

На правах рукописи

БОГДАНОВА Надежда Викторовна

**НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В 1 КЛАССЕ ШКОЛ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ.
УСТНЫЙ ВВОДНЫЙ КУРС**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Москва 2005

Работа выполнена в Государственном научном учреждении «Институт содержания и методов обучения Российской академии образования»

Научный руководитель кандидат педагогических наук
М.В. Голованова

Официальные оппоненты: член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор **В.Г. Горецкий**;
кандидат педагогических наук
О.В. Зеленова

Ведущая организация Башкирский институт развития образования


Защита диссертации состоится «15» декабря 2005 года в 11⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета Д 008.008.01 в ГНУ ИСМО РАО по адресу: 119905, Москва, ул. Погодинская, д. 8.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института.

Автореферат разослан 25 октября 2005 г.

Ученый секретарь

Диссертационного совета



Н. Б. Карашева

2007-4

2435264

10356

В настоящее время в Российской Федерации появилась реальная необходимость создания специальной системы обучения для детей-мигрантов, прибывающих из различных регионов РФ и бывшего СССР. Среди мигрантов, наряду с русскоязычными гражданами имеется значительное число людей, для которых русский язык не является родным.

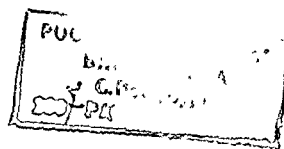
Поскольку в одном классе любой школы (сельской или городской) с русским языком обучения могут оказаться дети разных национальностей, естественно, русский язык будет выступать в роли языка-посредника, а сами классы приобретут статус классов с полиэтническим составом учащихся. Основная задача обучения детей-мигрантов в подобных классах уже на самой первой его ступени заключается в подготовке их к дальнейшему обучению на русском языке.

В зависимости от того, каким уровнем знаний владеют приехавшие в Россию дети, они распределяются по разным классам, начиная с первого. Вполне естественно, что начальный период овладения русским языком детьми нерусской национальности должен включать в себя все основные, традиционные для данного этапа обучения, ступени:

- 1) предварительный курс (формирование навыков устной речи);
- 2) обучение грамоте (первоначальное формирование навыков чтения и письма), развитие речи;
- 3) чтение, развитие устной и письменной речи.

Каждый из данных периодов имеет свою специфику, которая определяется:

- а) целями и задачами обучения;
- б) содержанием учебного материала;
- в) характером речевой деятельности учащихся;
- г) их интересами, возрастными особенностями и уровнем владения русским языком.



Усвоение неродного (русского) языка для нерусских учащихся начинается с подготовительного периода, называемого нами устным вводным курсом, которому в ныне действующей программе отводится 36 учебных часов.

Практика показывает, что, обучаясь с I класса в школе с русским языком обучения, дети мигранты в течение именно этого времени в состоянии получить элементарные знания в области устной речи, но этому порой не уделяется достаточного внимания.

Все это вызывает необходимость в проведении специального исследования, в котором бы система начального обучения в целом и первого его этапа – устного курса – в особенности рассматриваются в плане создания оптимальных условий для начала изучения русского языка детьми нерусской национальности, обучающихся в так называемых русских школах. К таким условиям должны быть отнесены усиление и конкретизация коммуникативного принципа, в русле которого определяется цель обучения, проводится совершенствование отбора и способов презентации его содержания. Все перечисленные обстоятельства свидетельствуют об актуальности избранной темы исследования.

Объектом исследования является процесс формирования и развития речи на русском языке у нерусских учащихся I класса, закладывание основ языковой и коммуникативной компетенции в период устного вводного курса.

Предмет исследования – содержание и организация обучения в первом классе в школах с полиэтническим составом учащихся в рамках устного курса, первого и важнейшего этапа в системе начального обучения, в ходе которого происходит формирование навыков устной речи и закладывается фундамент для обучения чтению и письму.

Цель исследования – создание рациональной системы обучения детей в период устного курса, а именно: теоретическое обоснование и

разработка на его основе целостной методической модели устного вводного курса для обучения русскому языку в школах с полиэтническим составом учащихся.

Гипотеза – существенное повышение эффективности работы в период устного вводного курса в полиэтнической аудитории возможно, если применять методическую модель, в содержании которой особое место занимают технологии, обеспечивающие формирование элементарного интерпретационного умения, определяющего, в конечном счете, становление вторичной (билингвальной) языковой личности.

Задачи исследования сводятся к следующему:

- анализ состояния современной теории устного вводного курса в обучении неродному языку с целью выявления дополнительных возможностей ее методического преломления;

- определение роли и места устного вводного курса в классах с полиэтническим составом учащихся;

- выявление целей курса в связи с началом обучения детей нерусской национальности в первом классе школ с русским языком преподавания;

- определение уровня владения устной речью у детей, приступающих к изучению русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся;

- обоснование содержания материала обучения и системы упражнений, способствующих усвоению полученных знаний и выработке умений употребления языковых единиц для выполнения речевых и творческих заданий;

- разработка целостной методической модели, системы уроков устного курса, экспериментальная проверка эффективности и апробация ее в школах Санкт-Петербурга, Ленинградской области и Удмуртской Республики.

Методы исследования:

- анализ лингвистической, психологической, социолингвистической, этнодидактической и методической литературы по проблемам настоящего исследования;
- гипотетико-дедуктивный метод;
- различные формы методического эксперимента;
- статистический и качественный анализ экспериментальных данных.

Научная новизна диссертации заключается в том, что

- обучение рассматривается как интерактивная когнитивно-коммуникативная деятельность;
- содержание языковой и коммуникативной компетенции в период устного вводного курса описывается с точки зрения работы в полиэтнической аудитории;
- в качестве единицы обучения выступает – дискурсивно-коммуникативный фрагмент, интерпретация которого и является основной целью при построении элементарного устного высказывания;
- методическая модель обучения, в содержании которой особое место занимают технологии, обеспечивающие формирование сложного дискурсивно-интерпретационного умения, определяется в конечном счете становлением вторичной (билингвальной) языковой личности.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что в ней уточняются коммуникативные и когнитивные основы формирования речевых умений в период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом, вводится понятие элементарной интерпретации текста и определяется его содержание, предлагаются приемы актуализации значений языковых единиц в масштабе одной лексической темы.

Практическое значение исследования заключается в создании обучающей модели в период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом учащихся. Данная модель рассматривается как компонент иноязычного образования; теоретические положения данного

исследования используются в спецкурсах по теории методики преподавания русского языка при обучении как носителей языка и культуры, так и инофонов. На основе проведенного авторского исследования создан новый тип учебных пособий, который обеспечивает первоклассникам нерусской национальности усвоение основ русской речи, грамоты, письма и чтения.

Достоверность результатов исследования обусловлена выбором методологических позиций, опорой на новейшие достижения гуманитарных наук, адекватностью методики исследования его предмету и поставленным задачам, разнообразием использования теоретических и эмпирических методов и подтверждена экспериментально.

Рекомендации по использованию результатов диссертационного исследования содержат основные теоретические положения и практические выводы, которые могут быть применяться при создании учебных программ по русскому языку как неродному. Разработанную обучающую модель формирования коммуникативной и языковой компетенции можно использовать не только в практике преподавания русского языка как неродного, но и русского языка как родного, а также при обучении иностранным языкам.

Положения, выносимые на защиту:

- в условиях начала обучения детей русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся меняется не только содержание обучения, но и его методы и приемы, больше внимания следует уделять работе над произношением и семантическим значением слов;
- работа в период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом является эффективной формой учебной деятельности, если её целью считать развитие языковой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенции.

- использование предложенной методической модели позволит существенно повысить адекватность восприятия на слух смыслового содержания текста (дискурса), а также становление сложного дискурсивно-интерпретационного умения), при этом единицей обучения следует считать дискурсивно-коммуникативный фрагмент, который на дотекстовом этапе работы реализуется, как правило, в форме словосочетания, а на послетекстовом этапе в форме предложения или микротекста в виде монолога или диалога.

Апробация исследования осуществлялась в ходе экспериментального обучения учащихся 1 классов школ Санкт-Петербурга, Ленинградской области и Удмуртской Республики.

Концепция методики обучения русскому языку реализованы автором в учебниках: *Азбука. Учебник для 1 класса школ с полиэтническим составом учащихся.* – СПб, «Просвещение», 2003, (в соавторстве с Г.А. Туровой), *Русский язык. Учебник для 1 класса школ народов финно-угорской группы.* – СПб, «Просвещение», 2004, (в соавторстве с Г.А. Туровой, Г.Н. Никольской).

Основные положения исследования докладывались и обсуждались на научно-практических семинарах в Институте национальных проблем образования Удмуртской Республики, Башкирском институте развития образования, в Областном институте повышения квалификации учителей Ленинградской области, в Институте содержания и методов обучения Российской академии образования, на семинаре учителей Гатчинского и Всеволожского района Ленинградской области.

Структура диссертации определяется логикой исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения. К ней прилагается библиографический список литературы по теме исследования, образцы учебно-методических разработок.

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, ее проблемная направленность, определяются объект и предмет исследования, цель исследования, а также его задачи; выдвигается гипотеза, мотивируется выбор материала и методов исследования; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; формулируются основные положения, выносимые на защиту; определяется структура работы.

В первой главе диссертации «Научные основы устного курса» обобщается опыт работ методистов в этой области в школах с русским неродным языком обучения. Также показывается, что при всем многообразии точек зрения на содержание и структуру устного курса он изначально понимался как закономерный пропедевтический этап обучения, подготавливающий к чтению и письму на русском языке в условиях обучения детей нерусской национальности в школах с русским языком преподавания. Намечаемые в рамках этого единства различия связаны с продолжительностью устного вводного курса, с основой его построения, с инвентарем методов и приемов обучения.

В данной главе приводится описание приемов формирования *первичных умений и навыков распознавания русской речи на слух* (речь учителя, аудиозапись), воспроизведения и продуцирования ее простейших образцов. Учащиеся в результате аналитико-синтетической деятельности по выделению из текста предложений, из предложений слов, из слов слогов и из последних – звуков, должны научиться различать на слух и воспроизводить на материале вводимых слов и их сочетаний звуковые реализации фонем в сильных позициях, слоги с твердыми и мягкими согласными, глухими и звонкими согласными, а также редукцию гласных при полном стиле произношения (простого повествовательного и вопросительного предложения из 2-6 компонентов), излагать услышанное

и увиденное, демонстрировать элементарное дискурсивно-интерпретационное умение

Языковой материал, усваиваемый учащимися, должен обеспечивать учащимся возможность оперирования (на слух, при понимании и при воспроизведении) всеми русскими фонемами, простейшими слоговыми структурами русского слова, мелодикой элементарной русской речи. В то же время лексико-грамматическая база, создаваемая на уроках русского языка, должна быть достаточной для формирования речи как таковой. Существенное значение на заключительных уроках имеет работа по подготовке к чтению на русском языке. Кроме того, в I главе выявляются психологические особенности усвоения русского языка на первоначальном этапе обучения детей, для которых он не является родным.

Во второй главе «Начальное обучение русскому в 1 классе школ с полиэтническим составом учащихся» описывается содержание обучения, модель обучения в период устного вводного курса, в которой предлагается система обучения и мотивации речевой деятельности, учитывающая особенности учащихся, для которых русский язык не является родным.

В главе отмечается, что при проведении занятий во время устного вводного курса необходимо соблюдать следующие методические требования:

- создание таких условий обучения, которые способствовали бы формированию внутренней и внешней активности обучаемых: положительный микроклимат, обеспечение мотивации (интерес к тому, что происходит на занятии, значимость учебного содержания, его актуальность для обучаемых), индивидуальный подход к детям с учетом их психических особенностей и т.д.;
- поэтапное предъявление учебного материала (сначала задания на аудирование, затем репродуктивные упражнения);

- многократное повторение учебного материала, который учащиеся должны усвоить, с опорой на наглядность.
- комплексное предъявление учебного материала, который охватывает различные аспекты языка в речевых образцах;
- выделение преподавателем для каждого урока учебной задачи и речевых ситуаций, а также определение системы упражнений, с помощью которых они могут быть выполнены;
- формирование общеучебных умений и навыков, способствующих осуществлению последующей учебной деятельности;
- системный контроль усвоения изучаемого материала при отсутствии оценок и домашних заданий.

В качестве оборудования на занятиях в период устного вводного курса используются разнообразные предметы, игрушки (в том числе и игрушки самоделки, кукольный театр и пр.), иллюстративный материал различного рода (рисунки, репродукции), аудиозаписи, слайды, видеофильмы, мультфильмы, мультимедийные диски, ресурсы интернет-сети.

В главе подробно рассматривается модель обучения в период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом учащихся. Эта модель обучения разработана в соответствии с современными требованиями к проведению обучающего эксперимента, определением набора технологий обучения, которые должны быть использованы для развития и совершенствования частных умений, определяющих становление более сложного дискурсивно-интерпретационного умения.

Инновационные технологии предполагают эмоциональную и интеллектуальную активность учащихся, что не противоречит теории деятельности, т.е. учащийся не является объектом обучения, где главным тезисом звучит – информирование, а он априори – есть субъект изучающей

деятельности. Эта деятельность при включении ее в процесс преподавания основана, с одной стороны, на взаимодействии ученика с текстом и через него с другой культурой, а с другой стороны – на взаимодействии с представителями своего/другого социумов при смешанной группе учащихся.

Учащийся-инфоун производит отбор требуемых для сообщения языковых единиц из общей языковой системы, хранящейся в его памяти. Он организует их в совокупность связанных по смыслу высказываний, учитывая не только правила синтаксиса русского языка, но и особенности когнитивной организации информации в тексте для передачи определенного смысла, соотнося высказывание с общими прагматическими установками и социокультурным контекстом общения, включающим фоновые знания традиций, истории, культуры.

При выборе дидактических приемов работы в полистнической среде необходимо ответить на следующие вопросы:

- что учащиеся могут понять спонтанно;
- что может вызвать трудности: язык, содержание, коннотации;
- кто говорит, о чем говорят, что об этом говорится, как это говорится, каково отношение автора/рассказчика к сообщаемому, какие возможны реакции слушателя – идентификация или отрицание;
- какие фоновые знания требуются для понимания и анализа дискурса;
- на какую информацию в тексте учащиеся могут отреагировать эмоционально;
- имеются ли в тексте элементы, коррелирующие с личностным жизненным опытом учащихся;
- имеются ли совпадения, сходства между культурами.

Типы заданий и упражнений должны соотноситься со стадиями формирования основного коммуникативного умения интерпретации текста

(построения элементарного устного высказывания на заданную тему). Они нашли отражение в следующей таблице.

Таблица 1

**Соотношение стадий формирования
умений понимания (на слух) текста и типов заданий,
помогающих при построении элементарного устного
высказывания на заданную тему**

Стадии	Частные умения	Цель задания
<i>Предметно-признаковая</i>	<ul style="list-style-type: none"> - умение восприятия содержательно-фактуальной информации; - умение определять тематическую доминанту текста посредством выявления его основного смысла; - умение выделять в тексте отдельные смысловые элементы; - умение определять последовательность частей; - умение устанавливать причинно-следственные связи в тексте. 	<ul style="list-style-type: none"> - снятие языковых трудностей; - актуализация смысла заголовка; - выяснение времени и места событий; - уточнение положения персонажей; - снятие трудностей страноведческого и лингвострановедческого характера; - понимание сюжетной линии; - сопоставление ассоциаций, обусловленных родной культурой с инвариантными ассоциативными реакциями изучаемой культуры; - изложение основного содержания прослушанного.
<i>Смысловая</i>	<ul style="list-style-type: none"> - умение выделять в тексте отдельные смысловые элементы; - умения критически осмысливать содержащуюся в тексте информацию; - умение строить гипотезы о последующем содержании текста; - умение восприятия культурологической информации; - умение восприятия эмоционально-эстетической информации; - умение реконструировать на основе текста общую и конкретную ситуацию; - умение раскрывать особенности языковых единиц. 	<ul style="list-style-type: none"> - умение совершать образный анализ текста; - понимание авторской позиции; - оценка событий, описанных в произведении; - проверка адекватности эмоциональных реакций; - формулирование смысла дискурсивно-коммуникативных фрагментов.

Стадии	Частные умения	Цель задания
<i>Концептуальная</i>	<ul style="list-style-type: none"> - умение восприятия культурологической информации; - умение восприятия эмоционально-эстетической информации; - умение выявлять национально-культурную специфику; - умение соотносить эстетическое содержание инокультурного дискурса с системой ценностей, сформированной в сознании учащегося с его родной культурой. 	<ul style="list-style-type: none"> - оценка адекватности восприятия культурологической информации; - выявление идентификационных схем, возникших в сознании; - выявление ценностной ориентации, возникшей в результате работы; - продукция оценочных суждений по поводу прослушанного; - фиксация эмоционально-эстетических реакций; - проведение межкультурных сопоставлений; - подготовка к проблемной беседе.

На первой стадии – *предметно-признаковой* – предлагаются *предтекстовые* и *притекстовые* упражнения. В предтекстовых упражнениях главное внимание сосредоточивается на предметном поле, непосредственно связанном с лексическим, грамматическим наполнением, темой и сюжетом текста. Здесь же снимаются возможные прогнозируемые фонетические трудности. *Притекстовый* комментарий позволяет расширить предметную сферу за счет введения элементов лингвокультурологической, краеведческой информации.

Предтекстовый этап. Обучающая задача первого шага – вызов интереса учащихся и создание основы для дальнейшей работы с темой/текстом, снятие лексико-грамматических трудностей и активизация имеющихся знаний учащихся. Этот шаг можно назвать ориентировочным. Преподаватель должен обеспечить мотивацию к речевому творчеству с помощью учебно-речевой ситуации. Согласно точке зрения С. Ф. Шатилова, учебно-речевая ситуация – это совокупность обстоятельств и/или внешних стимулов, на которые человек реагирует речевыми действиями (Шатилов, 1986). Таким образом, исследователями (Загашев, Заир-Бек 2004; Сафарян, 2003) подчеркивается важная роль внешних обстоятельств как условий, вызывающих речевые действия. Эти

обстоятельства могут быть обращены к личному опыту учащихся или могут быть созданы при помощи средств наглядности, психогимнастики (образно-пластического творчества учащихся). При работе с лексической темой/текстом они выполняют функцию создания условий готовности к естественному общению. Одним из условий готовности учащегося к восприятию является эмоциональный настрой.

На данном этапе возможно использование следующих технологий (приемов):

- «мозговой штурм» – предварительная беседа по лексической теме в приложении к социокультурной действительности (отношение к родителям, детям, природе)
- дискуссия – включение проблемных вопросов по теме текста, расширяющая сферу интересов учащихся, что дает возможность для сравнений и увеличения зоны межкультурной коммуникации;
- обсуждение названия лексической темы, заголовка текста;
- концентрация внимания учащихся на микротемах (подтемах) или на определенном отрезке текста;
- использование кластеров (Загашев, Заир-Бек, 2004) – слов, словосочетаний, высказываний, ассоциаций, спонтанных реакций учащихся на заданную тему.

Традиционно на этом этапе вводится лексика, которая предположительно неизвестна учащимся. Однако, учитывая сложность работы в полиэтнической среде, методически оправданно вводить новую лексику в ассоциативных связях. Эта работа предполагает анализ словосочетаний и предложений как коммуникативных фрагментов – реальных единиц дискурса. В частности, известное учащимся слово нужно вводить с распространителями, характерными для данной лексической темы.

Дискурсивно-коммуникативный фрагмент должен опознаваться как носитель **основного смысла**, что облегчает понимание содержания высказывания или текста при прослушивании. Лексическая единица рассматривается как **строчной компонент дискурса**, как коммуникативный фрагмент¹. Дискурсивно-коммуникативные фрагменты необходимы учащимся для уяснения новых слов и выражений. Учащийся запоминает ту или иную модель соединения слов, которая начинает играть роль правила, что, во-первых, облегчает процесс восприятия сконструированных подобным образом единиц, а во-вторых, позволяет использовать их при продукции как инвариантные единицы, не создавая их всякий раз заново. Невозможно четко разделить случаи, когда говорящий использует слово как уже существующую вербальную заготовку или порождает его в соответствии с заданным схематическим шаблоном.

Притекстовый этап. Осмысление текста может включать в себя различные технологии (приемы):

- переход к общему содержанию текста на основе какой-либо конкретной ситуации и реакций учащихся;
- тематизация ключевой ситуации (открытые вопросы и провоцирование субъективных реакций учащихся);
- вопросы об отношении учащихся к действующим лицам и их поведению;
- выяснение трудностей при понимании прослушанных высказываний на тему или фрагментов текста.

¹ «Коммуникативные фрагменты (КФ) – это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании интерпретации высказываний. КФ – это целостный отрезок речи, который говорящий способен непосредственно воспроизвести в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности и который он непосредственно опознает как целое в высказываниях, поступающих к нему извне» (Аспаров, 1996, 118).

Притекстовые упражнения направлены на снятие внеязыковых и языковых трудностей, обусловленных реально возникающими в процессе восприятия текста ассоциациями на всех уровнях организации вторичной языковой личности. С другой стороны, они способствуют формированию «адекватных ассоциаций» при овладении русским языком, так как второй усваиваемый язык также влияет на формирование ассоциативных процессов.

К *притекстовым* упражнениям относится и комментарий к малоупотребительной или устаревшей лексике, который должен обеспечить общее понимание фрагмента текста. Кроме того, именно в *притекстовых* упражнениях узнаются и получают речевую реализацию коммуникативные фрагменты, используемые на *предтекстовом* этапе. Овладение новым языковым материалом проходит следующие шаги:

- а) объяснение обязательного компонента знания;
- б) узнавание;
- в) воспроизведение;
- г) творческое использование в иной или близкой ситуации (Изарешков, 1984).

Притекстовые упражнения направлены на узнавание языковых явлений. Здесь же дается развернутый лингвокультурологический и страноведческий комментарий. Кроме того, в рамках ситуации/абзаца актуализируемые лексические единицы текста включаются в характерные для них синтаксические конструкции. Например, *бревенчатый дом дом, построенный из (сосновых) бревен*. Этот комментарий может расширяться за счет текстового тематического и ассоциативного поля. Так, качественная характеристика предмета вводится в определенной синтаксической конструкции, которая дополняется распространителями: *Дом в деревне это деревянный одноэтажный бревенчатый дом, вокруг дома есть насаждение, за домом огород, сарай*. Каждое смысловое

единство в составе текста представляет собой небольшую ситуацию. Сигналами начала нового единства/ситуации, являются: смена темы, смена времени, смена места. В прослушки восприятия, эмоционального отношения главными вопросами выступают фактические и интерпретационные вопросы. Здесь могут быть заданы вопросы по содержанию, которые связаны с предлагаемой в тексте ситуацией, изменением этой ситуации, следствием изменения, результата. В этом случае необходимы задания, направленные на проверку понимания содержания текста.

Смысловая и концептуальная стадии совпадают в основном с послетекстовым этапом.

Послетекстовые упражнения осуществляют контроль прослушанного текста.

Предлагаемые нами задания и упражнения направлены на:

- использование когнитивных, интерпретационных, рефлексивных способов усвоения учебного материала;
- получение учащимися личностного интерактивного опыта взаимодействия с другой культурой;
- развитие и проявление критических способностей учащихся в их учебной деятельности.

В систему работы, которая связана с анализом текста, ориентирующим учащегося не только на результат (понимание учебного текста посредством интерпретации), но и на процесс рефлексии (повышения степени активности взаимодействия слушателя и текста), входят следующие приемы:

- поэтапная работа с текстом;
- задания, позволяющие строить тематические и ассоциативные поля;
- задания, направленные на раскрытие смысла текста;
- привлечение субъективного жизненного опыта учащихся, способствующее его дальнейшему расширению;

– выделение ключевых (опорных) слов, определение заголовка. основной мысли. ответы на вопросы по содержанию. все это ведет в дальнейшем к построению устного высказывания на заданную тему.

Здесь возможна опора на когнитивное, чувственно-субъективное и синтезированное знание. В качестве обучающего средства, позволяющего организовать ход последующей интерпретации текста, можно использовать *интерпретационную карту* (Инк). С помощью такой карты можно создавать базу для языковых и речевых упражнений. В процессе аудирования текста обучаемые должны найти информацию, необходимую для интерпретации: событие (что?), субъект (кто?), время (когда?), место (где?), мотивировка действий субъекта (почему?).

Заполняя карту, учащиеся включаются в когнитивно-мыслительную деятельность, что способствует речевой инициативности: у них возникает желание высказать свое отношение к теме. В ходе такой работы совершенствуются умения продуцирования творческих высказываний, повышается интеллектуальный уровень учащихся благодаря ознакомлению с различными точками зрения, темами, идеями, обнаруживаемыми в ходе анализа текста. Использование Инк, в которой содержится разносторонняя информация по теме и содержанию текста, помогает учащимся сделать выводы, позволяет аргументированно представить собственную позицию.

Закрепление новой лексики осуществляется с опорой на Инк. Затем обучаемые используют ее в диалоге с преподавателем, и, наконец, включают усвоенную лексику и синтаксические конструкции в оригинальные устные творческие высказывания.

Такой подход к обучению интерпретации текста позволяет:

- 1) постоянно пополнять лексический запас;
- 2) развивать грамматические навыки;
- 3) овладевать умениями создавать творческую речевую продукцию;

4) обеспечивать индивидуализацию обучения, сильные учащиеся (как правило, носители русского языка) творчески перерабатывают извлеченную из текста информацию, а слабые (билингвы и инофоны) – опираются на нее при репродуцировании текста.

Одна из основных задач предлагаемой нами методики работы по формированию коммуникативной компетенции является – развитие критического мышления, которое выходит в зону свободной проблемно-ориентированной беседы. При этом упражнения выполняют мотивирующую, коммуникативную и эстетическую функции.

Мотивирующая функция заключается в том, что учащимся интересно прогнозировать развитие сюжета на основе ожиданий, связанных с темой текста.

Коммуникативная функция обеспечивает интерактивный процесс коммуникации с текстом. Впечатления учащихся могут влиять на перспективы восприятия русского текста, фактов и реалий русской культуры, что является одним из основополагающих критериев. Происходит процесс изменения, дополнения и расширения фоновых знаний учащихся о социокультурной действительности.

Эстетическая функция обуславливает формирование толерантного отношения к инокультурным нравственным и художественным ценностям.

Предлагаемая нами обучающая модель позволяет использовать аналогичные ходы при аудировании любого текста, расширять когнитивную базу, наполнять её новым лексическим содержанием. Учащиеся могут мысленно изменять объект, субъект, место, время и причину действия, они способны творчески обращаться с прослушанным текстом, образовывать новые смысловые единства, необходимые для воспроизведения и пополнения собственных представлений.

В зависимости от специфики школы, в частности, от соотношения количества носителей русского языка и других языков, графических

систем родных и русского языков (это чрезвычайно важно для обучения грамоте), естественно предположить, что продолжительность устного вводного курса может быть увеличена еще на необходимое количество часов.

В третьей главе представлены методы диагностики уровня владения видами устной речевой деятельности: умения говорить и воспринимать на слух русскую речь. А также описаны ход и результаты констатирующего среза, разведывательного и основного обучающего эксперимента.

Эксперимент являлся по условиям проведения – естественным (классным), по методике проведения – традиционным, по срокам – кратковременным, по содержанию – экспериментом по проверке приемов (методов) обучения и учения (использована классификация Э. А. Штульмана). Распределение учащихся по группам осуществлялось методом независимых групп, т. е. при комплектовании обеих групп не принимались во внимание способности учащихся.

И в экспериментальной группе, и в контрольной занятия вел опытный учитель начальных классов

Экспериментальное обучение, проводившееся в соответствии с планом исследования, имело варьируемые и неварьируемые условия.

Варьируемые условия:

- группы испытуемых;
- преподаватель, ведущий занятия;
- модель обучения навыкам устной речевой деятельности.

Неварьируемые условия:

- одинаковое количество учебного времени, отводимого для обучения;
- объем учебного материала, подлежащего усвоению,
- одинаковые задания для контроля.

Эксперимент был направлен на проверку эффективности предлагаемой модели обучения по восприятию текста на слух

(аудирования) и по развитию дискурсивно-интерпретационного умения. В основе данной модели были использованы разнообразные методы работы с текстом (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы) и расширение содержания каждого из этапов за счет выявленных в процессе предварительного анализа возможностей текста, а также применения некоторых видов интерактивных методов преподавания русского языка.

С целью разработки структуры модели обучения в период устного вводного курса, выбора методов, уточнения этапов формирования соответствующих умений был проведен констатирующий срез. Предусматривалось решение следующих задач:

1) определение состава учащихся в классе – количество учащихся:

а) носителей русского языка;

б) билингвов;

в) инофонов;

2) качественный состав учащихся – какие языковые группы представлены;

3) диагностика уровня владения умениями и навыками слушания и говорения на примере текстов малой формы с помощью тестовых заданий.

В заключении диссертации обобщены результаты исследования, представлены общие выводы, подтверждающие правомерность выдвинутой гипотезы, намечены перспективы дальнейшей работы.

Завершается работа библиографическим списком литературы по теме исследования.

В приложении даны материалы эксперимента, образцы учебно-методических разработок.

Основные теоретические положения диссертации были раскрыты и нашли практическую реализацию в следующих учебниках, учебных пособиях и научных статьях:

1. Богданова Н.В., Турова Г.А. Азбука. Учебник для 1 класса. – СПб, «Просвещение», 2003.
2. Богданова Н.В., Турова Г.А., Никольская Г.Н. Русский язык. Учебник для 1 класса школ народов финно-угорской группы. – СПб, «Просвещение», 2004.
3. Богданова Н.В., Турова Г.А., Никольская Г.Н. Русский язык. Учебник для 2 класса школ народов финно-угорской группы. В 2 частях. – СПб, «Просвещение», 2004.
4. Богданова Н.В., Турова Г.А., Никольская Г.Н. Русский язык. Рабочие тетради №1 и №2. Приложения к учебнику для 2 класса школ народов финно-угорской группы. – СПб, «Просвещение», 2004.
5. Богданова Н.В. Модель обучения в период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом учащихся. – Ж. Начальная школа, 2005, № 11.
6. Богданова Н.В. Диагностика уровня владения видами устной речевой деятельности в 1 классе с полиэтническим составом учащихся: умения говорить и воспринимать на слух русскую речь. – Ж. Начальная школа, 2005, № 12.
7. Богданова Н.В. Учим немецкий играя. – СПб, Издательский дом «Нева», 2005.

Издательство Института содержания и методов обучения РАО

Москва, 103062, ул.Макаренко, д.5/16. Тираж 100 экз.

РНБ Русский фонд

2007-4

10356



Получено 31.05.08