

На правах рукописи

ХАКУАШЕВА РИТА ГЕОРГИЕВНА

**ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО - РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ)**

**Специальность - 13.00.02. - «Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык в общеобразовательной и высшей школе)»**

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

НАЛЬЧИК
2004

Диссертация выполнена на кафедре дошкольного и начального общего образования
Института повышения квалификации и переподготовки работников образования
Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Международной
академии наук педагогического образования
Загаштоков Айса Хусинович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Тахохов Б.А.
кандидат педагогических наук, доцент
Кучиева Л.А.

Ведущая организация: Карачаево-Черкесский государственный
университет

Защита диссертации состоится «15» апреля 2004 года в 14⁰⁰ часов
на заседании диссертационного совета К.212.248.02 при Северо-
Осетинском государственном университете имени К.Л.Хетагурова по ад-
ресу: 367025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Северо-
Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова.

Автореферат разослан «14» марта 2004 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
профессор



З.Х.Тедтоева

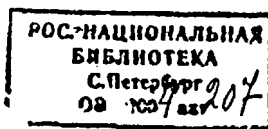
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования и постановка проблемы.

Современная образовательная ситуация как на общероссийском, так и на региональном уровне столь динамична, что практически за каждым из обозначенных в теме диссертации понятий стоит ныне не академически устоявшийся термин, а острая коллизия, взывающая к разрешению, к снятию противоречия. В наше время обозначились два научных отношения к этой ситуации: одни исследователи (О.С.Анисимов, А.П.Владиславлев, Д.Дмитриев, Г.В.Дорофеев, В.С.Леднев, Л.Г.Петерсон, М.В.Рыжаков, Д.Савельев, Е.В.Ткаченко, ВДШадриков и др.) исходят из убеждения в том, что противоречия в современном образовании разрешимы в рабочем порядке-, в рамках традиционных академических подходов; другие (А.Пасмолов, О.С.Газман, В.В.Давыдов, В.Т.Кудрявцев, АЛобок, В.Лысенко, А.М.Моисеев и др.) полагают такие подходы (регулирование учебных планов и профамм, дальнейшее совершенствование методик, распространение эффективных педагогических технологий и т.п.) недостаточными и склонны к системному пересмотру и реинтерпретации исходных принципов современного образования. Точка зрения, принятая автором, ближе ко второй позиции. Ни жанр диссертации, ни ее объем не позволяют развернуть здесь глубокую аргументацию такого выбора, однако изначально обозначить авторское понимание образовательной ситуации, вызвавшей к жизни данную работу, необходимо.

Наиболее общей проблемой современного образования, в том числе и начального, как отмечают и ученые, и многие официальные документы, в частности, «Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2002-2004 гг.)», является *противоречие между содержанием, организационными формами преобладающих наличных образовательных институций и реальными потребностями страны*. Это особенно остро проявляется на фоне происходящей в эти годы существенной перестройки образовательных структур: с одной стороны - увеличение срока начального образования с трех до четырех лет, консервация унифицированного типа начальной школы («все три» → «все. четыре»); концентрация на задачах формирования учебной деятельности и сохранения упора на предметный, а не деятельностный характер стандартов начального образования; и с другой стороны, развитая в стране и в мире внешкольная информационная структура, способная оказать огромное влияние (позитивное и негативное) на уровень развития и обучения школьников, включая и контингент начальных классов.

Особо следует выделить вопрос о реализации государственного курса на непрерывность, целостность и преемственность системы образования. Здесь тоже налицо противоречие между стратегической линией на непрерывность всей образовательной цепи и при этом все еще слабым научно-методическим обеспечением осуществления этой ключевой зада-



чи, отсутствием единства и согласия в понимании самой сути непрерывности и преемственности.

Наряду с этими общероссийскими проблемами следует указать на ряд проблемных ситуаций в республиканской системе образования. Одни из них носят общий, другие - социолингвистический характер (последнее особенно существенно в свете задач предлагаемой работы).

Укажем проблему общего характера, которая состоит в том, что в Кабардино-Балкарии сохраняется сравнительно развитая система дошкольных образовательных учреждений, вместе с тем, она не включена в должной мере в единое пространство непрерывного образования.

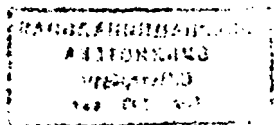
Другая объективно сложившаяся внутриреспубликанская проблема - это наличие двух типов учебных планов республиканских начальных школ: учебные планы для школ с русским языком обучения и для школ с национальными языками обучения. Предлагаемая работа основана на опыте обучения русскому языку многонационального контингента учащихся в городских школах, где преподавание всех предметов с самого начала ведется на русском языке.

Для целей данной работы более существенны социолингвистические проблемы локального (республиканского) характера, обусловленные как объективно сложившейся в республике социолингвистической ситуацией, так и динамикой развития современной школы в местных условиях [А.Х.Загаштоков, РХБезрокова].

.. Во-первых, это наличие *двух разных путей начального обучения русскому языку в КБР - на базе общефедеральных и на базе национальных программ.*

Во-вторых, обнаруживается *качественно разная подготовленность дошкольников городских школ* (в селах контингент учащихся, как правило, более однороден) к школьному обучению русскому языку: приходят а) дети, для которых русский язык является и родным, и единственным; б) дети-билингвы, владеющие русским наряду с родным, однако, как правило, с родноязычным акцентом в русском языке; в) дети, владеющие родным языком и прошедшие некоторую подготовку по русскому языку в ДООУ, но на уровне, еще не обеспечивающем-практического владения языком; г) дети, в очень малой степени владеющие русским языком. Все это создает неизбежный определенный разрыв между дошкольной и начальной школьной ступенями непрерывного образования. Над проблемой бескризисного перехода от дошкольной лингвистической ситуации к ситуации начального образования в условиях национально-русского двуязычия уже работали многие исследователи [Н.З.Бакеева, И.В.Баранников, А.Ф.Бойцова, А.П.Величук, А.Х.Загаштоков, Р.Б.Сабаткоев, Н.Б.Экба и др.].

В-третьих, очевидна коллизия между *более сложными* (по сравнению с обычной русскоязычной школой) *лингводидактическими задачами, стоящими перед многонациональной школой в условиях двуязычия, и последующими задачами обучения в средней школе.*



Весь этот представленный в общих чертах круг вопросов, а также ряд общетеоретических соображений вызвали к жизни предлагаемую диссертацию.

Актуальность работы состоит в том, что современная, находящаяся в процессе активного развития и поиска школа Кабардино-Балкарии востребует новые подходы в обучении русскому языку в условиях двуязычия, что связано и с изменением многих устоявшихся дидактических традиций, все еще присутствующих в официальной образовательной, политике, и с вхождением в эту политику, принципов и систем лично-ориентированного образования, стимулирующего органическое развитие духа и интеллекта «внутри» ребенка. Понятие *преемственности* в этом контексте нередко использовалось сторонниками сохранения «всего накопленного» в качестве аргумента, доказывающего приоритет «социальных», внешних по отношению к органике детского развития факторов; идеи С.И.Гессена, В.В.Давыдова, Ж.-О.Декроли, КРоджерса, ЖЛиаже, Д.Б.Эльконина, в известной мере и Л.С.Выготского - ученых разных школ и направлений - подводят к иному пониманию преемственности, и весьма актуально именно эту реинтерпретацию «законсервированной» идеи рассмотреть на практике решения конкретной проблемы начальной школы в конкретных национальных условиях. В поисках резервного пространства педагогического маневра логично обратиться к отодвинутой в последние годы на поля научно-педагогических интересов области *внеклассной работы* - области, которая представляется *весьма перспективной в плане переключения образовательных усилий из сферы, обязательного для детей в сфере желательного и желанного для них.*

Проблема исследования состоит в том, что с учетом современной интерпретации принципа преемственности сформулировать основанную на этом принципе систему внеклассной работы по русскому языку в I-IV классах начальной школы, эффективную в условиях национально-русского двуязычия.

К этой проблеме подводит тот комплекс *противоречий*, который сформулирован выше и который в общем плане может быть представлен как *противоречие между все возрастающей потребностью в формировании развитой языковой личности* (Ю.Н.Караулов, ЕАБыстрова) с достаточно высоким уровнем овладения, уже на начальном этапе обучения, русским как языком последующего образования - и *недостаточной гибкостью традиционной лингводидактики*, опирающейся, в частности, на механическое понимание принципа преемственности, требующее корректировки и пересмотра в современных условиях.

Объект исследования - процесс обучения русскому языку в начальной школе в условиях национально-русского двуязычия.

Предмет исследования - преемственность в начальном обучении русскому языку учащихся во внеклассной работе.

Вышесказанное определяет тему: *преемственность в обучении русскому языку в системе начального образования в условиях национально-русского двуязычия (на материале внеклассной работы).*

Целью исследования является разработка целостной системы внеклассной работы по русскому языку на этапе начального образования в условиях национально-русского двуязычия.

Гипотеза исследования определилась в результате соотнесения, с одной стороны, проблем и противоречий, стимулировавших данную работу, с другой - ее предмета и цели:

если обязательный курс начального обучения русскому языку органически сочетать с систематически организованной внеклассной работой на основе преемственности, понимаемой, прежде всего, как органическое продолжение внутреннего лингвистического саморазвития учащихся-билингвов, стимулируемого методами лично-ориентированной лингводидактики, то возможно заметное повышение уровня развития русской речи и языковой личности учащихся.

Методологической основой исследования явились фундаментальные положения отечественных и зарубежных педагогов и психологов о приоритете органического развития ребенка и стимулирующей роли форм, методов и средств обучения в процессе образования; лингводидактические теории обучения второму языку; теории развития личности в процессе учебной деятельности и теории гуманизации учебного процесса.

Теоретическую основу исследования составили идеи и теории в области педагогики и философии образования (Ш.А.Амонашвили, П.П.Блонский, К.Н.Вентцель, В.И.Водовозов, С.И.Гессен, И.Ф.Гербарт, Ж.-О.Декроли, Л.В.Занков, И.Иллич, ЯАКоменский, ДжЛокк, М.Монтессори, Ж.-Ж.Руссо, Э.Стоун, Л.Н.Толстой, А.Н.Тубельский, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, К.Ясперс и др.), психологии и психолингвистики (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Н.И.Жинкин, Л.Б.Ительсон, В.Т.Кудрявцев, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, В.А.Петровский, Ж.Пиаже, К.Роджерс, Б.Ф.Скиннер, Д.Н.Узнадзе, Д.Б.Эльконин), лингвистики (И.А.Бодуэн де Куртенэ, В.В.Виноградов, А.И.Горшков, В.Гумбольдт, Ю.Д.Дешериев, П.С.Кузнецов, Б.Н.Ларин, А.А.Потебня, Н.М.Шанский, Д.М.Шмелев, Л.В.Щерба и др.), лингводидактики (Н.Э.Бакеева, М.Т.Баранов, Г.Г.Буржунов, Е.А.Быстрова, Г.В.Горецкий, А.Х.Загаштоков, Н.В.Имелидзе, В.Г.Костомаров, М.Р.Львов, О.Д.Митрофанова, Е.И.Пассов, Б.Т.Панов, Р.Б.Сабаткоев, Б.А.Тахохов, А.В.Текучев, Л.П.Федоренко, В.М.Чистяков, Н.М.Шанский, Н.Б.Экба и др.).

Предмет, проблема и цель работы определили *задачи* исследования:

-проанализировать научную литературу по теме и смежным областям: педагогика и философия образования, психология и психолингвистика, лингвистика, общая методика начального обучения, лингводидактика - вопросы преемственности, непрерывности и единства образования, психологии развития, психологии обучения второму языку, организации и методов внеклассной работы, социолингвистики полилингвальной языковой среды;

-дать обоснование роли, места и конкретной системы внеклассной работы по русскому языку, отвечающей современным задачам повышения эффективности начального обучения языку в условиях двуязычия;

-систематизировать имеющиеся и разработать новые формы и методы внеклассной работы по русскому языку, соответствующих задачам лингводидактики и многонациональной начальной школы на современном этапе;

-разработать систему лингвистического развития учащихся многонациональных начальных классов методами и приемами внеклассной работы, основанную на современном понимании принципа преемственности и отвечающую динамике современного развития образования КБР.

При решении поставленных задач использовались следующие *методы*:

-*теоретический* (теоретический анализ психолого-педагогической, лингводидактической литературы, теоретическое обобщение результатов исследования);

-*социолого-педагогический* (систематизация личных наблюдений и педагогического опыта коллег учителей начальных классов многонациональной школы; анкетирование);

-*эмпирические* (опросы, изучение опыта внеклассной работы по русскому языку, прямое и косвенное наблюдение, педагогический эксперимент);

-*статистический* (количественная и качественная обработка результатов срезов и обучающего эксперимента).

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- в работе по-новому, применительно к методике начального обучения русскому языку учащихся многонациональных классов, интерпретировано и переосмыслено понятие преемственности;

- обосновано современное понимание роли и места систематической внеклассной работы в процессе обучения русскому языку учащихся начальных классов многонациональной школы;

- проведена систематизация (классификация и периодизация) имеющихся и разработка новых форм и методов внеклассной деятельности по русскому языку.

Теоретическая значимость работы. В результате выполненного исследования теоретически обосновано понятие «*адаптивная преемственность*» применительно к процессу обучения русскому языку в системе начального образования (на материале внеклассной работы) в условиях национально-русского двуязычия; определены теоретические основы внеклассной учебной деятельности по русскому языку в условиях современной многонациональной начальной школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана конкретная методическая система внеклассной работы по русскому языку в начальных классах, ориентированная на современную образовательную и социолингвистическую ситуацию в полилингвальных

регионах, в частности в Кабардино-Балкарии. Вместе с тем предлагаемая работа может быть использована и в других регионах, где существует проблема обучения русскому языку в условиях национально-русского двуязычия.

Достоверность полученных результатов исследования базировалась на всестороннем анализе проблемы и обеспечивалась методологической обоснованностью исходных позиций, использованием комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования, качественным анализом экспериментальных данных, а также, внедрением результатов исследования в практику деятельности школ города Нальчика.

Личный вклад определяется непосредственным участием исследователя в планировании, организации и проведении эксперимента, разработкой целостной методики внеклассной работы по русскому языку в многонациональной школе в условиях национально-русского двуязычия.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективным элементом обучения русскому языку является научно-организованная система внеклассной работы, позволяющая в большей мере осуществить принципы естественного изучения языка и формирования развитой языковой личности.

2. Неотъемлемой частью такой научно-организованной системы является преемственность по вертикали (по отношению к достигнутому уровню языкового и общего развития ребенка) и по горизонтали (по отношению к урочной учебной деятельности), понимаемая, прежде всего, как отчетливое чувство новизны, подъема с одной ступени лингвистического развития на другую.

3. Разработанная на основе принципа преемственности методика внеклассной работы реально способствует повышению эффективности обучения русскому языку в начальной школе в условиях национально-русского двуязычия.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе экспериментальной работы в образовательных учреждениях г. Нальчика (СШ № 5).

Ход исследования, его основные положения и результаты обсуждались на заседаниях кафедры дошкольного и начального общего образования ИПКиПРО КБГУ, на заседаниях методических объединений учителей начальных классов школ г. Нальчика, докладывались на научно-практических конференциях г.г. Нальчика (2000-2003 гг.), Майкопа (2003 г.), изложены в опубликованном учебно-методическом пособии «Преемственность в обучении русскому языку в системе начального образования в условиях национально-русского двуязычия (на материале внеклассной работы)» (г. Нальчик, 2003г.).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений № 1, № 2, № 3.

Во введении обоснована актуальность избранной темы исследования, определены цель, объект, предмет, задачи и гипотеза; представлена методологическая основа и методы исследования; раскрыты научная но-

визна, теоретическая и практическая значимость, определены основные положения, выносимые на защиту, охарактеризованы этапы и база исследования.

В первой главе **«Теоретические аспекты реализации принципа преемственности в обучении русскому языку в системе начального образования в условиях национально-русского двуязычия (на материале внеклассной работы)»** раскрыты:

- общедидактические аспекты преемственности в начальной школе;
- место и содержание внеклассной работы в современной начальной школе в условиях двуязычия;
- теоретические основы внеклассной учебной деятельности по русскому языку в условиях современной начальной школы;
- общедидактические и специфические принципы, определяющие эффективность ВД по русскому языку в начальных классах, и место принципа преемственности в их ряду.

Во второй главе **«Методика внеклассной работы по русскому языку в начальной школе в условиях национально-русского двуязычия»** представлены:

- лингводидактические аспекты внеклассной работы по русскому языку в условиях национально-русского двуязычия;
- разработанная система внеклассной работы по русскому языку в 1-4 классах на основе реализации принципа преемственности, а также дана периодизация ВД по русскому языку в начальной школе;
- ход и результаты экспериментального исследования.

В **заключении** подводятся общие итоги работы, формулируются основные выводы проведенного исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения поставленной проблемы.

В **приложениях** представлена система перспективной организации ВД по русскому языку в начальной школе в условиях национально-русского двуязычия.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Понятие *преемственности* возникло в истории образования значительно раньше, чем оформился сам термин и были сформулированы теоретические положения, определившие место этого принципа в системе педагогического мышления. При всех терминологических вариациях, при разной степени глубины понимания этого принципа, при различных его трактовках все же некое инвариантное смысловое ядро присутствовало в этом понятии всегда - представление о том, что в образовательном процессе должен существовать некий оптимальный порядок предыдущих и последующих этапов, при котором содержание опирается на достигнутое, и процесс прогрессирует, отталкиваясь от ужеработанного. На этом основаны и традиционные определения преемственности.

Если многие классические дидактические учения исходили из представления о полной интериоризации предшествующего материала («логическая» преемственность, во многом определяемая внешней организа-

цией волей обучающего, выступающего в качестве полномочного представителя той области действительности, которая подлежит усвоению), то другие концепции опираются на идею *адаптивной* преемственности, основанной на продолжении и психологическом развитии процесса учебной деятельности, начатого на предыдущем этапе и в значительной мере обусловленного внутренним созреванием обучаемого - его личностных и когнитивных качеств.

Таким образом, принятое в данной работе понимание термина «*адаптивная преемственность*» включает в себя два аспекта соизмерения обучающей деятельности:

а) настроенность содержания и методов обучения на уровень психического развития, мотиваций и установок ребенка, готовность подхватить и развить далее эти исходные психологические реальности;

б) акцентированное преподнесение «нового», отталкиваясь от «данного» в интеллектуальном и структурно-психологическом багаже учащегося, формирование чувства открытия в ходе учебного процесса.

Одним из наиболее эффективных и при этом совместимых с традиционной школой путей развития свободной образовательной деятельности, сосуществующей с классно-урочной традицией и представляющей возможность развигать многообразные методы и формы является *внеурочная деятельность* - в частности, деятельность по предмету «Русский язык» в многонациональной школе.

В последние десятилетия в целом наметилась некоторая стагнация в разработке этих проблем, центр внимания сместился в направлении общей дидактики, методико-педагогических технологий, большей частью сосредоточенных на «магистральной» образования, то есть на классно-урочной системе. На этом фоне проблемы «внеурочной работы по предмету» могут показаться малоактуальными. Вдобавок разительное падение материальных возможностей массовой школы самым негативным образом сказалось на системности и эффективности в проведении традиционных форм внеурочно-внеклассных «мероприятий» (к чему, к сожалению, еще в 70-е - 80-е годы нередко стала сводиться эта сторона школьной жизни). Однако, и в эти годы продолжаются поиски новых форм и подходов в этой области (работы В.В.Волиной, С.Ф.Кулешовой, М.Л.Соловьевой, Н.М.Шанского), а также публикуется немало конкретных материалов (сценарии и разработки утренников и вечеров, изложение опыта кружковой и клубной работы, викторины, КВН и т.п.). Но в целом следует признать, что решение данной проблемы отодвинуто в современной науке на второй план.

Понимание недооцененности проблемы, стремление продемонстрировать ее концептуальную значимость также явилось одним из стимулов выбора темы диссертации.

«Внеклассная работа - составная часть учебно-воспитательной работы школы, одна из форм организации досуга учащихся.... К внеклассной работе относятся разнообразные воспитательно-образовательные заня-

тия с учащимися», - вот типичное определение, варьируемое в текстах, касающихся данной проблемы.

Здесь, во-первых, внеклассная работа включается в ряд других форм «организации досуга учащихся», таких как система внешкольного образования (опытные, туристические и др. станции, центры досуга и воспитания, музыкальные, художественные, спортивные и др. школы и т.д.), самодеятельные внешкольные организации (клубы, спортивные и др. объединения, движения и т.п.), неинституциональные формы досуговой деятельности - управляемые и неуправляемые - и др. В этом смысле внеклассная (внеурочная) работа отличается, прежде всего, *организационной и внутренней преемственной связью с учебно-воспитательным процессом в школе*, тесной координацией и взаимодействием с ним.

Во-вторых, внеклассная работа носит *направленный учебно-воспитательный характер*, она - при любых степенях свободы - *управляема*, носит *плановый, целенаправленный характер*, определяемый общими целями и задачами, которые стоят перед школой. С этой точки зрения содержание, формы и концепция этой деятельности неразрывно связаны с той философией и организационной практикой, на которой основана данная школьно-образовательная структура.

Выше говорилось недифференцированно о «внеклассной работе» в целом, хотя очевидно, что речь идет о двух существенно (хоть и не абсолютно) различных типах деятельности: а) касающиеся по преимуществу нравственно- и социально-воспитательной стороны образовательного процесса («система внеклассной воспитательной работы школы») и б) относящиеся к развитию предметно-познавательной функции школьного образования («предметная внеклассная работа»). К теме предлагаемой диссертации непосредственное отношение имеет именно второй (б) тип внеурочной работы, и далее в термин «внеклассная (внеурочная) работа (деятельность)» будет вкладываться именно значение. В этом аспекте у ВД* (как в дальнейшем, для рационализации изложения, будет сокращенно именоваться внеклассная деятельность/работа) есть ряд характеристик, из которых одни являются общими для обоих видов (воспитательная и предметная работа), другие - специфически предметными.

К общим характеристикам предметной ВД относятся: 1) масштаб ВД; 2) временная характеристика ВД (периодичность); 3) стадийно-возрастная характеристика ВД. С точки зрения масштаба ВД традиционно делится на *индивидуальную, групповую, массово-групповую и массовую* (подробную экспликацию см. в табл.1), во временном плане - на *эпизодическую* (отдельные «мероприятия» по предмету: утренники, вечера, экскурсии, встречи, КВН и др.), *циклическую* (циклы вечеров, экскурсий, встреч, традиционные ежегодные олимпиады, предметные недели, периодические стенгазеты, журналы и т.п.), *регулярную* (кружковая, клубная работа, а также работа в группах продленного дня).

Наконец, с точки зрения стадийно-возрастной необходимо сначала разграничить ВД в начальной, средней и старшей школе, внутри этапа начальной школы: а) переходный период от дошкольного к школьному

образованию (подготовительный период перед начальной школой и 1-е полугодие 1-го класса); б) период начального обучения русскому языку (1-й - 3-й классы); в) переходный период от начальной к средней ступени обучения русскому языку (4-й класс).

К специфически предметным характеристикам ВД относятся: 1) степень предметной интеграции; 2) вид предмета; 3) направление организации ВД.

Очевидно, полезно было бы, предвзяв практическую часть работы, представить ориентировочный свод (например, таблицу), в котором разнообразные традиционные виды внеурочной предметной деятельности по русскому языку были бы поименованы, классифицированы и оценены с точки зрения актуальности в свете современных социальных и образовательных задач.

Таблица 1.

Виды внеурочной предметной деятельности

I. Массовые: обеспечивается участие всего контингента школьников данной возрастной категории, причем, с равными возможностями проявления активности

Вид ВД	Периодичность	Этап	Степень предметной интеграции	Направление организации
Конкурс	Эпизодическая	2-4 кл.	Предметная (2 кл.), расширенно-предметная (3-4 кл.)	Мероприятие, клубно-кружковое
Викторина	Эпизодическая, циклическая	1-4 кл.	Предметная (1-2 кл.), расширенно-предметная (3-4 кл.), интегративная (2 кл.)	Мероприятие, клубно-кружковое
Турнир	Эпизодическая, циклическая	3-4 кл.	Предметная (1-2 кл.), расширенно-предметная (3-4 кл.), интегративная (2 кл.)	Мероприятие, клубно-кружковое
Олимпиада	Циклическая	3-4 кл.	Предметная	Мероприятие, клубно-кружковое
Предметный праздник	Циклическая	1-4 кл.	Комплексная (все степени)	Мероприятие, творческое
Коллективный просмотр с обсуждением	Эпизодическая	1-4 кл.	Расширенно-предметная, интегративная (4 кл.)	Мероприятие, выходное
Коллективное прослушивание с обсуждением	Эпизодическая	1-4 кл.	Расширенно-предметная, предметная, интегративная	Мероприятие

II. Массово-групповые: участвуют все школьники данного возрастного контингента, однако активная роль в организации и проведении принадлежит только группе, остальные — аудитория, более или менее пассивная, при необходимости активизируемая разнообразными средствами (вовлечение в обсуждение, беседа, эпизодические вопросы, мини-конкурсы и т.п.).

Вид ВД	Периодичность	Этап начального обучения	Степень предметной интеграции	Направление организации
Утренник	Эпизодическая, циклическая	1-4 кл.	Предметная, интегративная	Мероприятие
Вечер	Эпизодическая, циклическая	4 кл.	Предметная, интегративная	Мероприятие
Спор (начальная форма диспута)	Эпизодическая	4 кл.	Предметная	Клубно-кружковое
Устный журнал	Эпизодическая, циклическая	3-4 кл.	Расширенно-предметная, предметная	Творческое, предметное, мероприятие
Встреча с интересным человеком	Эпизодическая, циклическая	2-4 кл.	Интегративная	Мероприятие, выходное
«Стенной десант» (конкурс стенгазет)	Эпизодическая	1-4 кл.	Предметная, расширенно-предметная, интегративная	Творческое, предметное
Уголок русского языка	Циклическая, регулярная	1-4 кл.	Предметная, расширенно-предметная	Творческое, предметное
Предметная игра («ток-шоу», гесс-шоу», КВН)	Эпизодическая	2-4 кл.	Предметная, интегративная	Мероприятие

///. *Групповые*: отличаются активной деятельностью состава, при его количественной ограниченности (от отдельного класса до нескольких учеников), при ярко выраженной однородности интересов участников.

Вид ВД	Периодичность	Этап начального обучения	Степень предметной интеграции	Направление организации
Кружок	Регулярная	1-4 кл.	Предметная, расширенно-предметная, комплексная	Клубно-кружковая
Клуб	Регулярная	4 кл.	Предметная, расширенно-предметная, комплексная	Клубно-кружковая
Общество	Регулярная	4 кл.	Расширенно-предметная, интегративная, комплексная	Клубно-кружковая, комплексная
Экскурсия	Эпизодическая, циклическая	1-4 кл.	Расширенно-предметная, интегративная	Выходное
Предметная экспедиция	Эпизодическая	4 кл.	Расширенно-предметная, интегративная	Выходное, клубно-кружковое

IV. *Индивидуальные*: «разовые» поручения отдельным учащимся, как исполнительского, так и творческого характера; обычно индивидуальные внеурочные задания выполняют обслуживающую функцию по отношению, как к урочной, так и к внеклассной деятельности, хотя, при некоторых концепциях ВД (где предельно диффузна граница между ВД и регулярным учебным процессом), такая индивидуальная деятельность сама становит-

ся регулярной и едва ли не «несущей» во всей системе обучения (ср. идеи Ж.-О. Декроли, Р.Штейнера, Б.Беттельхейма, В.Крупениной и др.).

Вид ВД	Периодичность	Этап начального обучения	Степень предметной интеграции	Направление организации
Доклад	Эпизодическая	4 кл.	Предметная, расширенно-предметная	Мероприятие, клубно-кружковая
Иллюстрирование и оформление	Эпизодическая	1-4 кл.	Предметная	Творческое, предметное
Подборки и выборки	Эпизодическая	3-4 кл.	Предметная	Мероприятие, выходное
Репродуцирование	Эпизодическая	3-4 кл.	Предметная	Выходное, мероприятие
Подготовка индивид. худ. номеров	Эпизодическая	1-4 кл.	Предметная, интеграционная	Мероприятие

К числу приоритетных лингводидактических задач, осуществляемых методами внеклассной работы, относятся, прежде всего, те, которые ориентированы на углубление и модификацию результатов, достижимых в рамках классно-урочной системы с учетом возможностей, предоставляемых более гибкими условиями ВД являются:

- развитие спонтанной устной речи по широкому кругу тем, отвечающих возрастным особенностям учащихся и реальным условиям бытования русского языка в Кабардино-Балкарии;

- погружение в атмосферу национальной русской культуры и развитие культурно-ориентированного аспекта языковой компетенции нерусских учащихся;

- расширение возможностей поликультурных контактов и формирование целостной биликультурной ментальности в процессе свободной речевой деятельности; .

- расширение возможностей развития творческой (устной и письменной) речи на русском языке;

- углубление аналитических лингвистических навыков, усвоенных в процессе классно-урочной деятельности, применительно к условиям естественной речевой деятельности;

- опережающее развитие навыков учебной деятельности в условиях соревновательности, в проблемных ситуациях и ситуациях спонтанного речевого реагирования;

- развитие естественных мотиваций в различных видах устной и письменной речевой деятельности на русском языке;

- минимизация межъязыковой интерференции;

- расширение в сознании учащихся образа предметной области «Русский язык».

Из этих практических задач вытекает цикл исследовательских целеустановок, определяющих ход работы педагога:

- формирование условий наибольшего благоприятствования естественному самонаучению языку (Н.И.Жинкин);
- поддержание и развитие интереса к предмету «Русский язык» в многонациональной среде;
- стимулирование творческих способностей учащихся средствами ВД;
- обеспечение максимальной преемственности между знаниями, умениями, навыками, приобретенными ребенком: а) на уроке, б) в самостоятельном речевом опыте, в) во ВД по русскому языку.

В лингводидактической проблематике, связанной с разработкой системы ВД в начальной школе КБР, можно выделить две группы: 1) проблемы, связанные с социолингвистической спецификой начального обучения русскому языку; 2) общие лингводидактические проблемы, продиктованные современными задачами личностно-ориентированного обучения языку, стимулируемого средствами внеклассной работы.

К проблемам первого рода, специфичным для условий двуязычия, относятся следующие:

- как могут быть использованы средства ВД для выравнивания разноразовного, в плане владения русским языком, национального контингента учащихся на протяжении начальных лет обучения;
- как организовать естественную языковую среду в процессе ВД по русскому языку;
- каковы возможности ВД в оптимизации межъязыкового взаимодействия (включение фактора положительного переноса и минимизация интерференции);
- как средствами ВД мобилизовать внешкольный речевой и экстралингвистический опыт для совершенствования русской речи учащихся.
- Среди многочисленных проблем второго рода наиболее актуальными представляются следующие:
 - поэтапность разрабатываемой системы ВД, соответствие ее содержания и формы трем периодам начального обучения русскому языку;
 - формирование языковой компетенции учащихся за счет пронизывания ВД идеей «русской словесности» как целостного, интегрального представления изучаемого языка;
 - коммуникативная направленность обучения русскому языку средствами ВД;
 - роль ВД в усвоении русского языка как системы (фонетика, графика, морфемика, грамматика и т.д.) и подготовке учащихся к филологическому образованию в среднем звене школы;
 - использование в рамках ВД общих лингводидактических методов и приемов, типичных для классно-урочной работы.

Один из наиболее практически значимых вопросов, связанных с организацией ВД, - это вопрос о периодизации и, соответственно, поэтапности планирования системы внеклассной работы. В литературе по проблемам начального обучения русскому языку средствами ВД, к сожалению,

нет такой периодизации, как нет и развернутой системы планирования, в которой устанавливалось бы соответствие между этапом начального обучения и предлагаемыми видами и методами работы.

Как уже отмечалось, наиболее очевидно разделение начального обучения на 3 этапа: 1) этап перехода от дошкольного детства к началу школьного обучения (до середины 1-го класса); 2) этап начального обучения русскому языку (1-й - 3-й классы); 3) этап перехода от начальной к средней ступени обучения русскому языку (4-й класс). Однако для практики разработки и реализации системы ВД в национальной школе недостаточно просто обозначить эти этапы: важно дать их методико-педагогическую характеристику, позволяющую соотнести с ними те или иные виды и комплексы внеурочной деятельности.

На *1-м этапе* еще не может быть введена целостная система ВД по русскому языку, так как в школу приходят дети с весьма разным уровнем реальной подготовленности, разным кругозором и разной сформированностью основных психических структур. В условиях же двуязычия эта картина осложняется разноразностностью речевого развития в русском языке. Поэтому для успешного и эффективного включения фактора ВД необходим период тщательного индивидуального наблюдения, диагностики и первоначальной работы по выравниванию как общепсихологической, так и речевой подготовленности учащихся.

ВД по своей природе есть деятельность, индуцируемая, по линии «горизонтальной» преемственности, ходом учебно-воспитательного процесса на «магистральном» направлении. Этот процесс в начале 1-го класса только устанавливается, и конкретные задачи, отвечающие потребностям, выявляемым в ходе учебного процесса, не могут так сразу быть сформулированы - они проясняются только к концу 1-го этапа; поэтому начало систематической внеклассной работы с первых месяцев обучения русскому языку было бы преждевременным и не реализовало бы, а, напротив, нарушило бы принцип преемственности, лежащий в основе данной системы.

Тем не менее, отдельные элементы ВД по русскому языку возможны и на 1-м этапе - это первые утренники межпредметного характера (например, посвященные осени, новому году, национальным традициям), в содержание которых включается и речевая деятельность (чтение стихов, использование пословиц, загадок и т.п. на русском языке, разыгрывание и импровизирование сценок и речевых ситуаций), начало ведения уголка русского языка (еще в добукварной форме иллюстраций, картинок, символов и т.п.), индивидуальные оформительские поручения, связанные с текущими задачами обучения русскому языку и т.п. Постепенное выделение ВД из общей учебной деятельности на первоначальной стадии обучения - особая психолого-педагогическая проблема, требующая отдельного исследования.

2-й этап является во многом решающим и наиболее насыщенным с точки зрения организации ВД. Именно в это время, к концу 1-го класса, начиная с подготовки традиционного Праздника Букваря, ВД может быть

развернута как система, преемственная по отношению а) к внутренним достижениям, возможностям и перспективам развития детей, б) к содержанию курса русского языка и к реальным задачам текущих стадий речевого развития учащихся, в) к уже наработанному в ходе первоначального обучения устной и письменной русской речи. и по отношению к ближайшим, очередным перспективам.

К началу этого этапа младшие школьники, независимо от дошкольного уровня, с которым они переступили порог школы, уже владеют элементарными навыками устной речи на русском языке. в пределах по меньшей мере 15 тем учебной речевой деятельности («Школа», «Мой дом, моя семья», «В магазине», «Игры и забавы», «Времена года» и др.), осознанно воспринимают акустико-артикуляционную и фонологическую базу русской речи в сравнении с родноязычной, и овладевают базовым русским произношением, усваивают на практике основные парадигмы русской грамматики и типичную семантику падежных, предложно-падежных, личных и временных форм, в активной диалогической речи могут пользоваться основными способами сообщения, побуждения, со- ставлять первоначальные связные монологические высказывания (по картине, в пересказе), владеют активным лексическим запасом до 300-500 **слов**.

На этот этап дети вступают с уже первоначально сформированными навыками чтения и письма (чтение предложений и небольших текстов, списывание и письмо коротких предложений под диктовку), элементарным опытом в словесности (высказывание о прочитанном или услышанном, членение текста на смысловые части и др.).

На протяжении последующих 2-х лет начального обучения происходит:

а) количественный и качественный прогресс ряда умений (увеличение скорости чтения почти до оптимального уровня, увеличение темпа письма при сохранении элементарных требований каллиграфии);

б) расширение лингвистической базы (обогащение словаря, овладение фразеологизмами, пословицами, крылатыми словами, усвоение новых грамматических форм и синтаксических структур);

- в) активизация пассивных лингвистических запасов (переход многих лексических единиц, морфологических и словообразовательных моделей из речевого пассива в речевой актив, овладение целым рядом лингвопрагматических приемов и средств);

г) постепенная минимизация акцента на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях, формирование орфографических и орфоэпических навыков;

д) включение в детскую речь элементарных риторических качеств (наработка интонационного и логико-ацентуального репертуара, постепенное осознание возможностей русского словопорядка в экспрессивном и информационном плане, использование повторов и других простейших Фигур);

е) первоначальное теоретическое знакомство с системой русского языка.

Все это призвано заметно повлиять на эффективность речевого развития учащихся и теоретического познания языка. Распределение видов работы по времени, в пределах 2-го этапа, должно быть скоординировано с тем первоначальным общим уровнем компетенции в предмете «Русский язык» и в русской речи, с которым дети подходят к этому этапу, и с теми контрольными параметрами, которых они должны достигнуть на его исходе. Ниже предлагается ориентировочная схема такой координации.

/ класс (конец 3-й и 4-я четверть).

Общая направленность ВД: инициация ВД, ознакомление с формами ВД, развитие первоначальных навыков в речевой деятельности.

Регулярные индивидуальные формы:

подборки для уголков, для оформления класса и т.п. (слов, пословиц, «красивых строчек»).

Примечание: со временем индивидуальные задания можно сделать и групповыми.

Регулярные массово-групповые формы:

начало оформления уголка русского языка, формирование творческого актива.

Циклические массовые формы:

первый предметный праздник - «Праздник Букваря»: подготовка и проведение.

Эпизодические массовые формы:

первые предметные викторины;
коллективные просмотры мультфильмов с речевыми заданиями.

Эпизодические массово-групповые формы:

утренники речевой активизацией;
первые предметные стенгазеты (к «Празднику букваря» и др.).

Эпизодические групповые:

экскурсии с речевой активизацией и вовлечением в естественные речевые ситуации.

//класс.

Общая направленность: дальнейшее развитие речевых навыков в говорении и аудировании, а также письме и чтении; начало интегративной работы по словесности; широкое вовлечение в естественную речевую среду.

Регулярные массово-групповые и групповые формы:

регулярное ведение уголка русского языка;
продолжение лингвистической работы в групповых формах;
организация и ведение кружка.

Циклические массово-групповые и групповые формы:

цикл экскурсий с предметной и активно-речевой направленностью;
цикл встреч с речевой активизацией аудитории и социолингвистической, этнокультурной направленностью;
цикл ознакомительных библиотечных встреч («Компас»).

Циклические массовые формы:
продолжение традиции предметного праздника интегративного характера (праздник Русского Слова, Поэтический праздник)

Эпизодические массовые формы:

продолжение предметных викторин;

предметные конкурсы творческих работ, речевой практики и др.;

предметные турниры (между смешанными по уровню группами);

Эпизодические массово-групповые формы.:

предметные стенгазеты (в т.ч. интегративной проблематики);

утренники, предметные игры (преимущественно интегративного характера).

///класс.

Общая направленность: дальнейшее развитие речевых навыков, с частичным опережением по отношению к учебному курсу; подчинение речевой деятельности широким задачам словесности; переход к опоре на детскую инициативу в самоорганизации естественной речевой среды.

Продолжение регулярной групповой, массово-групповой и индивидуальной работы (лингвистический уголок, ведение кружка и усиление в его работе интегративной направленности.

Продолжение циклов встреч, экскурсий (разнообразие обстоятельств и форм проведения этих мероприятий).

Проведение обобщающего Праздника Русского Языка (предметной недели) и предметной олимпиады.

Введение межкультурной проблематики в традиционные формы викторины, утренников, турниров (гостиная - «кунацкая», «добрососедские встречи», «скачки» и т.п.).

Ифы с элементами форм современной массовой культуры (ток-шоу, КВН, «лингвистическая реклама» и др.).

Введение информационных массово-групповых форм типа устного журнала.

Продолжение и модификация форм творческой прессы (газеты, анонсы, плакаты, объявления и т.п.).

Развитие связей с «сетями обменов» (индивидуальные задания по выборкам в библиотеке, продолжение знакомства с библиографическим компасом и т.д.).

3-й этап в развертывании системы ВД совпадает с 4-м классом современной многонациональной начальной школы.

IV класс.

Общая направленность ВД: разностороннее развитие всех видов речевой деятельности учащихся до уровня, отвечающего требованиям перехода к среднему образованию; расширение лингвистического кругозора учащихся; развитие адаптивности и коммуникативности речевого поведения; расширение практических задач овладения языком, взятым в трех его измерениях (структурном - стилистическом - риторическом); закрепление сознательных практических мотивов овладения русским языком; овладение русским языком в широком контексте этнокультурных связей.

Этим задачам должны отвечать как продолжающиеся с предыдущего этапа, так и новые виды и формы ВД:

Регулярная индивидуальная и групповая деятельность: развитие форм самостоятельного подключения к «сетям обмена» (наряду с библиотекой - извлечение различной информации из СМИ, из общения со «знающими людьми» и т.п., для продвинутых в компьютерном мире детей также и из учебных и игровых дискетов и даже сетей) - подборки, выборки, составление словарей и справочников.

Регулярная групповая деятельность: реорганизация кружка на началах клуба или общества, со своими традициями, творческой прессой и другой продуктивной деятельностью.

Завершение четырехлетнего цикла предметных праздников: многоаспектная Неделя русского языка.

Финальная Олимпиада по предметному курсу русского языка.

Цикл финальных турниров по практическому владению русской речью.

Подготовка продвинутых учащихся к написанию и «защите» доклада по предмету.

Организация предметной экспедиции (например, в казачье село для составления словесной картины традиционного русского быта).

Введение элементов дискуссии, спора по актуальным проблемам, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе обучения и самонаучения **РУССКОМУ ЯЗЫКУ**.

Продолжение эпизодических мероприятий (игр, «шоу», национально-ориентированных форм, утренников, встреч и т.д.), имеющих обобщающий характер и востребующих различных аспектов речевой и психологической подготовки участников.

Развитие творческой прессы, в т.ч. издание силами общества рукописного или печатного альманаха, отражающего многообразную проблематику русской словесности.

Индивидуальная и групповая творческая оформительская работа (совместное составление, художественное оформление, дизайн, конструирование таблиц и других наглядных пособий), репродуцирование готовых дидактических и научно-популярных материалов, иллюстрирование.

Предлагаемая в данной работе схема содержания ВД по русскому языку в 1-4 классах может быть реализована в различных конкретных методических разработках, исходя из особенностей класса, условий обучения и т.п.

Установление эффективности предлагаемой системы явилось целью педагогического эксперимента.

В ходе формирующего и констатирующего эксперимента была осуществлена проверка *гипотезы*, положенной в основу предлагаемой работы и состоящей в том, что повышение уровня развития языковой личности учащихся начальной школы с многонациональным контингентом, максимально приближенное к целям и задачам последующего среднего образования на русском языке/может быть достигнуто за счет систематической

организации внеклассной работы в начальных классах на основе преемственности, понимаемой прежде всего как органическое продолжение внутреннего лингвистического саморазвития учащихся-билингвов. Теоретическое обоснование этой гипотезы было дано в первой главе данного исследования. Конкретная система ВД, реализующая эти идеи, в сопровождении психолого-педагогического комментария, описана во второй главе. Именно она и была положена в основу практической части работы.

По самому характеру поставленных целей и задач экспериментальное исследование, охватывающее целый этап в обучении русскому языку, носило *лонгитюдный характер*. При этом констатирующий эксперимент, исходя из логики гипотезы, должен был быть поставлен уже на этапе перехода к среднему звену непрерывного образования - в конце 1-го полугодия 5-го класса, с целью выявления того, как осуществляется концептуальный для предлагаемой работы принцип преемственности.

...! Соответственно, формирующий эксперимент охватил период 1999-2002 гг., констатирующий - 2-ю половину 2002 г. Вместе с тем, по ходу обучающего эксперимента дважды (между 2-м и 3-м и 3-м и 4-м классами) проводились промежуточные тесты, отразившие динамику речевого и общего развития учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Экспериментальной базой исследования стала муниципальная общеобразовательная школа «Средняя школа № 5» г. Нальчика. Были избраны три класса экспериментального обучения, где с конца 1-го класса реализовалась разработанная здесь система ВД, и параллельные им контрольные классы, где ВД проводилась традиционным образом.

Исходя из положений, выдвинутых во «Введении», показателями, подлежащими итоговой проверке, должны были стать не типичные параметры, отражающие эффективность классно-урочных методик (общий уровень успеваемости по предмету), а факторы, отражающие глубину и эффективность включенности учащихся в учебную деятельность средней школы и соответствующий этой деятельности уровень развития языковой личности учащихся. В качестве таких факторов были выбраны *уровень тревожности*, являющийся показателем психологической адаптации ребенка к новым условиям, *тип мотиваций* (формальные или естественные) - широкий показатель, выражающий степень личностной ориентированности обучения, и *адаптивность речи и речевой деятельности*, отражающая развитие самостоятельной языковой личности ребенка, его способность применять наработанные знания и навыки в различных речевых (учебных и естественных) ситуациях.

Для измерения уровня тревожности были использованы классические тестовые методики (тест Спилберга-Ханина). Тестирование учащихся экспериментального и контрольного классов проводилось трижды: 1) в конце 4-го класса - май 2002 г., 2) в начале 5-го класса - конец сентября 2002 г., 3) в середине 5-го класса - конец декабря 2002 г. Результаты тестирования представлены следующей таблицей, отражающей средние данные по классам.

Таблица 2.**Уровень ситуативной (РТ) и надситуативной (ЛТ) тревожности**

Классы	май		сентябрь		декабрь	
	РТ	ЛТ	РТ	ЛТ	РТ	ЛТ
Экспериментальные классы	38	34	32	30	31	30
Контрольные классы	31	31	47	41	35	37

Из таблицы следует, что учащиеся экспериментальных классов, которые на исходе начальной ступени образования показали (по ряду входящих обстоятельств) даже несколько более негативную эмоциональную реакцию, чем их сверстники из традиционного класса, при переходе на среднюю ступень проявили существенно более высокую адаптированность к новым условиям и, соответственно, меньшую психологическую проблемность - это указывает на успешность многолетних усилий по установлению внутренней и внешней преемственности и непрерывности психолого-педагогического континуума в ходе внеурочной предметной деятельности. Конечно, соблюдался принцип преемственности и в процессе урочной работы, однако в этом отношении оба класса были равны - следовательно, решающим оказался фактор экспериментального обучения по ВД.

Выявление типа мотиваций производилось путем параллельного анкетирования обоих классов в конце 4-го класса. Анкета состояла всего из двух вопросов - прямого и косвенного, с выбором из четырех предлагаемых ответов. Прямой вопрос предполагал выяснение соотношения внешних и внутренних мотивов в изучении русского языка учащимися многонациональных классов. Косвенный вопрос был нацелен на выявление формальных (оценка) и естественных (интерес, социальные мотивы) мотиваций.

Прямой вопрос формулировался так:

С каким из этих высказываний вы скорее всего согласитесь:

- а) русский язык изучать необходимо;
- б) русский язык изучать трудно, но необходимо;
- в) русский язык изучать интересно;
- г) русский язык изучать трудно, но интересно.

Вариант (а), очевидно, указывает на преобладание внешнего и притом «подневольного» отношения к предмету, вариант (б) - внешнего, хотя и с элементами рационального внутреннего осознания его важности, вариант (в) - на сочетание факторов интереса и рационального осознания, вариант (г) - на преобладание внутреннего познавательного позыва, собственно интереса.

Анкетированию подверглись 81 учащийся экспериментальных классов и 75 учащихся контрольных классов.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Классы	Число учащихся, выбравших варианты			
	А	Б	В	Г
Экспериментальные классы	3	12	18	48
Контрольные классы	21	24	-	30

Таким образом, в экспериментальном классе внутренние мотивы преобладали у « 81% учащихся (в т.ч. у « 22% - чисто гедонистические мотивы «радости познания»», тогда как в контрольном — 60% показали преобладание внешних мотиваций, в т.ч. 28% - мотив «вынужденного», «подневольного» обучения языку, мотив чисто познавательный здесь вообще отсутствовал.

Этот наглядный результат подтвердили и итоги ответа на второй вопрос, сформулированный следующим образом:

Ты учишься писать сочинение. Что тебе хотелось бы получить в награду за эту работу (назови что-то одно) (перед опросом было прямо оговорено, что материальные награды в этот список не входят):

- а) похвала учителя или родителей;
- б) радость от того, что ты написал красивое сочинение;
- в) «пятерка» в журнале и дневнике.

Итоги показали, что в контрольной группе не оказалось ни одного (!) сторонника ответа (б), тогда как в экспериментальной их оказалось 30 человек («35%); зато большинство учащихся контрольных классов («85%) голосовали за «пятерку» - таким образом, очевидно, что экспериментальное обучение способствовало развитию неформальных, внутренних, естественных мотивов в изучении русского языка.

В дополнение к этому эксперименту было проведено следующее наблюдение. При проведении предметного КВН по русскому языку между экспериментальным и контрольным классами участникам команд (по 8 человек в каждой) был представлен выбор приза в случае победы - оценка («5») или памятная медаль: в экспериментальном классе 6 из 8 изъявили желание получить медаль, в команде соперников, наоборот, 6 из 8 пожелали в награду «пятерки».

В целом формирующий эксперимент продемонстрировал, что организация ВД в начальной школе на основаниях, изложенных в данной работе, способствует совершенствованию билингвальной языковой личности учащихся, более высокой адаптации их к условиям обучения в среднем звене образования и к дальнейшему изучению русского языка в средней школе.

• Постановка проблемы данной диссертации, в рамках которой сопрягаются два таких, казалось бы, совершенно разноплановых понятия, как *преemptивность* (одна из теоретико-педагогических фундаментальной) и *внеурочная деятельность* по предмету (конкретная область частной методики), могла бы показаться на первый взгляд несколько искусственной. Однако уже исходная исследовательская интуиция автора, основанная на практическом опыте, подсказывала, что между этими явления-

ми в динамичных условиях нового российского образования есть глубинная связь. И по мере раскрытия поставленной в заглавии темы эта связь становилась все более очевидной, что, думается, продемонстрировано и в теоретической, и в практической части работы. Обнаружилось, что именно область ВД (в том числе и в условиях двуязычия) перспективна в плане формирования развитой языковой личности учащихся, что особенно актуально для современной личностно ориентированной педагогики.

- Представляется важным и далее развивать исследования в этом направлении. Здесь открывается ряд проблем для углубленного изучения, поставленных в предлагаемой диссертации лишь в общем плане. Это и вопросы реализации актуальных принципов современной педагогики - культуросообразность, психологическая комфортность, интегративность, открытость процесса обучения и др. - в рамках предметной ВД. Это и назревший вопрос о применении компьютера во внеурочной работе по русскому языку в начальной (в частности, многонациональной) школе, и сложная проблема первоначального включения детей во ВД по предмету на этапе перехода от ДООУ к начальной школе (1-й класс), и социопсихологические проблемы соотношения ролевого поведения младших школьников на уроке и вне урока, и сложная проблема первоначального включения детей во ВД по предмету на этапе перехода от ДООУ к начальной школе, и вопросы организации естественной русскоязычной среды методами **ВД**.

- Представляется, что в настоящем диссертационном исследовании удалось показать, что область внеурочной работы, молчаливо соотнесенная многими в качестве второстепенной для педагогики наших дней, является на самом деле одним из перспективных направлений приложения педагогических усилий, что вполне отвечает существующей в мире тенденции к неуклонному расширению и раскрепощению образовательных возможностей общества.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

- 1, Хакуашева М.Г. Состояние и проблемы развития начальной национальной школы - Педагогический вестник. Вып. 5 - Нальчик: Каб.-Балк. ун-т., 2002 г. - С. 140-144, (в соавторстве)

2. Хакуашева М.Г. Преимущество в обучении русскому языку как государственному в системе дошкольного и начального образования. Педагогический вестник. Вып. 6. - Нальчик: Каб.-Балк. ун-т., 2003 г. - С. 19-20.

- 3» Хакуашева М.Г. Основы лингводидактической типологии русского и кабардино-черкесского языков - В кн.: Сборник материалов Всероссийской научной конференции «Проблемы обучения русскому языку как родному и неродному в современных условиях модернизации образования». Майкоп, 2003г. С. 153-156, (в соавторстве)

4. Хакуашева М.Г. Преемственность в обучении русскому языку в системе начального образования в условиях национально-русского двуязычия (на материале внеклассной работы), Учебно-методическое пособие. - Нальчик, 2003г. 115 с.

Сдано в набор 10.03.2004. Подписано в печать 11.03.2004.
Гарнитура Тайме. Печать трафаретная. Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная. Усл.п.л. 1,5. Тираж 100 экз. Заказ № 929.

Типография Кабардино-Балкарской государственной
сельскохозяйственной академии

Лицензия ПД № 00816 от 18.10.2000 г.

г. Нальчик, ул. Тарчокова, 1а

№ - 5174