мы будем выговаривать
Всё правильно и внятно,
Чтоб было всем понятно!

Физкультминутки

1. *После аппликации, рисования или лепки рыбки:*

Плавники у рыбок есть,
И чешуек нам не счесть.
Хвостик плыть им помогает,
Жаль, что рыбки не болтают.



2. *После аппликации, рисования или лепки зайчика:*

Жили-были зайчики
(Показывать на голове заячьи ушки)
На лесной опушке.
(Разводить руками перед собой, описывая окружность)
Жили-были зайчики
(Показывать на голове заячьи ушки)
В серенькой избушке.
(Сложить руки над головой в форме домика)
Мыли свои ушки,
(Проводить руками по воображаемым ушкам)
Мыли свои лапочки.
(Имитировать мытье рук)
Наряжались зайчики,
(Руки на бока, слегка поворачиваться в обе стороны, приседая)
Одевали тапочки.
(Руки на бока, поочередно выставляя вперед правую и левую ноги)



Можно другое:

-Зайчик, зайчик, чем ты занят?

-Я морковку догрызаю!

-А чему ты, Зайчик, рад?

-Рад, что зубы не болят!



3. *После аппликации, рисования или лепки самолета:*

Самолет улетит (*Руки расставлены в стороны*)

К небесам, в облака (*Руки подняты вверх*).

Мы ему говорим (Я ему говорю. Ты ему говоришь.

Он (она) ему говорит.):

До свиданья! Пока (*Машут рукой*)!

4. **Лягушки**

На болоте две подружки,

Две зеленые лягушки

Утром рано умывались,

(*Имитировать умывание*)

Полотенцем растирались.

(*Имитировать растирание спины полотенцем*)

Ножками топали,

Ручками хлопали.

Вправо-влево наклонялись

И обратно возвращались.

(*Имитировать движения, указанные в тексте*)

Вот здоровья в чем секрет:

Всем друзьям - физкульт-привет!

(*Резко поднять руки вверх*)

5. **Хоровод**

Мыши водят хоровод,

На кровати спит наш кот.

Тише мыши не шумите,

Кота Ваську не будите.

Вот проснется Васька кот,

И разгонит хоровод.

6. **Зайка серенький**

Зайка серенький сидит (*Приставляем ладошки к голове*)

И ушами шевелит.

Вот так, вот так,

Он ушами шевелит!

Зайке холодно сидеть,
Лапки надо бы погреть. *(Хлопаем в ладоши)*
Хлоп-хлоп, хлоп-хлоп,
Лапки надо бы погреть.
Зайке холодно стоять,
Надо зайке поскакать. *(Топаем ногами или прыгаем)*
Скок-скок, скок-скок,
Надо зайке поскакать.
Кто-то зайку напугал –
Зайка – прыг – и убежал! *(Пугаемся и разбегаемся по комнате)*

7. **Вот так!**

Рано утром, поутру
(жест-указание на наручные часы)
Я ладошки вымою
(жест, имитирующий мытье рук)
Вот так, вот так
Я ладошки вымою

Рано утром, поутру
(жест-указание на наручные часы)
Водою я глаза протру
(жест, имитирующий умывание лица)
Вот так, вот так
Водою я глаза протру

Рано утром, поутру
(жест-указание на наручные часы)
Зубы чистить я иду.
(жест, имитирующий чистку зубов)
Вот так, вот так
Зубы чистить я иду.

Рано утром, поутру
(жест-указание на наручные часы)
Я пирог на всех делю
(жест, имитирующий нарезание пирога)
Вот так, вот так
Я пирог на всех делю

Рано утром, поутру
(жест-указание на наручные часы)
Чаю всем сама налью
(жест, имитирующий размешивание сахара в чашке чая)
Вот так, вот так
Чаю всем сама налью.

8. Кто умеет чисто мыться?

Кто умеет чисто мыться?

Кто водицы не боится? *(Руки вверх)*

Это мы! Это мы! Это мы!

Кто не хочет быть грязнушкой

Хорошенько моет ушки? *(Руки вверх)*

Это мы! Это мы! Это мы!

Умываться мы умеем

Мы мочалкой моем шею *(Моем шею)*

И вот так! И вот так! И вот так!

Чтобы чисто вымыть ножки,

Мы помylim их немножко. *(Моем ноги)*

И вот так! И вот так! И вот так!

Мы помылись как большие,

Вот мы чистые какие.

Посмотри! Посмотри! Посмотри!

9. Пляска с куклами.

Наших кукол мы возьмём,

С куклами гулять пойдём.

Мы шагаем не спеша,

Раз и два, раз и два.

Мы за ручки кукол взяли,

С ними вместе поплясали.

Ля-ля-ля, ля-ля-ля,

Пляшет куколка моя.

Уложила куклу спать,

Стала песню напевать,

Баю-баю, баю-бай,

Глазки кукла закрывай.

Вот проснулась кукла-крошка,

Причешу ее немножко.

Тихо-тихо, не шали,

Потихонечку сиди.

Кукла будет отдыхать,
А (девочка) плясать.
Куклы будут отдыхать.
А ребята все плясать.
Ля-ля-ля, не спеша,
Очень пляска хороша!

10. **Зайчики и лисичка**

По лесной лужайке, разбежались зайки
Вот какие зайки, зайки-побегайки!
(Дети прыгают врассыпную по залу)

Сели зайчики в кружок, роют лапкой корешок
Вот какие зайки, зайки-побегайки!
(Садятся на корточки и «роют» землю)

Вдруг бежит лисичка, рыжая сестричка
(«Лисичка» бежит между «зайцами»)
Ищет, где же зайки, зайки-побегайки!
(«Зайчики» разбегаются, а «лисичка» их догоняет)

11. **Ой, летали птички**

Вот летали птички,
Птички-невелички.
Всё летали, всё летали-
Крыльями махали *(Летают)*

На дорожку сели,
Зёрнышек поели.
Клю-клю-клю, клюю-клю-клю-
Как я зёрнышки люблю. *(Клюют)*

Пёрышки почистим,
Чтобы были чище.
Вот так и вот так,
Чтобы были чище. *(Чистят пёрышки)*

Прыгаем по веткам,
Чтоб сильнее быть деткам.
Прыг-скок, прыг-скок-
Прыгаем по веткам *(Прыгаем)*

12. Погремушки

Ах, как весело сегодня
Веселятся малыши.
Деткам дали погремушки-
Погремушки хороши! *(Звонят погремушками)*

Погремушки вверх пошли,
Выше, выше, малыши. *(Погремушки вверх)*
Погремушки деткам дали-
Погремушки хороши. *(Погремушки вниз)*

Где же, где же, погремушки?
Спрятали их малыши. *(Спрятали)*
Покажите погремушки-
Погремушки хороши. *(Показали)*

Сели на пол, постучали
Погремушкой малыши.
Постучали, поиграли-
Погремушки хороши. *(Стучат об пол)*

Побежали с погремушкой
Друг за другом малыши.
Догоните наших деток –
Наши детки хороши. *(Бегут)*

13. Лисички

– Кто вы?
– Мы ЛИСИЧКИ,
Дружные сестрички.
Ну, а вы-то кто же?
– Мы ЛИСИЧКИ тоже.
– Как, с одной-то лапкой?
– Нет, ещё – со шляпкой.



14. Мы идем

Я иду, и ты идешь - раз, два, три.
(Шаги на месте)
Я пою, и ты поешь - раз, два, три.
(Хлопки в ладоши)
Мы идем, и мы поем - раз, два, три.
(Прыжки на месте)
Очень дружно мы живем - раз, два, три.
(Шаги на месте)

15. **Звериная зарядка**

Раз – присядем, два – подскок,
Это зайкина зарядка.
А лисята, как проснутся,
Очень любят потянуться,
И головкой покивать,
И хвостиком повилять.
А волчата – спинку выгнуть
И тихонечко подпрыгнуть.
Ну а мишка косолапый,
Широко расставив лапы,
Долго топчется на месте.
Делаем еще разок все вместе.

16. **Калачи**

Ча-ча-ча-ча-ча-ча - (Три хлопка)
Печка очень горяча.
Чи-чи-чи-чи-чи-чи - (Три хлопка)
Печет печка калачи.
Чу-чу-чу-чу-чу-чу - (Три хлопка)
Будет всем по калачу.
Чо-чо-чо-чо-чо-чо - (Три хлопка)
Осторожно, горячо!

17. **Лесоруб**

Лесоруб рубил дрова:
Раз-два, раз-два. (Рубящие движения руками)
Прямо постоял немножко, (Стоять прямо)
Поскакал на правой ножке (Прыжки на правой ноге)
И на левой поскакал. (Прыжки на левой ноге)
Снова прямо постоял. (Стоять прямо)
И опять рубить дрова:
Раз-два, раз-два. (Рубящие движения руками)

18. **Мельница**

Крутим мельницу вперед,
А потом наоборот.
(Вращение прямыми руками вперед и назад)
Наклоняться будем все,
Будто прыгаем в бассейн.
(Наклоны вперед)

А потом назад прогнемся,
Хорошенько разомнемся.
(Наклоны назад)
И попрыгать нам пора,
Мы не прыгали с утра.
(Прыжки на месте)
Шаг на месте в заключение.
Это тоже упражненье.
(Шаги на месте)
Поскакали, потянулись -
Вот и славно отдохнули.
(Сесть за парту)

19. **Круг**

(Все движения выполнять)

Встали дети ровно в круг,
А затем присели вдруг.
Дружно сделали прыжок,
Над головкою хлопок.
А теперь все дружно
Перепрыгнем лужу!
А сейчас идем по кругу,
Улыбаемся друг другу.

20. **Кузнечики**

Поднимайте плечики,
Прыгайте, кузнечики.
Прыг-скок, прыг-скок!
Сели, травушку покушать,
Тишину послушать.
Тише, тише, высоко,
Прыгай на носках легко!

21. **Прятки**

Где же, где же наши ручки
Где же наши ручки? (Дети прячут руки за спину)
Где же, где же наши ручки
Нету наших ручек?
Вот, вот наши ручки
Во-от наши ручки! (Показывают руки, вращая кистями)
Пляшут, пляшут наши ручки
Пляшут наши ручки.

Где же, где же наши ножки
Где же наши ножки? (*Сидят на корточках, обхватив колени*)
Где же, где же наши ножки
Нету наших ножек?
Вот, вот наши ножки
Во-от наши ножки! (*Выставляют ноги на пятку*)
Пляшут, пляшут наши ножки
Пляшут наши ножки.

Где же, где же наши детки
Где же наши детки? (*Закрывают глазки ладошками*)
Где же, где же наши детки нету наших деток?
Вот, вот наши детки
Во-от наши детки! (*Приплясывают и хлопают в ладоши*)
Пляшут, пляшут наши детки
Маленькие детки.

Песни

1. «Заинька»

(Ребенок должен показывать то, о чем говорится)

Заинька, топни ножкой,
Серенький, топни ножкой,
Вот так топни ножкой!
Вот так топни ножкой!

Заинька, бей в ладоши,
Серенький, бей в ладоши,
Вот так бей в ладоши! (*2 раза*)

Заинька, повернись,
Серенький, повернись,
Вот так повернись! (*2 раза*)

Заинька, попляши (*Делаем ручками вращательные движения – «фонарики»*)
Серенький, попляши,
Вот так попляши! (*2 раза*) (*Подпрыгиваем на двух ногах*)

Заинька, поклонись,
Серенький, поклонись,
Вот так поклонись! (2 раза)

2. «Если весело живется...»

Если весело живется, хлопай (топай, щёлкай) так...
Если весело живется, хлопай (топай, щёлкай) так...
Если весело живется, ты другого научи,
Если весело живется, хлопай (топай, щёлкай) так...

3. «Русская плясовая» (песня-танец)

Ну-ка «русскую» давайте,
Веселее начинайте,
Прогуляемся, прогуляемся.

Ножкой громко застучали,
Чтобы все нас услышали,-
Постараемся, постараемся!

Мы похлопаем в ладошки,
Мы похлопаем немножко.
Забавляемся, забавляемся.

Вот мы кружимся и пляшем
И хорошим деткам нашим
Улыбаемся, улыбаемся.

Как мы здорово плясали
Да немножечко устали...
Попрощаемся, попрощаемся.

А теперь пошли вприсядку,
Вот какие мы ребятки-

Не стесняемся, не стесняемся.

4. «Что умеют наши ножки?» (песня-танец)

Что умеют наши ножки?

Мы шагаем по дорожке! *(Маршируем)*

Что умеют наши ножки?

Побежим-ка по дорожке! *(Бег)*

Что еще умеют ножки?

Приседаем на дорожке! *(Пружиночка)*

Что еще умеют ножки?

Пусть попляшут на дорожке! *(Выставление ноги на пятку)*

Что еще умеют ножки?

Отдохнуть бы нам немножко! *(Гладим ножки)*

5. «У кого что?»

У жирафа пятна, пятна, пятна, пятнышки везде!

У жирафа пятна, пятна, пятна, пятнышки везде!

На лбу, на ушах, на шее, на локтях,

Есть на носу, на животе, коленях и носках.

У слона есть складки, складки, складки, складочки везде!

У слона есть складки, складки, складки, складочки везде!

На лбу, на ушах, на шее, на локтях,

Есть на носу, на животе, коленях и носках.

А у зебры есть полоски, есть полосочки везде!

А у зебры есть полоски, есть полосочки везде!

На лбу, на ушах, на шее, на локтях,

Есть на носу, на животе, коленях и носках.

6. «Зверобика»

Уселась кошка на окошко

И стала лапкой уши мыть.

Понаблюдав за ней немножко,

Ее движенья можем повторить.

Раз, два, три. Ну- ка повтори!

Раз, два, три. Ну- ка повтори!

Три, четыре, пять. Повтори опять!

Три, четыре, пять. Повтори опять!

Повтори опять!

Змея ползет лесной тропой,

Как лента, по земле скользит.

А мы движение такое

Рукою можем вам изобразить.

Весь день стоит в болоте цапля

И ловит клювом лягушат.

Не трудно так стоять ни капли

Для нас, для тренированных ребят.

7. «Вот так»

Рано утром, поутру

(Жест-указание на наручные часы)

Я ладошки вымою

(Жест, имитирующий мытье рук)

Вот так, вот так

Я ладошки вымою

Рано утром, поутру

(Жест-указание на наручные часы)

Водою я глаза протру

(Жест, имитирующий умывание лица)

Вот так, вот так

Водою я глаза протру

Рано утром, поутру

(Жест-указание на наручные часы)

Зубы чистить я иду.

(Жест, имитирующий чистку зубов)

Вот так, вот так

Зубы чистить я иду.

Рано утром, поутру

(Жест-указание на наручные часы)

Я пирог на всех делю

(Жест, имитирующий нарезание пирога)

Вот так, вот так

Я пирог на всех делю

Рано утром, поутру

(Жест-указание на наручные часы)

Чаю всем сама налью

(Жест, имитирующий размешивание сахара в чашке чая)

Вот так, вот так

Чаю всем сама налью.

8. «Звери делают зарядку»

1. Зайцы встали по порядку, *(Повороты и наклоны головы)*

Зайцы делают зарядку,

Саша тоже не ленись-

На зарядку становись.

Припев:

Прыг-скок, руки вверх *(2 прыжка на месте, 2 хлопка в ладоши над головой)*

Прыг-скок, руки вниз *(2 прыжка на месте, 2 хлопка в ладоши внизу)*

А теперь давай, дружок, подтянись. *(Поднять руки вверх и встать на носочки)*

2. Рядом ежик травку топчет, *(Подъемы на носочки)*

Заниматься с нами хочет.

Будем с ежиком шагать, *(Марш на месте с высоко поднятыми коленями)*

Выше ноги поднимать.

Припев:

Топ-топ, шаг вперед, *(2 притопа, шаг вперед)*

Топ-топ, шаг назад. *(2 притопа, шаг назад)*

А теперь в ладошки хлопнуть

Встали и стоять.

3. А лягушки на кувшинке *(Прыжки на месте, руки как у лягушек)*

Дружно вытянули спинки,

Ставят лапки на бока *(Руки поставить на пояс)*

И качаются слегка. *(Наклоны в стороны)*

Припев:

Кач-кач, вправо, влево, *(Наклоны корпуса в стороны)*

Кач-кач, влево, вправо.

Вот такая лягушачья повороты корпусом в стороны

И зарядка, и забава.

Игры

1. Кто в каком вагоне едет?

Раздать картинки с животными. На доске вагоны.

- Это первый вагон. Там едет слон. Это второй вагон. Там едет...

2. «Светофор»

Красный — ясно, путь опасный.

Желтый — тоже не спеши!

А зеленый впереди,

Ты не бойся — проходи!

3. «Путаница»

Преподаватель показывает детям предмет и правильно называет его, например, карандаш. Затем еще несколько предметов: книга, карта, ручка. После этого, показывая на книгу, говорит: ручка, а показывая на карту, — карандаш. Дети должны внимательно следить за тем, какое слово произносит учитель и правильно указать на предмет, несмотря на «путалки» учителя. При проведении игры можно указывать на предметы в любой последовательности и т.д.

4. «Эхо»

Учитель громко говорит: А-А-А. Ученики-эхо тихо отвечают: а-а-а. И так далее. Можно так же использовать сочетание гласных звуков: ау, уа, эа и т.д.

5. «Замени звук»

- Сегодня мы с Вами поиграем со звуком [ч]. Я буду произносить вам слова, в которых необходимо заменить первый или последний звук на звук [ч].

в р а г – в р а ч м а с т ь – ч а с т ь

т к а н ь – т к а ч к а ш а – ч а ш а

г р а м м – г р а ч г а й к а – ч а й к а

м е л – м е ч х у д о – ч у д о

к л ю в – к л ю ч

к у л и к – к у л и ч

6. «Волшебный мешочек»

В красивый мешочек складываются мелкие игрушки, муляжи, карандаши или картинки с их изображением. Дети достают их с закрытыми глазами и, открыв глаза, называют их по-русски. – Это карандаш.

Воспитатель:

Ну-ка, ... (имя), загляни,

Вынь картинку, назови.

По мере отработки лексики в эту игру легко вписывается конструкция:

- У меня есть... кошка. - У меня есть карандаш.

7. Что за предмет?

Ребёнок достаёт из мешочка игрушку, называет её (это мишка). Вначале игрушку помогает описывать воспитатель: «Он мягкий, коричневый, с белым пятнышком на животе и т.д.». Через несколько уроков дети сами описывают игрушки.

8. «Что пропало?»

На столе раскладываются несколько предметов или их изображения. Водящий внимательно смотрит одну минуту на предметы, затем закрывает глаза. Педагог убирает со стола 1—2 предмета. Ребенок, открыв глаза, должен заметить, что исчезло. Остальные дети исправляют, помогают ему.

9. «Давай познакомимся»

«Давай познакомимся. Меня зовут Петрушка, а тебя как? Где ты живешь? Как называется город, где ты живешь? А на какой улице ты живешь? Как зовут твою маму (папу, сестру)? и т.д.

10. Кто больше увидит и назовёт

- У нас в гостях кукла Оля. Оля любит, когда её хвалят, обращают внимание на её одежду. Доставим кукле удовольствие, опишем её платье, туфельки, носочки.

11. «Накорми животное»

На картинках кошка, кролик, собака, медведь... И кость, молоко, мед, капуста... Дети берут картинку с едой и подносят к животному со словами «Я кормлю кошку... я кормлю собаку»

Пальчиковые игры

Пальчиковые игры представляют собой инсценировку стихов и потешек, рифмованных историй, сказок при помощи рук и пальцев. Известно, что между речевой

функцией и общей двигательной системой человека существует тесная связь. Такая же тесная связь установлена между рукой и речевым центром мозга. Гармонизация движений тела, мелкой моторики рук и органов речи способствует формированию правильного произношения, помогает избавиться от монотонности речи, нормализовать её темп, учит соблюдению речевых пауз, снижает психическое напряжение. Этот факт мы используем в работе с детьми.

Пальчиковые игры, разработанные на фольклорном материале, полезны для развития речи младшего школьника. Они содержательны, увлекательны, грамотны по своему дидактическому наполнению. Художественный мир народных песенок и потешек построен по законам красоты. Благодаря играм с пальчиками дети развивают мелкую моторику, что, в свою очередь, стимулирует развитие речевых центров. Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка. В результате пальчиковых упражнений кисти рук и пальцы приобретут силу, хорошую подвижность и гибкость, а это облегчит овладение навыком письма.

1. Свинка Ненила

(Кто-то надевает маску свиньи и говорит, остальные выполняют и приговаривают)



Свинка Ненила

Сыночка хвалила:

- То-то хорошенький, - 1

То-то пригоженький; - 2

Ходит бочком, - 3

Уши торчком, - 4

Нос пяточком! – 5

2. Петушок



Петушок, петушок, - 1

Золотой гребешок, - 2

Масляна головушка. - 3

Шелкова бородушка, - 4

Что ты рано встаешь,

Что ты звонко поешь,

Деткам спать не даешь? - 5

3. Умой личико!



Водичка-водичка, - 1

Умой мое личико! - 2

Чтобы щечки алели, - 3

Чтобы глазки блестели, - 4

Чтоб смеялся роток, - 5

Чтоб кусался зубок!

4. Солнышко



Солнышко-солнышко! - 1

Взойди поскорей, - 2

Освети, обогрей -3

Телят да ягнят, - 4

Еще маленьких ребят – 5

5. Зарядка для пальцев

Этот пальчик самый сильный,

Самый смелый, он - *большой*.

Этот замечательный

палец *указательный*.

Средний палец самый длинный,

Он как раз посередине.

Безымянный кольцо носит,

Никогда его не бросит.

Этот пальчик маленький,

Мизинец удаленький.

Можешь пальцы сосчитать:

Раз, два, три, четыре, пять.

На другой руке опять:

Раз, два, три, четыре, пять.

Десять пальцев- пара рук.

Вот твоё богатство, друг!

6. Портные

Мы рубашку сшили мишке,

Мы сошьём еще штанишки.

Надо к ним карман пришить

И конфетку положить.

7. Цветки

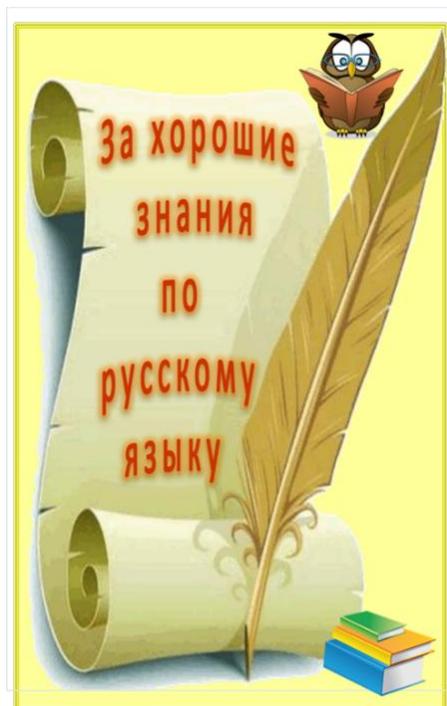
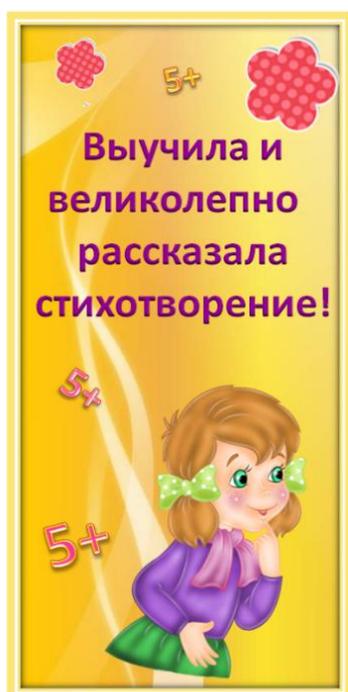
Наши нежные цветки

Распускают лепестки
(*раскрываем пальчики*).
Ветерок чуть дышит
Лепестки колыхает
(*шевелил пальчиками*)
Наши алые цветки
Закрывают лепестки
Тихо засыпают,
Головой качают.

8. Тук-тук

Тук-тук, строим дом (*Кулачки стучат друг о друга*),
Дом высокий (*Руки подняты вверх*),
Дом с окном (*Соединить средний со средним пальцем, большой с большим*)
С острой крышей и трубой (*Руки над головой в форме крыши*),
В нём поселимся с тобой (*Руками обхватывают себя, как будто обнимают*).

Медали и карточки для неформального оценивания







ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ОПЫТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Опытная работа по формированию речевой компетенции учащихся младших классов на уроках русского языка проводилась в ФГОУ-СОШ №21 МО РФ города Еревана; в средней школе № 128 им. Л.Толстого города Еревана. Эффективность предложенной методической системы была проверена нами в 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 учебных годах.

С целью реализации задачи диагностики развития речевой компетенции были сформированы опытная и контрольная группы. В состав каждой группы вошли по 40 человек. Результаты констатирующего среза показали, что уровень развития речи младших школьников опытной и контрольной групп до начала формирующего этапа опытного обучения существенно не отличался.

В процессе диагностического наблюдения нами был выделен ряд затруднений, препятствующих успешному формированию коммуникативной компетенции учеников младших классов:

- недостаточная коммуникативная направленность процесса обучения;
- статичные, непродуктивные формы работы описательно-назывательного характера;
- отсутствие целенаправленной, последовательной работы по формированию мотивации учения младших школьников.

На этом этапе было проведено тестирование для выявления уровня мотивации учения младших школьников.

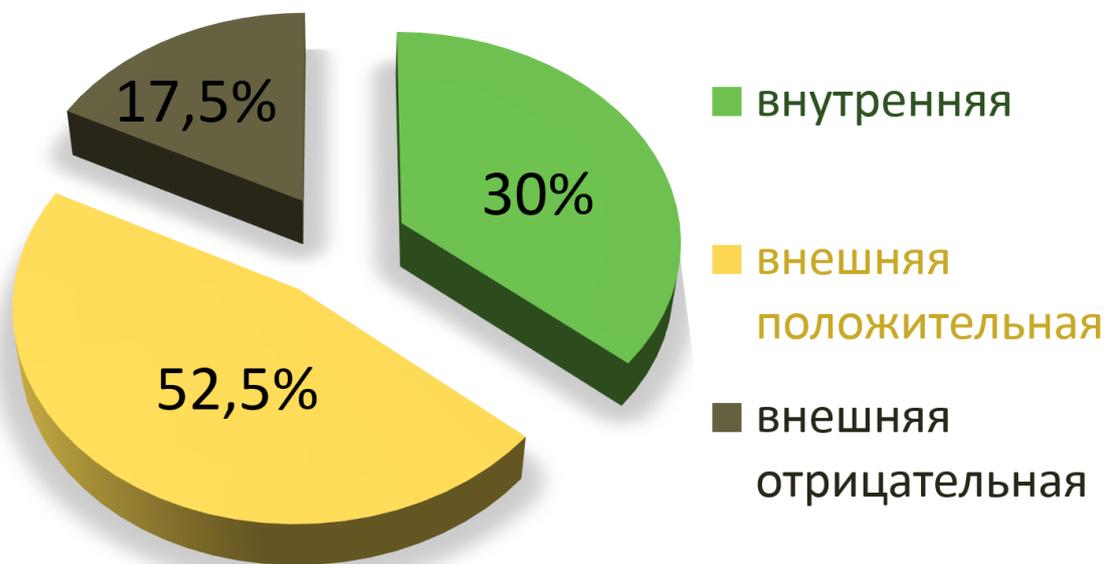
Тест-опросник на выявление мотивации учащихся «Почему я учу русский язык?»

- ✓ 1. Потому, что на уроке интересно
- ✓ 2. Потому, что заставляют родители
- ✓ 3. Потому, что хочу больше знать
- ✓ 4. Чтобы получать хорошие отметки
- ✓ 5. Чтобы доставить радость родителям
- ✓ 6. Чтобы не отставать от товарищей
- ✓ 7. Чтобы не опозорить свой класс
- ✓ 8. Потому, что в наше время надо знать русский язык
- ✓ 9. Потому, что нравится учитель

 внутренняя  внешняя
положительная  внешняя
отрицательная

Учащиеся контрольной и опытной групп имели практически одинаковые показатели по выраженности мотивов обучения в целом и изучения русского языка в частности.

Мотивация учения школьников обеих групп на этапе констатирующего среза



Цель формирующего этапа заключалась в проверке эффективности разработанной модели развития коммуникативной компетенции учащихся младших классов. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы:

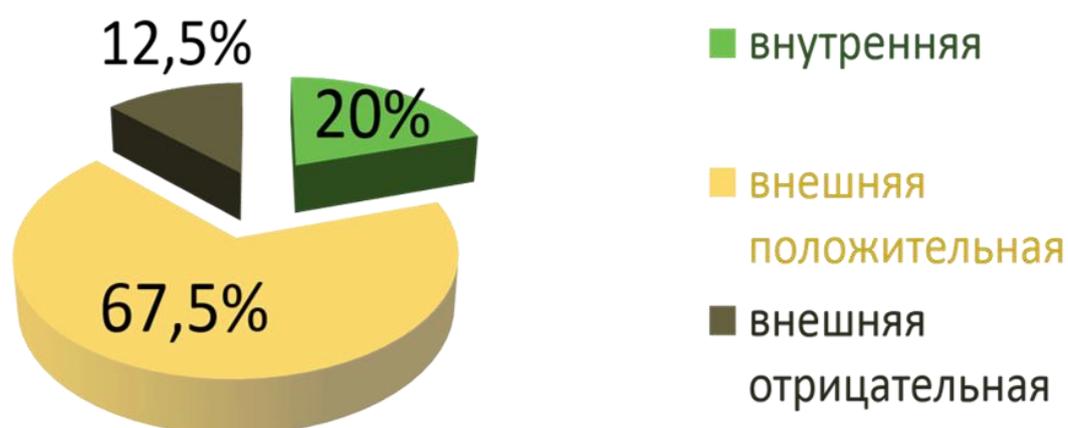
- педагогические (музыкально-дидактические игры с использованием ИКТ, рисование, аппликация и лепка, сопровождающие процесс запоминания иностранных слов, игровые физические упражнения с использованием стихотворных речевых форм);
- психологические (формирование мотивационной сферы, создание ситуации успеха, нетрадиционная система поощрений).

На данном этапе была разработана и реализована опытная программа, направленная на оптимизацию речевой коммуникации как наиболее эффективного средства формирования языковой личности, улучшение способов и форм взаимодействия в классе, развитие положительного эмоционального отношения к изучению русского языка. Для воздействия на мотивационную деятельность учащихся на этом этапе активно применялась система игр, игровых заданий, песен и стихов, имеющих культурологический характер. Это вызывало положительное отношение к выполняемой работе, давало возможность многократно повторять один и тот же материал без монотонности и скуки, что позволяло

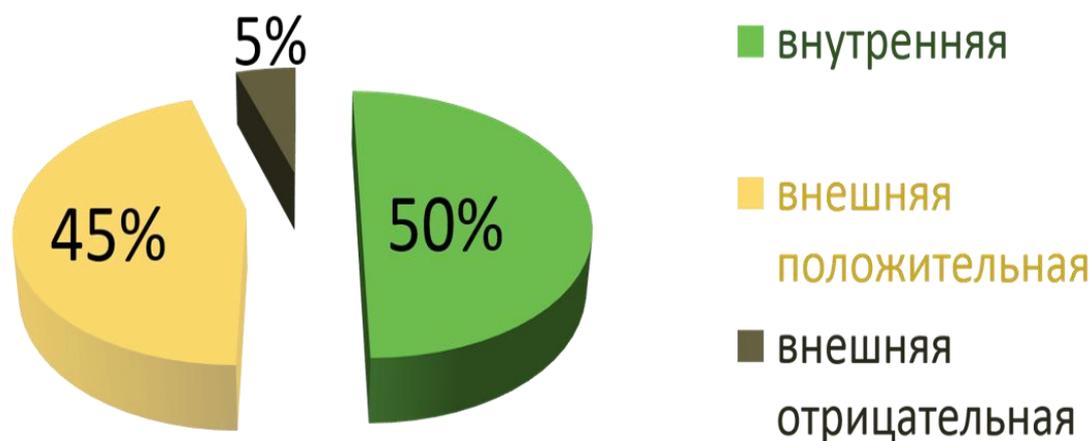
повысить прочность знаний, умений и навыков. Мультимедийные средства, электронные образовательные ресурсы, применяемые в процессе опытного обучения, были нацелены на аудиовизуальное стимулирование познавательного интереса к русскому языку.

Анализ контрольного среза показал, что изменения в мотивационной сфере младших школьников после формирующего этапа отразились на результате деятельности. По мере усложнения материала по предмету, у детей контрольной группы появились значительные трудности, связанные с усвоением русского языка и, соответственно, интерес к предмету снизился. У детей опытной группы, напротив, не только сохранился интерес к изучению русского языка, существенные изменения наблюдались и в мотивации.

Мотивация учения школьников в контрольных классах



Мотивация учения школьников в опытных классах



Результаты, полученные нами в ходе опытного обучения младших школьников, убедительно проиллюстрировали его эффективность в плане целенаправленного формирования положительной мотивации учения в процессе изучения русского языка.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило предположение о том, что проведение специальной работы по формированию мотивации учения с использованием современных педагогических технологий оказывает значительное влияние на развитие речевой компетенции младших школьников и позволило сделать вывод о том, что положительная динамика в развитии речи младших школьников обеспечивается соответствующими условиями, выдвинутыми в рабочей гипотезе.