

**КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Крянгэ**

На правах рукописи

У.Д.К: 37.016.046:811.161.1 (043.3)

КУРТЕВА ОКСАНА

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ИЗУЧЕНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

**СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: 13.00.02. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный руководитель:

Дрозд Г.Д.,
доктор педагогики,
конференциар

КИШИНЭУ, 2012

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.016.046:811.161.1 (043.3)

CURTEVA OXANA

**FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE VERBALĂ
ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ A LIMBII RUSE**

**SPECIALITATEA: 13.00.02. TEORIA ȘI METODICA INSTRUIRII
(LIMBA RUSĂ)**

**Teza pentru obținerea gradului didactic de
doctor în pedagogie**

Conducător științific:

G. Drozd, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

CHIȘINĂU, 2012

© КУРТЕБА ОКСАНА, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ, ADNOTARE, ANNOTATION	6
АББРЕВИАТУРЫ И УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ	7
ВВЕДЕНИЕ	10
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
1.1. Психолингвистические и дидактические основы коммуникативно-речевой компетенции у младших школьников.....	22
1.2. Текст как основная дидактическая единица формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся начальной школы.....	38
1.3. Интеграция – ведущий принцип формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе усвоения русского языка в начальной школе Республики Молдова.....	53
1.4. Выводы по главе 1.....	62
2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА	
2.1. Анализ школьного куррикулума, образовательных стандартов по исследуемой проблеме.....	64
2.2. Анализ действующих учебников по русскому языку в начальной школе.....	70
2.3. Определение уровня состояния коммуникативно направленной речевой компетенции учащихся четвертых классов.....	79
2.4. Выводы по главе 2.....	96
3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»	
3.1. Общая характеристика методики формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся (на литературно-речевом и языковом материале).....	98
3.2. Организация методической работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся.....	118
3.3. Итоги экспериментального обучения.....	154
3.4. Выводы по главе 3.....	164
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОММЕНДАЦИИ	166
БИБЛИОГРАФИЯ	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1. Анализ действующих учебников по русскому языку в начальной школе.....	185

Приложение 2. Стандарты по русскому языку, определяющие конечный результат применения коммуникативной методики.....	195
Приложение 3. Задания констатирующего этапа эксперимента.....	196
Приложение 4. Схема определения уровней качества выполнения диагностических заданий.....	200
Приложение 5. Задания контрольного этапа эксперимента.....	201
Приложение 6. Итоговые тесты.....	205
Приложение 7. Литературные тексты формирующей экспериментальной работы.....	209
Приложение 8. Анкета по выявлению реального отношения учителей начальной школы к интегрированной форме проведения уроков русского языка.....	227
Приложение 9. Примеры деятельности учащихся и учителя в процессе реализации учебного материала по модулям.....	228
Приложение 10. Дидактический проект урока по русскому языку. 4 класс.....	231
ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	239
CURRICULUM VITAE	240

ADNOTARE

Curteva Oxana, *"Formarea competenței de comunicare verbală în procesul de învățare integrată a limbii ruse"*, teză pentru obținerea gradului didactic de doctor în pedagogie, Chișinău, 2012.

Volumul și structura tezei

Teza constă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, lista bibliografică (235 titluri), 10 anexe, 168 de pagini de text, 20 tabele, 19 figuri.

Publicațiile la tema cercetării. La tema cercetării au fost publicate 19 lucrări, dintre care 2 elaborări metodice, 2 articole în revista metodico-științifică; 12 articole științifice în culegeri de materiale ale conferințelor științifico-practice și trei articole în reviste științifice.

Cuvintele-cheie: abordare axată pe persoana activă, competențe, abordarea centrată pe formarea de competențe în educație, vorbire, comunicare orală, competență de comunicare verbală, limba maternă, text, integrare, lecție integrată.

Domeniul cercetării: dezvoltarea vorbirii la elevii claselor primare prin mijloacele limbii ruse.

Scopul lucrării constă în elaborarea unui sistem, științific argumentat și experimental verificat, de formare a competențelor de comunicare orală la elevii claselor primare (clasa a IV) în procesul de studiere integrată a limbii și literaturii ruse.

Scopul cercetării a înaintat următoarele **obiective:** argumentarea științifică și elaborarea practică a unor instrumente didactice – a unui sistem metodic care, în condiții apropiate de cele reale, să permită formarea competenței de comunicare orală la elevi și verificarea experimentală a corectitudinii, necesității și eficienței sistemului metodic elaborat.

Noutatea științifică și originalitatea cercetării: elaborarea și argumentarea unui model nou al sistemului metodic de predare-învățare a limbii materne (ruse) pentru formarea competenței de comunicare orală la elevii claselor a IV-a.

Problema actuală de o importanță deosebită care este rezolvată în cercetarea dată constă în argumentarea unor concepte și elaborarea unui sistem metodic de formare a competenței de comunicare orală la elevii claselor primare prin intermediul limbii ruse.

Importanța teoretică a tezei de doctor constă în abordarea științifică a unor termeni din psihologie, psiholingvistică, lingvo-didactică: comunicare – vorbire (limbă) – proces de comunicare; justificarea științifică a necesității studierii integrate a limbii ruse și a citirii literare, prin prisma textului literar; argumentarea teoretică a strategiei didactice de organizare a materiei de studiu îndreptate spre rezolvarea problemei cercetate.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea unui model nou, științific argumentat, al sistemului metodic de predare-învățare a limbii materne (ruse) care include un sistem de sarcini și exerciții integrate de comunicare verbală și formează la elevii claselor primare competențe de comunicare orală; materia practică expusă în conținutul experimentului de formare poate fi folosită la întocmirea manualului revăzut pentru clasa a IV-a; metoda elaborată poate fi implementată în practica de activitate a învățătorilor.

Rezultatele științifice au fost implementate în școlile și liceele din or. Comrat și mun. Chișinău în cadrul realizării experimentului pedagogic; la cursurile de formare continuă a profesorilor școlari, la conferințele științifice și în articolele științifice publicate.

АННОТАЦИЯ

Куртева Оксана, «Формирование коммуникативно-речевой компетенции при интегрированном изучении русского языка», диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2012.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, список литературы (235 источников), 10 приложений, 168 страницы основного текста, 20 таблиц, 19 фигур.

Публикации по теме исследования. По материалам диссертации опубликовано 19 работ, в том числе, 2 учебно-методических пособия, 2 статьи в научно-методическом журнале, 12 научных статей в сборниках материалов научно-практических конференций и 3 статьи в рецензированных сборниках и журналах.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, компетенции, компетентностный подход в образовании, речь, речевая деятельность, речевое общение, коммуникативно-речевая компетенция, родной язык, текст, интеграция, интегрированный урок.

Область исследования: речевое развитие младших школьников средствами русского языка.

Цель исследования состоит в разработке научно обоснованной и экспериментально проверенной методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (4 класс) средствами школьного предмета «русский язык» на основе интеграции.

Задачи исследования: научно обосновать и практически разработать дидактический инструментарий – методическую систему, способную в условиях учебно-речевых ситуаций обеспечить формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся, и экспериментально проверить правильность, целесообразность и эффективность данной методической системы.

Научная новизна и оригинальность исследования: обоснована и разработана новая модель методической системы преподавания/учения родного (русского) языка, формирующая у учащихся четвертых классов коммуникативно-речевую компетентность.

Актуальная научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, состоит в обосновании концептуальных положений и разработке методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами русского языка.

Теоретическая значимость исследования: представлен научно-обоснованный подход к таким психологическим, психолингвистическим, лингводидактическим понятиям, как общение – коммуникация – речь (язык) – речевая деятельность; обоснован принцип интеграции двух родственных дисциплин – русского языка и литературного чтения, в основе которого лежит художественный текст; теоретически обоснована дидактическая стратегия организации учебного материала, направленная на решение обозначенной в исследовании проблемы.

Практическая значимость исследования: разработана научно обоснованная новая модель методической системы преподавания/учения родного (русского) языка, включающая комплекс коммуникативно-речевых и языковых заданий и упражнений, формирующая у младших школьников коммуникативно-речевую компетенцию; практический материал, представленный в исследовании в качестве содержания формирующего эксперимента, может быть включён в создание обновлённого учебника для четвёртых классов; разработанная методика может быть внедрена в практику работы учителей.

Внедрение научных результатов было реализовано на базе школ и лицеев г.Комрат и г.Кишинёва при проведении педагогического эксперимента, а также на курсах повышения квалификации учителей, в процессе выступлений на научных конференциях и в публикациях научных статей.

ANNOTATION

Kurteva Oksana, *«Formation of the communicatively-speech competence for the integrated study of Russian language»*, the dissertation for scientific degree of the doctor of pedagogical sciences, Chisinau, 2012.

Dissertation structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (235 literature sources), 10 enclosures, 168 pages of main text, 20 tables, 19 figures.

Publications on the theme of dissertation. On the material of dissertation 19 works were published, including 2 educational and methodological manuals, 2 articles in the scientific and methodological journal, 12 scientific articles in the books of materials of scientific and practical conferences and 3 articles in the reviewed books and journals.

Key words: **personal-active approach**, competences, competence approach in education, speech, speech activity, speech communication, communicatively-speech competence, native language, text, integration, integrated lesson.

Sphere of research: speech development of junior pupils by means of Russian language.

Goal of research is in elaboration of the scientifically substantiated and experimentally checked methodological system of forming the communicatively-speech competence of the junior pupils (4th form) by means of the school subject «Russian language» on the base of integration.

Tasks of research: scientifically to substantiate and practically to elaborate the didactical points – methodological system, able to provide the communicatively-speech competence of pupils in the conditions of educational and speech situations and experimentally check the correctness, practicability and effectiveness of this methodological system.

Scientific novelty and the originality of research: substantiated and developed a new model of methodical system of teaching / learning of the native (Russian) language, which forms the fourth form pupils' communicative competence of speech.

Actual scientific program of the great importance, solved in the research, is in substantiation of the conceptual points and elaboration the new methodological system of forming the communicatively-speech competence of the junior pupils by means of Russian language.

Theoretical research importance: the scientifically substantiated approach is represented to such psychological, psycholinguistic, lingua-didactical notions as communication-speech (language)- speech activity, the principle of integration of two relative subjects – Russian language and literature is substantiated, in the base of which the literary text is included; the didactical strategy of organization of the educational material, directed to solving the research problem is theoretically substantiated.

The practical significance of research: developed the scientifically substantiated new model of methodological system of teaching / learning of the native (Russian) language, including the complex of communicative- speech and language tasks and exercises, forming the communicatively- speech competence at junior pupils; the practical material, represented in the research work as the content of forming experiment, can be included in creation of the new textbook for 4th form; materials of stating experiment can be used in the methodological manuals for pupils of 4th form; the elaborated methodology can be used in the practice of teachers' work.

Implementation of the research results was realized on the base of the schools and lyceums in Comrat and Chisinau by making the pedagogical experiment and also at courses for school teachers, during speech making at scientific conferences and the scientific articles publications.

АББРЕВИАТУРЫ И УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Ch. – Кишинев

Î.E.P. Ştiinţa – издательство «Штиинца»

ВАК – высшая аттестационная комиссия

ВУЗ – высшее учебное заведение

Гос. Университет – государственный Университет

Д.п. – дательный падеж

др. – другие

ед.ч. – единственное число

Изд-во МГУ – издательство Московского Государственного Университета

Им. – имени

КГУ Комрат – Комратский государственный университет

М. – Москва

МАПРЯЛ – Международная ассоциация преподавателей русского языка

М-во – министерство

МГУ им.М.В. Ломоносова – Московский Государственный Университет имени
М.В.Ломоносова

мн.ч. – множественное число

П.п. – предложный падеж

Перев с рум. – перевод с румынского

пр. – прочее

Р.п. – родительный падеж

Рос. Академия – Российская Академия

Рук. – руководитель

с. – страница

Сб. – сборник

Спб. – Санкт-Петербург

Т. 12 – том 12

т.е. – то есть

т.п. – тому подобное

УЦ – учебный центр

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и значимость исследуемой проблемы. Современная образовательная система требует пересмотра назначения, функции и представлений о школьных учебных предметах. В наибольшей степени это касается такой учебной дисциплины, как родной язык, так как именно данный предмет является одной из основополагающих дисциплин школьного образовательного процесса в целом. Родной язык как составляющая куррикулумной области «Язык и общение» в начальной школе включает в себя ряд других дисциплин, а также различные формы деятельности младшего школьника, в которых язык (речь) играет ключевую роль.

Особая значимость придается данному предмету на современном этапе развития общества, когда остро стоит проблема приспособления человека к новым жизненным условиям, в связи с чем грамотное владение речью становится потребностью.

Знаниевая парадигма (знания – умения – навыки) уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному речевому общению в различных сферах поликультурного пространства. Владение языком, речью – необходимое условие формирования социально-активной личности. Современная школа должна подготовить человека думающего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, умеет общаться и обладает внутренней культурой. Возникают противоречия между социальным заказом общества, ориентирующим образовательный процесс на формирование у обучаемых способности к речевому общению, с одной стороны, и практикой обучения по традиционным методикам, направленным (в большинстве случаев) на запоминание правил, определений, выработку у учащихся грамматико-орфографических навыков, с другой стороны.

Исходя из социальной потребности общества, в центре внимания современной методики обучения родному языку на разных ступенях учения/обучения находятся вопросы, связанные с подготовкой учащихся к полноценному общению в устной и письменной форме. Определилась основная цель обучения – ставить и решать определённые коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения коммуникантов и способы коммуникации, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. От того, насколько целесообразно, точно, логично сформулирована коммуникантом мысль, будет зависеть результативность процесса коммуникации [26, 33, 52, 91].

В мировой образовательной практике в качестве одного из центральных понятий выступает понятие компетенции, как цели образования, как основное направление модернизации школы на современном этапе. В теорию и практику современного образования широко внедряется термин «компетентностный подход», понимаемый как результат новых требований, предъявляемых к качеству образования, которое строится не на усвоении готовых знаний, переданных от учителя к ученикам, готовых результатах, а представляет собой процесс, ведущий к результату, т.е. ориентирован на приобретение необходимых компетенций (Зимняя И.А., Хуторской А.В., Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Быстрова Е.А., Соколова О.В. и др.)

Основной ценностью в системе образования становится освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [76].

Школа должна предоставлять ученикам не только информацию, но и способы работы с ней, т.е. в процессе обучения у школьников должны формироваться различные виды компетенций. Компетентностный подход в системе школьного образования переориентирует понятие «знаю, что» на понятие «знаю, как», мобилизуя таким образом школьников на умение применять свои знания и опыт в решении конкретных проблем.

В русле компетентностного подхода находятся и вопросы современной лингводидактики, в частности, методики обучения русскому языку младших школьников. Становится общепринятым, т.е. широко используется термин «коммуникативная компетенция» - способность ученика организовать свою речевую деятельность в её рецептивных, репродуктивных и продуктивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения [33, 38, 60, 81].

Ключевым понятием коммуникативной компетенции является понятие «общение», которое может рассматриваться не только с психолингвистической точки зрения, но и с философской, расширяющей сферу его применения: это непосредственное общение людей в разных формах и видах, условное общение человека с миром природы, предметами материальной культуры и опосредованное общение через книгу с автором литературного произведения [114, 143, 149].

В теории и практике обучения родному языку младших школьников выделяются основные типы компетенций: языковая (совершенствование речи на всех уровнях языковой системы); лингвистическая (знание элементов основ науки о русском языке); речевая (совершенствование речевой деятельности во всех ее видах: в слушании, говорении, чтении и письме); социокультурная (умение жить и общаться в

многонациональной стране); коммуникативная (способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения) [38].

Коммуникативно-речевая компетенция включает в себя как речевые, так и собственно коммуникативные умения и навыки речевого общения с учетом адресата, ситуации и цели общения.

Проблема компетентностного подхода является самой актуальной и обсуждаемой в теории и практике современного образования в Республике Молдова. По мнению Гуцу В.И., «компетенция может быть определена как «набор» взаимосвязанных умений осуществлять определенную деятельность в различных ситуациях, в т.ч. и в нестандартных» [15, с. 29]. Гуцу В.И. дает обоснование ключевых компетенций, приводит их классификацию, определяет модель классификации компетенций, которая может включать три контекста: уровень знаний, уровень применения, уровень интеграции [15, с. 32].

Проблематика формирования компетенций нашла свое отражение и в исследованиях других ученых Республики Молдова: Achiri I., Cara A., Coșeriu E. Cartaleanu T. и др. [1, 5, 8].

Коммуникативно-компетентностный подход к системе образовательно-воспитательного процесса в области родного языка и конечных результатов, продиктованных потребностями самой личности обучаемого и общества в целом, явился приоритетным направлением государственных образовательных документов Республики Молдова – модернизированного куррикулума по русскому языку для I – IV классов (Дрозд Г.Д., Демченко Т.И., Курачицки А.А.) и образовательных стандартов по этому же предмету [55]. Согласно куррикулуму, коммуникативная компетенция формируется взаимодействием языковой, лингвистической, речевой, предметной, социокультурной, прагматической компетенций [38, 96] и базируется на новейших достижениях в области психологии, лингвистики, психолингвистики, методики (Жинкин Н.И., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Выгодский Л.С., Капинос В.И., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Федоренко Л.П., Соловейчик М.С. и др.)

Научно-методическое обоснование компетентностного подхода к результатам современного образования известными учеными в области дидактики, психологии, методики, основные концептуальные направления модернизированного куррикулума в области языка и общения определили стратегии преподавания/изучения родного (русского) языка на начальной ступени образования в РМ. Возникла необходимость

выстроить обновлённую модель обучения русскому языку младших школьников, в результате внедрения которой ученик смог бы стать грамотным понимающим, говорящим (пишущим), получил бы опыт общения, почувствовал бы смысловую и грамматическую особенность каждого слова, интерес к слову.

Как известно, исследование психологов, дидактов последних лет доказывают необходимость обучения с учетом еще одной, очень важной стороны образовательного процесса, - формирования у школьников целостного восприятия содержания ряда учебных дисциплин (Венгер Л.А., Зимняя И.А., Дубровина И.В. и др.). Теоретики и практики школьного образования ищут пути интеграции учебного процесса. На уровне интеграции, по мнению ученых-педагогов Зверева И.Д. [71], Браже Т.Г.[35], Максимовой В.Н. [127], Дрозд Г.Д. [56] и др., создаются наиболее благоприятные условия для формирования всех компонентов учебной деятельности в их единстве. Именно в этом направлении, в интеграции двух родственных дисциплин русского языка и литературного чтения в один интегрированный курс, определена модернизированным kurikulumом 2010 стратегия обучения русскому языку, которая может быть реализована через новую модель методической системы, основное применение которой осуществляется посредством интегрированного урока – как основы для формирования коммуникативной компетенции учащихся и ее базовой составляющей – речевой.

Несмотря на curriculumную реформу образовательной системы в целом и в области обучения русскому языку в частности, в большинстве школ (классов) Республики Молдова практикуются отдельные уроки русского языка и литературного чтения, причем уроки русского языка как отдельного предмета проводятся по традиционным грамматико-орфографическим методикам, а уроки литературного чтения сводятся к механическому чтению и подробному пересказу прочитанного, т.е. идея интегрированного обучения как основа формирования коммуникативно-речевой компетенции не нашла своего применения в практике работы большинства учителей начальных классов.

Предметная разобщенность создает серьезные трудности формирования у младших школьников целостной картины мира, препятствует органичному восприятию культурных ценностей, не способствует воспитанию социально активной языковой личности.

В отдельных школах в качестве базовых школьных учебников по русскому языку используются учебники российских изданий (авторы Рамзаева Т. Г. [164], Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. [36] и другие), концептуальные положения которых, в первую очередь, направлены на усвоение учащимися теоретических знаний (например, по системе Занкова Л.В.) в области языка. Текстовый материал в указанных учебниках подается в

качестве упражнений для закрепления языковых явлений. Авторы упомянутых школьных учебников – известные, заслуженные ученые, методисты Российской Федерации, их учебники выходят огромным тиражом и много лет подряд переиздаются. Но на их основе реализуется российская образовательная программа конца XX в., направленная на знаниевую парадигму.

В практике работы учителей начальных классов встречаются случаи, когда функцию основного школьного учебника по русскому языку «выполняют» пособия (авторы Нефёдова Е.А., Узорова О.В.) [190, 191], материал которых может быть использован в отдельных случаях, выборочно, в качестве дополнительного к тому или иному уроку. В целом же данные пособия не должны подменять учебник: они не соответствуют требованиям, предъявляемым к школьному учебнику, в них много методических и фактических просчётов/

Не во всех учебниках и учебных пособиях, рекомендованных Министерством просвещения РМ, нашла воплощение идея интеграции.

Таким образом, **актуальность данного исследования** обусловлена рядом противоречий, присущих современной теории и практике преподавания/изучения родного (русского) языка на начальной ступени образования, между:

- социальным заказом – формированием личности, способной к свободному общению в различных сферах поликультурного пространства, и практикой изучения родного (русского) языка с опорой на знаниевую парадигму, ориентированную на приобретение знаний, умений и навыков и не способствующую их использованию в различных жизненных ситуациях;

- новыми образовательными документами, регламентирующими компетентный подход к результатам изучения всех школьных предметов, в том числе и родного (русского) языка, и практикой изучения обозначенного предмета по традиционным методикам и учебно-методическим комплектам, не отражающим указанного направления. Сущность концептуальных положений модернизированного куррикулума на практике трактуется по-разному, что приводит к неоднозначному определению приоритетных задач процесса преподавания/изучения данного предмета;

- необходимостью создания обновленной модели изучения предмета с целью формирования его средствами коммуникативно-речевой компетенции учащихся и существующей формой – разделением двух родственных дисциплин («русский язык» + «литературное чтение»), - что не способствует организации коммуникативного пространства (на основе содержания изучаемых художественных текстов определенной

тематической направленности, соответствующего языкового материала и учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным), на котором бы осуществлялся процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников.

Нахождение путей разрешения обозначенных противоречий определило **проблему исследования**, которая состоит в отсутствии (неразработанности) целостной методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами родного (русского) языка и необходимости ее разработки с учетом основной цели современного образования – формирование социально активной личности школьника, способной полноценно реализовать себя в новых жизненных условиях.

Данная проблема обусловила цель и задачи исследования.

Цель исследования – определение теоретических основ формирования коммуникативно-речевой компетенции, выявление состояния обозначенной проблемы в практике работы начальной школы, разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (4 класс) средствами предмета «русский язык» на основе интеграции.

Исходя из обозначенной цели исследования, были определены следующие основные **задачи**:

- теоретически обосновать понятие «речевое общение» (коммуникация), ссылаясь на точки зрения ведущих ученых в области психологии, психолингвистики, методики (Леонтьев А.А., Лисина М.И., Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Зимняя И.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Соловейчик М.С., Быстрова Е.А. и др.);
- изучить и установить степень разработанности исследуемой проблемы в лингвистической, психологической, методической науке;
- выявить состояние исследуемой проблемы в нормативных документах, действующих школьных учебниках, в практике работы учителей начальных классов;
- определить исходный уровень коммуникативно-речевой компетенции учащихся (4 класс);
- разработать критерии отбора дидактического материала для формирования коммуникативно-речевой компетенции в системе речевого развития школьников;
- научно обосновать и практически разработать дидактический инструментарий - методическую систему, основу которой составят тематически обусловленные (с учетом содержательной стороны изучаемых художественных текстов), коммуникативно-речевые

задания/упражнения, способную в условиях учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным, обеспечить формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся;

- экспериментально проверить правильность, целесообразность и эффективность разработанной методической системы.

Научная новизна и оригинальность исследования определяется в:

– отборе и систематизации необходимого теоретического материала в области психологии, психолингвистики, педагогики, лингводидактики о коммуникативно-компетентностном подходе к процессу изучения русского языка на современном этапе; в необходимости внедрения в школы Республики Молдова интегрированной формы изучения русского языка;

– обобщении и систематизации теоретического материала о дидактической и коммуникативной функции художественного текста как интегрирующей единицы двух родственных дисциплин – родного языка и литературного чтения;

– в теоретическом обосновании дидактической стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников на основе принципа интеграции, при котором художественному тексту отводится роль основной дидактической и коммуникативной единицы;

– разработке новой модели методической системы изучения родного (русского) языка (на основе интеграции), формирующей у учащихся четвертых классов коммуникативно-речевую компетенцию.

Актуальная научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, состоит в обосновании концептуальных положений и разработке новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами русского языка.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что в нем представлен научно-обоснованный подход к таким психологическим, психолингвистическим, лингводидактическим понятиям, как общение – коммуникация – речь (язык) – речевая деятельность, непосредственно связанным с проблемой формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников; обоснован принцип интеграции двух родственных дисциплин – русского языка и литературного чтения – как ведущий принцип процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции, в основе которого лежит художественный текст, выполняющий дидактическую и коммуникативную функции, т.е. при его осмыслении и продуцировании

создаются условия для формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников; теоретически обоснована дидактическая стратегия организации учебного материала, направленная на решение обозначенной в исследовании проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1) Разработана научно обоснованная новая модель методической системы преподавания/учения родного (русского) языка, включающая комплекс коммуникативно-речевых и языковых заданий и упражнений (на основе интеграции), формирующая у младших школьников коммуникативно-речевую компетенцию.

2) Практический материал, представленный в исследовании в качестве содержания формирующего эксперимента, может быть включён в создание обновлённого учебника для четвёртых классов. Материалы констатирующего и формирующего экспериментов могут войти в методическое пособие для учащихся четвёртых классов, например, в сборник коммуникативно-речевых заданий и упражнений.

3) Разработанная методика может быть внедрена в практику работы учителей, что позволит более чётко и научно обоснованно моделировать образовательную деятельность в области родного языка на начальной ступени образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Научно-теоретическое обоснование психологических, психолингвистических, лингводидактических компонентов, соотносимых со структурным представлением о речевом общении и являющихся методологической основой построения дидактической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции средствами родного языка.

2. Современные требования к процессу изучения родного языка, анализ состояния исследуемой проблемы в действующих учебных пособиях в практике работы начальной школы.

3. Специально разработанная новая модель методической системы, включающая дидактический материал – типологию коммуникативных и речевых заданий и упражнений, основанных на соответствующем литературно-языковом материале при интегрированной форме обучения, позволяет реализовать последовательность и эффективность формирования коммуникативно-речевой компетенции у младших школьников.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы, процесс и результаты работы, анализ этапов констатирующего и формирующего экспериментов выносились для обсуждения на заседания кафедры Педагогики и методики начального обучения КГПУ им. И.Крянгэ г.Кишинева, кафедры Педагогики Комратского

государственного университета; были представлены на международных и региональных научных конференциях: «Probleme actuale ale științelor umanitare» - научно-практическая конференция – Chișinău, 2004; «Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice» - Chișinău, 2008, «Наука, культура, образование» - международная научно-теоретическая конференция – Комрат, 2008, 2009, 2010, 2011, «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России» - международный форум - Ростов-на-Дону, 2010, «Поликультурное славянское образовательное пространство: пути и формы интеграции» - международный конгресс – Одесса, 2010, «Функционирование болгарского и других языков и литератур в контексте языковой ситуации в Республике Молдова» - международная научная конференция – Комрат, 2011, «Теория и практика оценивания в высшей школе» - научно-практическая конференция, Славянский госуниверситет – Кишинев, 2011, «Поликультурное славянское образовательное пространство: пути и формы интеграции» - международный конгресс – Тирасполь, 2011. Внедрение результатов исследования было проведено в процессе экспериментальной работы на базе: средней школы №2 г. Комрат, лицея им. Д. Карачобана, лицея им. Г. Гайдаржи г. Комрат, лицея им. А. Кантемира г. Кишинёв, лицей им. П. Мовилэ г. Кишинёв, а также при проведении курсов повышения квалификации учителей и посредством выступлений с научными докладами на семинарах и методобъединениях образовательных учреждений.

По теме диссертации опубликовано 19 работ, в том числе, 2 учебно-методических пособия и 3 статьи в изданиях из списка ВАК РМ.

Структура и основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, дается характеристика научного аппарата: актуальность темы исследования, цель, формулируются задачи, раскрывается научная новизна и оригинальность, теоретическая и практическая значимость диссертационной работы, излагаются положения, выносимые на защиту, апробация и внедрение результатов исследования, структура и содержание исследования.

В первой главе «Теоретические основы организации изучения русского языка младшими школьниками на современном этапе» (раздел 1.1.) рассматриваются такие понятия, как «речевое общение» - «речь» (язык) - «речевая деятельность» - «коммуникация» - «компетенция» с позиции известных ученых в области психологии, психолингвистики, педагогики, методики. Все эти понятия непосредственно сводятся к определению термина «речевое общение», которое, по мнению ученых, понимается как

процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретных жизненных установок. Современное общество требует от подрастающего поколения коммуникативных способностей, т.е. школа в лице ученика должна готовить коммуникативно активную личность, способную адаптироваться к условиям современного общества и успешно функционировать в нем. С этой целью необходимо переориентировать изучение младшими школьниками родного языка с формирования теоретических знаний о нем (о языке) на формирование умения полноценно общаться с помощью средств языка, т.е. главной задачей школьной дисциплины «русский язык» на современном этапе является формирование у обучаемых коммуникативно-речевой компетенции.

С формированием коммуникативно-речевой компетенции непосредственно связано и представление о новой, отличной от традиционной, современной модели обучения, т.е. в данной главе (раздел 1.2.) в качестве основной дидактической коммуникативной единицы рассматривается художественный текст, работа над которым включает младшего школьника в процесс общения, формируя таким образом у него коммуникативно-речевые способности.

Формирование умения общаться (раздел 1.3.) успешно осуществляется при реализации одного из ведущих современных дидактических принципов – принципа интеграции двух родственных дисциплин – русского языка и литературного чтения.

Во второй главе «Современное состояние коммуникативно направленной речевой подготовки учащихся начальных классов средствами русского языка» (раздел 2.1.) раскрывается современное состояние речевой подготовки младших школьников средствами родного языка в школах Республики Молдова на начальной ступени образования, содержание образовательных документов – модернизированного currículo и стандартов по русскому языку. Обращается внимание на тот факт, что именно государственными образовательными документами регламентируется обновленный подход к современному обучению родному языку, т.е. компетентностный. В разделе 2.2. дается обзор учебной литературы по предмету, представлен анализ действующих в республике учебников (четыре комплекта) по проблеме реализации в них коммуникативной методики, направленной на формирование коммуникативно-речевой компетенции. Отобраны критерии анализа учебного материала по трем языковым разделам: «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол». Определено соотношение языковых и коммуникативно-речевых заданий на уровне слова, словосочетания, предложения и текста в каждом учебнике. Выявлены положительные

стороны отдельных учебников, реализующих деятельностную основу – интеграцию языкового и речевого содержания для формирования у школьников коммуникативно-речевой компетенции, а также дан анализ тем учебным пособиям, которые в большей степени реализуют традиционную методику.

В разделе 2.3. представлен разработанный и внедренный комплекс языковых и речевых упражнений на уровне слова, словосочетания, текста с целью констатации уровня речевой подготовки учащихся четвертых классов, т.е. описана методика проведения констатирующего эксперимента с точки зрения исследуемой проблемы. Детальный анализ результатов выполнения специально отобранного учебного материала учащимися контрольных и экспериментальных классов раскрывает проблемы в организации компетентностного подхода к усвоению родного (русского) языка.

В практике работы большинства учителей начальных классов доминирует традиционная методика (использование на всех этапах уроков грамматико-орфографических упражнений).

В третьей главе «Организация процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами предмета «русский язык» теоретически обоснована экспериментальная методика формирования коммуникативно-речевой компетенции четвероклассников, включающая характеристику содержания литературно-речевого материала, его тематическую направленность, воспитательный потенциал, страноведческий характер, жанровую дифференциацию литературных произведений. Отбор дидактического материала осуществлялся с учетом изучаемых грамматических категорий, воспитательной ценности, доступности. Содержательно-речевые задания по тексту были представлены репродуктивными (аналитическими), творческими (синтетическими), оценочными видами упражнений.

Экспериментальная методика включала предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, что обеспечило сознательность и систематичность в усвоении учебного материала.

Дидактический экспериментальный материал представлен двумя блоками, тринадцатью модулями:

1. Литературно-речевая тема: «Родина». Языковая тема: «Имя существительное».
2. Литературно-речевая тема: «Труд». Языковая тема: «Глагол».

На завершающем этапе экспериментальной работы был проведен и описан контрольный эксперимент, который состоял из двух частей: системы коммуникативно-

речевых заданий и упражнений на уровне слова, на уровне словосочетания и предложения и на уровне текста и контрольных тестов по двум блокам.

В результате проведенного исследования на этапе контрольного эксперимента учащиеся экспериментальной группы показали уровень владения коммуникативно-речевой компетенцией значительно выше в сравнении с результатами учащихся контрольной группы.

Общие выводы и рекомендации

Современный подход к процессу изучения родного (русского) языка, реализованный через новую модель методической системы реально обеспечивает высокую результативность преподавания/учения, а именно: сформированность у младших школьников одной из главных компетенций – коммуникативно-речевой, экспериментально проверенная и практически апробированная данная модель должна послужить концептуальной основой учебных пособий, а также внедряться в практику работы начальной школы.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

1.1. Психолингвистические и дидактические основы коммуникативно-речевой компетенции у младших школьников

Современное общество XXI века требует полного развития личности, в том числе её коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нём. От современного человека требуется универсальная способность к порождению различных высказываний в устной и письменной форме, связанных с деловыми контактами, межличностными отношениями. Основным средством, с помощью которого осуществляется взаимодействие людей между собой, воздействие друг на друга в естественных условиях социальной и культурной жизни, является язык.

На данном этапе развития общества традиционная (школьная) знаниевая парадигма (знания – умения – навыки) уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному речевому общению в различных сферах поликультурного пространства. Кроме того, при общей ориентации на развитие личности, в данном случае младшего школьника, на практике сущность новых требований к процессу обучения родному языку объясняется по-разному и не везде правильно определены приоритетные задачи обучения.

С точки зрения современных требований к процессу усвоения русского языка как родного на различных ступенях образования, в том числе и на начальной (1-4 классы), ведущая роль должна отводиться формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников, осмысленному усвоению родного языка как средства общения, развитию коммуникативных стратегий – умений общаться. Умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения выпускника школы практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

Общение, по мнению ряда ученых, «представляет собой сложный и многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Оно может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми» [143, с.28].

Общение, по Лисиной М.И., это «взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [117, с.22]. Общение, считает ученый, связано с

деятельностью и само может рассматриваться как особый вид деятельности. «Значение общения, с точки зрения Парыгина Б.Д., практически реализуется через потенциал нашей психологической готовности к полноте и глубине нашего восприятия, понимания партнера и адекватности реагирования на его действия [149,с.15].

Выготский Л.С. считает, что высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность [42, с. 50-51].

«Человеческое речевое общение во всех своих проявлениях предстает как единство коммуникативного и когнитивного начал: мы говорим и пишем, чтобы нас поняли, а слушаем или читаем, чтобы понять другого» [93, с.274].

Под речевым общением может пониматься такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе и языковых знаков), организуют свою совместную деятельность, [114, 125, 143] т. е. речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретных жизненных установок и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Обучение речевому общению предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности решать языковыми средствами конкретные коммуникативные задачи в конкретных сферах и ситуациях общения. «Только понимание ситуации и знание условий общения в данной ситуации приводит к правильному отбору языковых средств, а в итоге – к успешному решению коммуникативной задачи» [210, с. 70]. Учиться общению, общаясь, - основная характеристика речевого общения, которое в условиях урока осуществляется особой организацией учебного материала: выделения речевых тем и системы соответствующих ситуативных упражнений. В упражнениях моделируются речевые ситуации, т.е. создаются такие условия, которые вовлекают школьников в речевую коммуникацию. Обучение русскому языку должно строиться в интересах речевого развития и духовно-нравственного воспитания младших школьников [64, с.48-54]. Для формирования навыков общения, овладения культурой общения необходимо в процессе обучения создать условия для речевого общения. Система работы должна вызвать необходимость общения и потребность в общении. Эффективность системы будет зависеть от организации учебного материала и учебного процесса в целом [27].

Воспитательное значение речевого общения заключается в том, что оно не только расширяет общий кругозор школьника, но и способствует развитию таких психических

образований, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, позволяющих ему не только успешно выполнять учебную деятельность, но и развивать эмоциональную сферу, формировать нравственные качества. Эмоциональной сфере должна быть присуща соответствующая воспитанность. Она проявляется в умении сопереживать другим людям: чувствовать радость, чужую боль [21, с. 128]. Именно поэтому работа над речью детей должна сопровождаться взаимодействием их друг с другом, обусловленностью какой-либо другой деятельностью: игровой, познавательной, практической; уточнением ситуации общения, созданием потребности у каждого школьника вступить в него.

Представляет несомненный научный интерес предложенная Леонтьевым А.А. психологическая структура процесса речевого общения и место в ней ориентировки и планирования как исходного этапа любого акта деятельности, за которым следуют этапы использования и контроля, функционально-целевые, групповые и ролевые факторы, характеризующие особенности ориентировки в ситуации и собеседнике [112, 149, с.55].

По мнению Леонтьева А.А., реальный процесс, который происходит в общении, - это «не установление соответствия между речью и внешним миром, а установление соответствия между конкретной ситуацией, подлежащей обозначению деятельности, т.е. между содержанием, мотивом и формой этой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания, с другой» [112, с. 147].

Известный ученый рассматривает речевое общение, прежде всего, как речевую деятельность, которая анализируется во взаимосвязи с общением и с точки зрения ее психологической обусловленности. По его мнению, «взгляд на общение как на важнейший компонент изучения языка позволяет трактовать коммуникативные стратегии как важнейшее средство усвоения языка» [134, с. 145-154]. Реализация коммуникативных стратегий (преодоления затруднений в общении) в школьном обучении достигается путем применения коммуникативной методики, целью которой является подготовка младших школьников к полноценному общению в устной и письменной форме, т.е. формирование у них коммуникативной компетенции. Пассов Е.И. считает, что только понимание ситуации и знание условий общения в данной ситуации приводит к правильному отбору языковых средств, а в итоге – к успешному решению коммуникативной задачи [151]. Но для речевого общения недостаточно владеть только правилами порождения грамматически правильных предложений, необходимо адекватно задачам общения строить свое воздействие на собеседника и уместно употреблять речевые высказывания [143].

Понятие «коммуникативность» рассматривается в области таких наук, как психология, психолингвистика, дидактика, методика. В трудах известных ученых-психологов, психолингвистов (Выготский Л.С. [41, 42], Жинкин Н.И. [65], Леонтьев А.А. [109], Зимняя И.А. [69]) коммуникативная деятельность рассматривается как деятельность общения и указывается, что полноценное речевое общение возможно, если человек располагает такими умениями, как правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать соответствующее содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь, т.е. мысль сводится к тому, что речевому общению необходимо обучаться. Главной учебной задачей современной школы является задача – научить школьников полноценному общению. Полноценное общение – это не формулирование отдельных предложений, а передача цельного определенного смысла, заключенного в тексте. Качество общения будет зависеть от умения владеть приемами текстовой деятельности.

Одной из важнейших функций общения является речь. «Речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр.» [121, с.173]. Леонтьев А.А. и другие психологи подчеркивают коммуникативную направленность речи и ее связь с высшими психологическими процессами. «Развитие его (ребенка) речи есть прежде всего развитие способа общения» [114, с. 312]. Ребенок, общаясь с окружающим миром, овладевает значениям слов и правилами построения предложений, получая таким образом возможность приобщаться к общечеловеческому опыту.

Кроме коммуникативной функции, речь является средством усвоения общественно-исторического опыта, служит орудием интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения) и выполняет познавательную (когнитивную) функцию [27, с.9].

Термин «речь» раскрывается в нескольких значениях: речь как процесс, как деятельность; речь как продукт речевой деятельности – высказывание, текст; речь как один из ораторских жанров.

Понятия «язык» и «речь» тесно переплетаются между собой, несмотря на некоторые различия, присущие каждому из этих понятий. Особенно сближают язык и речь функции языка (так как все они реализуются через речь): функции сообщения, коммуникации, сохранения информации, контактная, эмотивная, функции воздействия, функции формирования и выражения мысли, регулятивная функция. По меткому выражению

Львова М.Р., «жизнь языка – это речь внешняя и внутренняя, устная и письменная, бытовая и художественная» [124, с. 88]



Фиг. 1.1. Функциональная значимость языка и речи

Речь рассматривается как особая форма человеческого поведения, которая является неотъемлемой частью внутренних психических процессов: его эмоций и чувств, способностей и интеллекта, сознания, характера, мотивов и целей. Речь выступает как проявление психики человека, особый психический процесс его личности. И как психический процесс, речь связана со всеми другими психическими процессами, традиционно рассматриваемые как когнитивные: мышление и воображение, память и внимание, восприятие и сенсорные ощущения. Речевое поведение человека может быть обусловлено социальными факторами: культурой, национальными особенностями, воспитанием, этикой, обучением, межличностным общением.

Познавательная функция речи теснейшим образом связана с семантикой, т.е. смысловой стороной слова, с тем значением, которое в него вкладывается. Развиваясь,

речь постепенно становится регулятором не только поведения ребенка, но и всей его деятельности [27, с. 10-14].

Используемые в речи смысловые значения слов находятся между мышлением и речью. Речь, как утверждает Рубинштейн С.Л., не просто внешняя одежда мысли, «в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [165, с.458]. Жинкин Н.И. писал: «Речь – это канал развития интеллекта. Знания, факты, т.е. информация – материал мышления и речи. И через этот канал речевое развитие способствует развитию мышления» [67, с. 104].

Понятие «речь» непосредственно связано с понятием «речевая деятельность». «Речевая деятельность, по определению Зимней И.А., представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [72, с 225].

Понятие «речевая деятельность» вошло в исследования лингвистического и методического направления, так как изучение языка и речи строится на деятельностном подходе: в лингвистике создается новое направление – коммуникативная лингвистика, суть которой заключается в описании языковых единиц и раскрытии их значений в условиях текста. В методике обучение языку и речи направлено на формирование умения полноценно общаться. Речевая (текстовая) деятельность органически вливается в социальную деятельность.

Речевая деятельность – это сложная форма психической деятельности, неразрывно связанной с мышлением. Мышление, в свою очередь, не может успешно развиваться без языкового материала. Знание слов, богатство словаря позволяет человеку оперировать понятиями, т.е. мыслить, говорить, писать.

Как уже было отмечено, речевая деятельность может быть направлена на выражение собственных мыслей говорящего и на восприятие чужих мыслей. При продукции и рецепции из долговременной памяти участников коммуникации вызываются языковые единицы, которые воспроизводятся из языковой компетенции. Но они ещё не представляют собой продукт речи. Чтобы стать продуктом речи, языковые единицы должны по определённым правилам объединиться, чтобы совершить акт внутреннего порождения речи.

Говорящий или пишущий при возникновении мысли совершает на основе репродукции известных единиц языка свободное внутреннее порождение фразы, которая

реализуется во внешней речи. Читающий (слушающий) также совершает акт внутреннего порождения на основе репродуцирования языковых единиц, заложенных в готовом тексте.

Наилучшими каналами овладения богатствами языка является внешняя речь во всех ее видах и внутренняя (мысленная) речь, связанная непосредственно с мышлением. «Речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [42, с. 311]. Материализуя свою мысль, ... «мы подчиняем ее жестким, четким законам языка и таким образом упорядочиваем саму мысль» [116, с.359].

В речевой деятельности, как и любой другой, можно выделить одинаковые структурные элементы. По мнению Леонтьева А.А., «чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвёртых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [116, с.57].

С точки зрения коммуникативной направленности указанные обобщённые умения можно сформулировать следующим образом:

1) умение ориентироваться в условиях общения, в речевой ситуации для регулирования своего речевого поведения (кому – кого – зачем – что – как я буду говорить, писать, слушать);

2) умение ставить, осознавать коммуникативные задачи (сообщить, узнать, пробудить, согласиться, отказать, возразить, попросить, предложить, пригласить, поздравить), в соответствии с ними использовать этикетные формулы обращения, приветствия;

3) умение планировать речевые действия: при создании высказывания намечать ход развития мысли, выбирать ведущий тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр, стиль (что и как скажу, напишу);

4) реализовывать замысел речи: при создании высказывания развивать тему, не теряя из виду основную мысль, отбирать необходимое содержание, отбирать языковые средства с учётом коммуникативной задачи и условий речи; при восприятии проследивать логику развития мысли говорящего (автора);

5) осуществлять контроль за речью (оценивать соответствие замыслу).

Координация индивидуальных действий участников общения реализуется в высказывании. Высказывание, по мнению Львова М.Р., - это акт коммуникации, единица общения, обладающая смысловой цельностью и могущая быть воспринятой слушающим [122]. Высказывание понимается как наименьший отрезок коммуникативно-смыслового и физического членения речи, повторяющийся в ней как синтаксическая модель, схема; конструкция с меняющимся лексическим заполнением. Абелева И.Ю. считает, что «высказывание - одноразово переданное говорящим сообщение, принимаемое и оцениваемое слушающим. Формально высказывание может быть выражено и предложением (несколькими предложениями), и словосочетанием, и словом, и ... однозвучным междометием» [21, с. 107]. «Психологически толчком к высказыванию служит потребность в речи, или коммуникативное намерение (интенция). И вместе с намерением возникает цель, отвечающая данному намерению» [21, с.108].

В связи с тем, что речь – это двусторонний процесс, т.е. что речевая деятельность предполагает наличие отправителя (адресанта) и адресата, появилась необходимость целенаправленно обучать школьников созданию высказываний и их восприятию. Но чтобы высказывание не носило искусственный характер (высказывание ради высказывания), следует создать коммуникативную потребность, мотив, желание вступить в речевое общение [65]. Мотивация, по утверждению Дж. Равена, является основным компонентом компетенции [162].

Одна из важнейших задач речевого общения – научить понимать смысл высказывания и облекать свои мысли в соответствующую форму. Кроме потребности вступить в общение, необходимо создать конкретную ситуацию общения, т.е. осмысление школьниками того, с кем, зачем, при каких обстоятельствах должно происходить общение. Чтобы продукт речевой деятельности получился значимым, интересным, необходимо соблюдать ряд условий: обеспечить возникновение у школьников коммуникативного мотива, (желания рассказать, поделиться впечатлениями, объяснить), понимание того, кому и зачем предназначены высказывания и при каких обстоятельствах. Содержание высказывания говорящего или пишущего должно располагать значимым, содержательным, систематизированным, отобранным материалом. Содержание должно быть подчинено авторскому замыслу, выражать авторский взгляд, должно быть логично расположенным.

Выготский Л.С. определил, что «в живой программе речевого мышления движение идет ... от мотива, порождающего какую-либо мысль к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [43, с. 381]



Фиг. 1.2. Моделирование речевого высказывания (по Выготскому Л.С.) [43]

Проблемой речевого развития младших школьников занимались многие видные ученые в течение XIX-XXI веков.

Таблица 1.1. Эволюция проблемы становления речевого развития младших школьников в области психолингвистики и лингводидактики

Ученые-исследователи	Период	Основные положения исследований
Ушинский К.Д.	XIX в.	Рассмотрел подход к изучению языка как целостного явления (требование развивать в детях «дар слова»). Создал систему упражнений для развития речи на грамматико-орфографической основе.
Толстой Л.Н.	конец XIX в.	Создал приемы творческого направления в методике речи: написание сочинений, рассказов учащимися.
Выготский Л.С.	30-е гг. XX в.	Исследовал речевой психоморфизм, функциональную дифференциацию речи, процессы порождения речевого высказывания, его внутреннюю – смысловую и внешнюю – физическую сторону в общем контексте деятельности и общения человека.
Добромыслов В.А.	40-60 гг. XX в.	Один из первых методистов, исследовавший речь детей. Считал, что в формировании речевых навыков детей анализ текстов художественной литературы играет особую роль.
Леонтьев А.А.	40-50-е гг. XX в.	Реализовал деятельностный подход к речи как речевой, речемыслительной или текстовой деятельности. Определил характеристику языка как важнейшего средства общения, что соотносится с коммуникативной функцией языка (речи), являющейся одной из основных.
Жинкин Н.И.	50-е гг. XX в.	Занимался исследованием внутренних механизмов речи, рассматриваемых в рамках единой саморегулирующей системы, образуемой взаимодействием языка, речи, интеллекта в процессе коммуникации.
Зимняя И.А.	1950-1990 гг. XX в.	Обоснована целостная концепция речевой деятельности в лингвопсихологической трактовке. В данном контексте раскрывается понятие текста как продукта речевой деятельности и особенности его восприятия и понимания.
Львов М.Р.	60-90-е гг. XX в.	Обобщил существующие направления работы над развитием речи учащихся. Выделил пути развития речи младших школьников. Указывал на связь между содержанием и формой в процессе написания сочинений.

Ладыженская Т.А.	70-90-е гг. XX в.- XXI в.	Разработана межпредметная программа, в которой рассмотрена система речевых заданий в работе над развитием детской речи; определена система коммуникативных умений, необходимых для продуцирования собственных текстов.
Соловейчик М.С.	90-е гг. XX в. 10-е гг. XXI в.	Исследовала пути совершенствования речевой деятельности младших школьников (психолого-лингвистические основы). Описала методику обучения созданию высказываний. Создала в соавторстве с Н.С. Кузьменко комплект учебников по русскому языку для начальной школы «К тайнам нашего языка» на основе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению.
Капинос В.И.	90-е гг. XX в. – 10-е г. XXI в.	Рассматривала работу по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности. Обосновывала преимущества интеграции языка и речи.
Негурэ И.П., Ляудис В.Я.	90-е гг. XX в.	Исследовали проблему становления письменной речи у детей как особого вида знаковой деятельности, психологическую структуру и функции письменной речи и пути ее целенаправленного формирования.
Калло Т.	90-е гг. XX в.- 10-е г. XXI в.	Рассматривает проблемы формирования речевых ситуаций в процессе общения младших школьников.
Быстрова Е.А.	80-е гг. XX в.- 10-е г. XXI в.	Исследует проблему формирования компетенций применительно к урокам русского языка как родного. Внесла существенный вклад в развитие методики обучения русскому языку как неродному. Ею дано описание компетенций в теории и практике преподавания русского языка.
Абелева И.Ю.	XXI в.	Занимается исследованием коммуникативной системы человека, речи и речевой деятельности.

Одной из важнейших проблем современного образования в области изучения родного языка является воспитание младшего школьника как языковой личности, обладающей совокупностью способностей и свойств, позволяющих создавать устные и письменные речевые произведения. «Языковая личность есть личность, выраженная в языке и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [86, с. 16]. Языковая личность, по мнению Митусовой О.А., - это «совокупность способностей и характеристик человека, создающего и воспринимающего речевое произведение» [133]. Только человек, хорошо говорящий и пишущий, может осознавать себя полноценной личностью. Успешное формирование языковой личности достигается при высоком общем развитии ребенка как результате взаимодействия высокой культуры и нравственности в семье и в школе, развитии его интересов, склонностей, увлечений, личностной и общественной активности; свободное владение всеми сторонами языка и механизма речи [83].

Овладение речью – это способ познания окружающей действительности. Совершенствование речи зависит не только от языкового материала и оформления, но и от объема общественно-значимого, фактического материала, который в значительной мере

находит, наряду с другими компонентами речевой среды, своё место в художественных текстах.

Обучение родному языку в начальной школе предусматривает одновременное и параллельное обучение всем видам речевой деятельности: чтение – говорение (чтение и пересказ прочитанного текста, беседа по нему, дискуссия), аудирование – говорение (диалоги по заданной ситуации, беседы, дискуссии по прослушанному тексту), аудирование – письмо (диктант, изложение, запись информации со слуха); чтение – письмо (составление плана прочитанного текста, составление текста по плану, по опорным словам и др.).

Владение языком, грамотная речь – обязательные качества социально активной личности. В начальной школе закладываются основы владения необходимым кругом знаний в области системы языка, формирования на основе языковой компетенции речеведческих умений и навыков: осознанно пользоваться формами устной и письменной речи, диалогической, монологической, знать специфику каждой из них; соблюдать требования, предъявляемые к речи. Какой же речи должен обучаться младший школьник? Каковы критерии речи?

К требованиям, критериям, коммуникативным качествам речи относятся: содержательность, логичность, точность, чистота, правильность, выразительность, ясность, богатство, уместность [108, 109].

Таблица 1.2. Коммуникативные качества речи

Содержательность	соблюдение существенных сторон предмета речи; владение фактическим материалом, знанием того, о чём говорить или писать
Логичность	соблюдение последовательности, чёткости построения речевого высказывания, умения обосновывать выводы.
Точность	соотнесённость употребляемых в речи слов, словосочетаний со смысловой и предметной сторонами; выбор таких языковых средств (слов, словосочетаний, предложений, изобразительных средств), которые полностью отражают предмет или ситуацию речи
Чистота	отсутствие лишних, грубых, просторечных слов и выражений, ненужных слов
Правильность	соблюдение норм современного русского языка: для письменной речи – соблюдение орфографических, пунктуационных, грамматических правильностей; для устной речи – соблюдение орфоэпических норм
Выразительность	умение ярко, убедительно, сжато донести мысль адресату; воздействие на людей интонацией, отбором фактов, построением фразы
Ясность	доступность для тех, кому она адресована
Богатство	отсутствие однообразия, выбор образных языковых средств для выражения мысли
Уместность	такой подбор и организация языковых средств, которые делают речь, отвечающей целям и условиям общения

Обозначенные требования к коммуникативным качествам речи младших школьников должны формироваться комплексно. Их внедрение осуществляется особой организацией учебного материала, системой коммуникативно-речевых упражнений.

Любая речь реализуется в ситуации. «Коммуникативная ситуация, как утверждает Абелева И.Ю., – это динамическая совокупность всех обстоятельств, в которых протекает общение. Речь и ситуации взаимообусловлены и взаимозависимы: речь отражает наличную ситуацию и сама же в ней отражается» [21, с. 105-106].

Создание коммуникативных тематических учебно-речевых ситуаций (на основе художественных текстов) и приближенных к естественным рассматривается в исследовании как мотивационная основа (в психологическом аспекте) и как способ организации речевой деятельности и речевого поведения учащихся, как ступень формирования речевых способностей, коммуникативно-речевых компетенций в реальной обстановке (в методическом аспекте).

Современная система изучения родного языка должна быть построена на исходных понятиях: слово как универсальная по характеру и уникальная по объёму единица языка и текст как произведение «речетворческого процесса, единица коммуникации и феномен культуры» [52, с.18]. Отбор и выбор слов и их комбинирование является универсальной речемыслительной операцией человека. «Управляемая сознательно и обдуманно, она осуществляется успешно лишь тогда, когда человек располагает богатой лексикой, включая обе ее кладовые: активный словарный запас, который всегда наготове в любой момент к услугам своего обладателя, и пассивный запас, находящийся ... в резерве» [21, с.266]. «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове», писал Выготский Л.С. [42, с.289]. «Если значение слова как единицы языка относительно устойчиво, то значение слова как компонента живой речи весьма изменчиво. ... Значение слов лежит между мышлением и речью. Поэтому обновление значений в непрекращающихся коммуникативных актах способствует совершенствованию обеих этих функций человеческой психики» [21, с. 266, 268].

Задачи обучения родному языку на данном этапе развития общества определяются с позиции компетентностного подхода к обучению.

Термин «компетенция», впервые предложенный Хомским Н.О., первоначально обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой, деятельности на родном языке [201]. Но, как замечает Иванов Д.А., «Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе не делают человека компетентным» [76,

с.6]. Сегодня компетенция в современной методике обучения родному языку понимается как совокупность знаний, умений, способностей, навыков и отношений, приобретенных школьниками посредством обучения и мобилизованных для обеспечения разграничения терминов «компетенция» как набор знаний, умений и навыков, и «компетентность» как способность их использовать, не представляется существенным, поскольку такие термины, как «коммуникативная», «лингвистическая» и другие компетенции в значении «способность», являются общепринятыми и устоявшимися в лингводидактике. Применительно к изучению языка, как родного, так и иностранного, компетенция характеризует определенный уровень владения им (языком). В процессе изучения языка формируются различные виды компетенций: языковая, лингвистическая, речевая, культуроведческая (страноведческая), предметная, коммуникативная и др. [38, с. 35-37].

Компетенция, в общей интерпретации этого понятия, представляет собой определенную способность, знания в действии. Под этим термином понимается как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения какой-либо дисциплине, так и способность к выполнению какой-то деятельности, т.е. способность человека использовать на практике полученные знания и навыки, принимать решения в конкретных условиях и реализовывать их [23, с. 19].

Утверждение в практике обучения родному языку понятия «компетенция» обусловлено достижениями современной психологической, педагогической и лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующих общие закономерности речевого общения и функционирования языковых средств в реальных актах общения; соотнесённостью с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками [23, с. 24].

Исходя из определения понятий «общение» и «компетентность» [27, 73, 74, 76] и их значения в становлении личности младшего школьника, приходим к выводу, что разработка модели формирования коммуникативно-речевой компетенции как одной из составляющих речевого общения является актуальной и важнейшей стороной процесса усвоения родного языка.

Как справедливо отмечает Быстрова Е.А., что введение понятия компетенции и ее типов в методику преподавания русского языка как родного не является результатом экспансии методики преподавания иностранных языков, а ... «закономерное следствие осмысления цели преподавания русского языка как родного. Оно позволяет более полно и последовательно определить эти цели с учетом многообразия функций языка» [38, с. 39].

Языковая компетенция младших школьников – это способность учащихся употреблять слова в правильной грамматической форме, строить и употреблять синтаксические единицы в соответствии с нормами литературного языка, использовать лексические средства языка, говорить и писать в соответствии с нормами орфоэпии и орфографии. Языковая компетенция предполагает развитие познавательной культуры учащихся, их языковых интеллектуальных возможностей, практическое владение языком.

Лингвистическая компетенция – это сформированность представлений, знаний об основах науки о языке, которые закладываются на начальной ступени образования и формируются на последующих ступенях – средней и старшей.

Речевая компетенция – способность учащихся осуществлять речевую деятельность в говорении, чтении, слушании и письме; совокупность речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме.

Культуроведческая (страноведческая) компетенция – это познание своей национальной культуры, в частности культуры русского народа, язык которого изучаем и общаемся на нем, культуры других народов, населяющих наше многонациональное государство – Республику Молдова, умение жить и общаться в поликультурном мире.

Предметная компетенция обеспечивает содержание плана высказывания: знание о том фрагменте картины мира, объекте, действии, о том явлении, событии, которые являются предметом речи. Предметная компетенция – компонент коммуникативной компетенции – это специфические знания и умения в отношении конкретного предмета речи. Без предметной компетенции общение будет лишено коммуникативной цели [45, с. 37]. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции осуществляется через иерархию производных компетенций.

Коммуникативная компетенция – способность понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, сферам, ситуациям общения. Она также включает в себя умения и навыки анализа художественного текста; знание типов речи (повествование, описание, рассуждение) и их особенностей; собственно коммуникативные умения и навыки, основанные на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний [55, с. 14].

В науке известны различные трактовки понятия «коммуникативная компетентность»: такие, как – способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умение оценивать ситуацию с учетом темы, задач, установок, возникающих у участников до и во время беседы; как способность человека к общению в

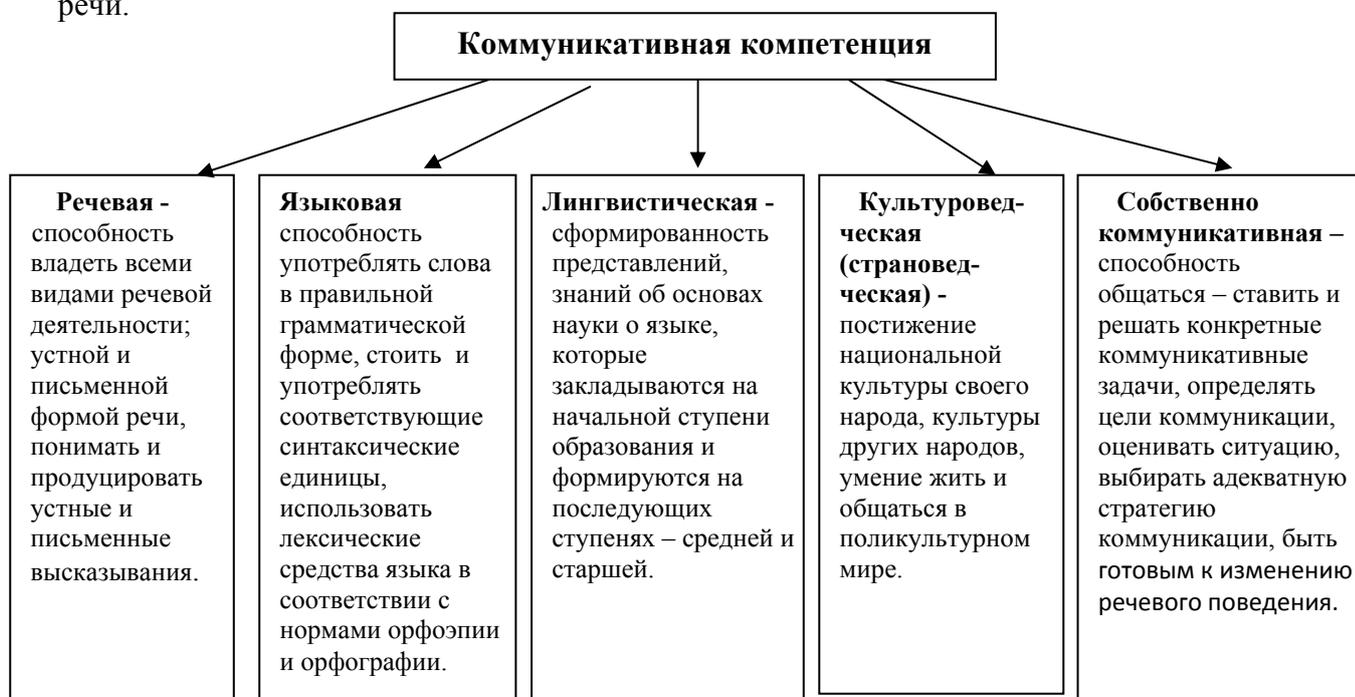
одном, нескольких или во всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности. С психологической точки зрения коммуникативная компетенция – это прежде всего способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах [72, 73, 128].

В обобщенном виде коммуникативная компетенция – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения.

Обобщив различные трактовки понятия коммуникативной компетенции, ее можно представить как системное понятие, которое содержит целый ряд компонентов. Существуют различные модели коммуникативной компетенции: трехуровневые, четырехуровневые, многоуровневые. В качестве базисных составляющих коммуникативной компетенции могут включаться такие компетенции, как лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая и стратегическая, как когнитивная, лингвистическая, дискурсивная, или же лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая, языковая, лингвистическая, культурологическая (страноведческая) [38, 85, 194]. Существует даже шестиуровневая модель, которая включает лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, межкультурную и стратегическую.

Важное место в коммуникативной компетенции занимают собственно коммуникативные умения – выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, т.е. умения и навыки сообразно коммуникативной ситуации [38]. В процессе коммуникации (общения) говорящий (пишущий) реализует свои коммуникативные намерения путем речевой и языковой компетенций, которые, как было уже отмечено, являются составляющими компонентами коммуникативной компетенции. По мнению Гез Н.И. [45, с. 19], коммуникативная компетентность предполагает как речевую и языковую компетентность, так и понимание между коммуникантами, умение организовать речевое общение с учетом норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Коммуникативно-речевая компетенция является компонентом коммуникативности во всех видах речевой деятельности: слушании, говорении, чтении, письме.

Коммуникативно-речевая компетенция понимается нами как определенная способность ученика осуществлять речевую деятельность во всех ее видах: слушании, говорении, чтении, письме, понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.



Фиг. 1.3. Базисные составляющие коммуникативной компетенции

В нашем исследовании мы придерживаемся пятикомпонентной (пятиуровневой) модели коммуникативной компетенции, которая включает собственно коммуникативную компетенцию, речевую, языковую, лингвистическую и страноведческую. Приоритетными компонентами нашей модели явились коммуникативная и речевая компетенции, что в синтезе определяется как коммуникативно-речевая компетенция. Данный термин используется в современных методических пособиях, в ряде диссертационных исследований [50].

Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся должно осуществляться по трём направлениям на лексическом уровне (работа над словом), грамматическом уровне (работа над словосочетанием и предложением), на уровне текста (работа над связной речью). Успех работы по каждому из названных направлений зависит от эффективности системы речевых упражнений. Важнейшие требования к речевым упражнениям – это систематичность, целенаправленность, разнообразие видов упражнений. Задачи учителя в процессе формирования языковой и коммуникативно-речевой компетенции школьников:

- отбирать для чтения, анализа высоко художественные произведения детской литературы;
- обеспечить усвоение школьниками достаточного словарного запаса слов, усвоение грамматических форм, синтаксических конструкций – языкового материала, необходимого для грамотного построения собственных высказываний;
- создавать в условиях урока хорошую речевую среду для учащихся, приближенную к естественным условиям общения грамотной речью самого учителя и окружающими взрослыми;
- внедрять основной дидактический принцип – принцип интегрированного обучения как основы для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников;
- создавать речевые ситуации, побуждающие желание высказаться.

1.2. Текст как основная дидактическая единица формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся начальной школы

В практике начального обучения родному языку усвоение языковых явлений часто становится самоцелью. Основное же назначение данного школьного предмета – направить интуитивное владение языком к осознанному, правильному использованию различных средств языка в конкретной речевой ситуации. Опыт показывает, что школьники свободно оперируют изученными языковыми определениями, называют свойства того или иного языкового явления, но при этом полученные знания не переносят в собственную речь, в речевую практику [29, с. 24 -29]. На наш взгляд, одной из основных причин подобного положения является тот факт, что в большинстве случаев на уроках родного языка игнорируется текст как основная дидактическая единица. По мнению большинства учёных (Москальская О.И.[135], Бахтин М.М.[25], Лосева Л.М.[119], Гальперин И.Р.[44] и др.), именно текст является той базой, которая объединяет изученные элементы языка; в тексте все языковые единицы приобретают естественные функции. В тексте как дидактической единице сливаются воедино два основных направления в обучении родному языку: сама система языка, которую в определённом объёме (в соответствии с Куррикулумом) необходимо усвоить младшим школьникам, и нормы, правила использования усвоенного языкового материала при построении речевого высказывания в устной и письменной форме [46, с. 68-71].

Когда же текст может функционировать как дидактическая единица, на базе которой органически сливается изучение языковых явлений, формирование коммуникативных умений, воссоздание, по образному выражению Светловской Н.Н., «скрытых за словом

звуков, красок, форм, цвета...коллизий, конфликтов и прочих жизненных обстоятельств, зафиксированных нашими мудрыми предками в виде обращённой к нам образной, художественной речи?» [174, с.12].

Прежде всего необходимо ответить, что такое текст. Само слово «текст» было заимствовано в XVIII в. из немецкого языка, где *text* восходит к латинскому *textus* – «словесное единство», ткань, сплетение, соединение.

В настоящее время ученые в области филологии, психологии, методики, занимающиеся исследованием текста, высказывают свое представление о данном понятии. Каждый из них дает свое определение текста, стремится обозначить место текста в системе языка и речи. Большинство исследований сводится к выделению двух направлений. Одно направление рассматривает текст как высшую ступень, высший уровень в системе языковых единиц. Другое направление рассматривает текст как сугубо речевое явление, как продукт речевой деятельности. Данные различия исходных позиций нашли свое отражение и в определениях текста. Так, по определению Гальперина И.Р., «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [44, с.18].

«Текст – это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное», - считает Зарубина Н.Д. [70, с. 11].

Текст, - пишет Золотова Г.А. в предисловии к сборнику «Синтаксис текста», - получает признание как одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения [75, с. 167-170].

По мнению Колшанского Г.В., «Текст – это связь по меньшей мере двух высказываний, в которых завершается минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами» [90, с. 10].

Лосева Л.М. выделяет следующие признаки текста: 1) текст – это сообщение (то, что сообщается в письменной форме); 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью; 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка) [119, с.4].

Москальская О.И. считает, что: «Основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст, предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня... В основе конкретных речевых произведений – текстов лежат общие принципы построения текстов; они относятся не к области речи, а к системе языка или к языковой компетенции. Следовательно, текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка» [135, с. 9].

Приведенные определения текста позволяют считать, что многие исследователи находят место тексту как в системе языка, так и в системе речи. Текст рассматривается и как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Бесспорным фактом является то, что осмысление текста и его продуцирование происходит в процессе коммуникации. Текст является и абстрактной единицей языка наивысшего уровня. Значение всех единиц языка реализуется в тексте, который создает условия для существования, проявления значений этих единиц. Только в тексте все средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки [61, с. 6-9]. Текст объединяет в себе как языковые, так и речевые свойства входящих в него единиц. Все это позволяет считать текст высшей единицей языка и речи одновременно. В процессе коммуникации языковые единицы трансформируются в речевые. Текст синтезирует языковые и речевые варианты всех уровней. На основе текста синтезируются знания о языке, литературе и культуре народа [21, с. 272-273].

Таким образом, анализ исследований известных ученых позволяет сделать существенный вывод: несмотря на отдельные различия в определениях, в них есть много общего:

- текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как коммуникативная единица;
- текст служит для достижения целей сообщения;
- текст реализуется в письменной и в устной форме;
- текст – это завершённое, законченное произведение;
- текст обладает информативностью, цельностью, тематическим единством, членимостью, имеет собственную структуру, определенное строение, обладает средствами связности его частей. Текст – это одновременно и высшая единица языка и произведение

речи, что, в свою очередь, имеет важное методическое значение. Продуцирование и осмысление текста происходит в процессе коммуникации [93, с. 132].

Текст как основная единица языка и речи способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение участника речевого общения.

Текст как дидактическая единица служит основой для слияния воедино двух направлений в обучении родному языку: познания языковой системы и правил общения, правил речевого поведения в различных жизненных ситуациях [182, с. 35-36].

В процессе работы над готовым (авторским) текстом и методической организации обучения учащихся созданию собственного текста необходимо формировать у школьников ряд важных коммуникативных умений. Одно из них, умение определять тему, по справедливому утверждению Львова М.Р., считается одним из главных коммуникативных умений [123]. Тема – это то, о чем говорится в тексте, т.е. его информативная сторона. Вторым не менее важным коммуникативным умением является умение раскрыть главную (основную) мысль текста. Следующее коммуникативное умение – это умение озаглавливать текст, подбирать заголовок (название) к тексту. Заголовок – это своего рода содержательно-концептуальная информация, в которой может быть заложена как тема текста, так и его основная мысль. К следующему коммуникативному умению можно отнести умение составлять план с целью последовательного изложения мыслей и правильного их композиционного оформления. На данном этапе работы вводятся понятия микротема и структурные части текста. К коммуникативным умениям в процессе работы над текстом или созданием текста относится понимание сущности функционально-смысловых типов текста – повествование, описание, рассуждение и умение различать их [144].

В повествовании излагается последовательность событий, мир представлен в динамике. Основная функция повествования – информативная – сообщить, рассказать. Динамизм в повествовании реализуется чаще всего путем использования такой части речи, как глагол во всех его временных формах.

В описании перечисляются, описываются предметы, явления в статике. Основная функция – дать представление, охарактеризовать объект с точки зрения присущих ему признаков. Описание достигается использованием глагольных форм, имен существительных, имен прилагательных, наречий.

В рассуждении передается ход развития мысли в причинно-следственных связях. Основная функция рассуждения – доказать или опровергнуть ту или иную мысль (тезис) и

сделать вывод. Для рассуждения как типа текста характерны риторические вопросы и сложноподчиненные предложения.

Текст создается для развития мысли. В процессе работы над умением развивать мысль в собственном тексте необходимо обращать внимание учащихся на то, что каждое последующее предложение опирается на предшествующее, продвигая мысль от известного («данного» - тема), к неизвестному («новому» - рема). В результате образуется тема-рематическая последовательность, т.е. такое соединение высказываний, в котором каждое из последующих содержит какую-то информацию, которая уже имелась в предыдущем высказывании [21, с. 276].

Для формирования коммуникативного умения связно излагать высказывание – акт коммуникации, единицу общения, обладающую смысловой цельностью, необходимы знания о видах связи между единицами текста, средствах, типах связи и актуальном членении предложения [123]. К видам связи между единицами текста на основе исследований Лосевой Л.М. и Львова М.Р. относятся следующие: содержательные, логические, лексические, стилистические; к средствам связи – замены (местоименные, наречные), вводные слова, обобщающие конструкции, частицы и союзы, вопросительные предложения, интонация; к типам связи – цепная и параллельная связь предложений в тексте [119, 120].

Смысловая связь между предложениями в тексте обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Чаще всего предложения в тексте связаны цепной или параллельной связью. Цепная связь – это такое расположение предложений, в которых мысль развивается линейно, последовательно, каждое последующее предложение развивает предшествующее, как бы вытекает из него. При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются или противопоставляются. Предложения равноправны между собой и одинаково относятся к зачину. Они равноценны и в смысловом, и в структурном отношении.

Названные виды связи реализуются с помощью соответствующих средств языка. При цепной связи между отдельными предложениями применяются синтаксические повторы, синонимы, местоимения. При параллельной связи предложения могут быть связаны отношениями перечисления. В качестве внешних средств связи могут использоваться лексические средства, а также вводные и обобщающие слова, сочинительные союзы [95]. Как видим, связность является важнейшей текстовой категорией. Все коммуникативные элементы текста должны быть связаны между собой внешними и внутренними связями. Внешние, формальные связи обеспечивают

логическую последовательность, взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий. Внутренние связи – это смысловые отношения между частями текста. «Это особые виды связи, обеспечивающие ...логическую последовательность..., взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» [43, с.105].

Каждый текст обладает определенным композиционным оформлением: зачин, средняя (основная) часть, концовка. Всякий текст должен быть литературно обработан: выдержан в соответствующем жанровом оформлении и в соответствующей стилистической окраске. И то, и другое создается с помощью определенных языковых единиц [167, с. 253-261].

Тексту должна быть присуща содержательная, формальная и коммуникативная целостность. Целостность текста позволяет наиболее адекватно выразить «коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл» [67, с. 84]. Смысловая целостность проявляется в единстве темы (тематическое единство). Она осуществляется с помощью таких средств, как лицо, время, наклонение, типы предложений по целеустановке высказывания, порядок слов [80, с. 20-21]. Понять текст, осмыслить его – это не просто освоить его содержание, а ответить на вопрос, зачем, почему, с какой целью он создан, для чего автор создал его. Отсюда следует, что всякий текст обладает модальностью, т. е. в нем определяется отношение говорящего к действительности. Модальность «присуща языку в действии, т.е. речи, поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса» [43, с.113]. Целостность текста проявляется и на уровне функции (стилистическое единство) и на уровне формы (структурное единство) [157].

К данным характеристикам текста можно присоединить и ряд лингводидактических критериев: доступность, занимательность, познавательность, наличие в нём изучаемых языковых единиц. Текст, являясь областью функционирования языковых единиц разных уровней, создаёт реальные условия для формирования у учащихся понятия о языке как о целостной системе. Обучение языковым средствам должно характеризоваться коммуникативной направленностью [61, с. 276].

Чтобы понять заложенный в тексте смысл, необходимо увидеть не только внешнюю форму, но и систему речевых единиц, высказываний, в основе которых лежат законы речевой коммуникации [148].

Таким образом, на основе анализа соответствующей лингвистической литературы были определены основные характеристики понятия «текст». «Текст – это основная единица языка и речи, так как посредством текста можно выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвующего в речевом

общении. Кроме того, ... текст обладает собственной внутренней структурой, собственными категориями, что позволяет признать его моделируемой, воспроизводимой единицей языка» [80, с. 23].

Основные признаки текста: наличие заголовка, информативность, завершённость, тематическое единство, композиция, стилистическое единство.

В тексте ярко проявляется роль изучаемой языковой категории, понимается её своеобразие и назначение. Текст должен быть образцом правильной речи.

Работа с текстом с учётом разнохарактерных заданий (языкового и литературно-речевого плана) способствует формированию познавательного интереса к урокам русского языка и интеллектуальных потребностей младших школьников в создании собственных текстов [39, с. 27].

Тексты создаются и воспринимаются в процессе общения людей, в процессе деятельности, т.е. с помощью текстов осуществляется речевая коммуникация. Восприятие и продуцирование текстов относится к видам речевой деятельности, т.е. речевая деятельность – это текстовая деятельность, которая непосредственно связана с какой-либо другой деятельностью человека. Под текстовой деятельностью понимается система действий на основе определенных знаний и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их [34]. Речевая (текстовая) деятельность является средством осуществления интеллектуальной или практической деятельности человека и существует только потому, что «обслуживает» социальные потребности человека [34, с. 47].

Текст – это результат речевой реализации языковых единиц разных уровней, которые в нём тесно связаны между собой и взаимодействуют. В тексте органически объединяются не только разные аспекты языка, но и смежные науки, т.е. текст обладает и категорией интеграции, которая выражается в причинно-следственных связях между его частями [70, с. 68-71].

Умение работать с различными текстами и создавать тексты становится неотъемлемой частью педагогической работы.

Обучение школьников на начальном этапе целенаправленной, адекватной условиям коммуникации текстовой деятельности имеет огромное социальное значение, так как способствует развитию коммуникативно-речевых, коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых. Сказанное убеждает в том, что текст является основной единицей обучения языку и речи [80].

В зависимости от условий общения, от того, какие задачи решает человек в данный момент: обменивается личными впечатлениями, сообщает какую-то общественно значимую или научную информацию, передает свое или чье-либо видение мира или воздействует на мысли и чувства других людей, - строится текст определенного стиля. Функциональная стилистика выделяет пять основных стилей речи: разговорный, научный, деловой, публицистический, художественный. Совершенствуя речевую деятельность детей, необходимо развивать не «речь вообще», а речь конкретную с точки зрения стилистической дифференциации. С началом школьного обучения появляется необходимость в формировании у детей научно-деловой речи и эмоционально-образной, художественной. Художественная речь позволяет передать свое видение мира, выразить свое восприятие окружающей действительности [92].

Как уже было сказано ранее (1.1.), в реальных процессах речемыслительной деятельности текст является одновременно продуктом и инструментом коммуникации. В нем выделяются два аспекта: коммуникативный и когнитивный. Когнитивный аспект – это содержание текста, коммуникативный – рече-языковое выражение [93, с. 62].

Коммуникативный аспект работы над художественным текстом состоит в том, чтобы сохранить на уроке естественную ситуацию общения читателя с произведением, создать условия для его непосредственного контакта (диалога) с автором через текст, т.е. недостаточно предложить учащимся оригинальный художественный текст, необходимо на его основе создать процесс естественного общения. Главное для учеников – понимание текста, которое является результатом смыслового восприятия средств его языкового выражения, иными словами, условием успешности коммуникации является познавательная – когнитивная деятельность читателя по освоению содержания текста [88, с.60]. По Колшанскому Г.В., текст – единица коммуникации, «структурированная и организованная по определенным правилам, несущая когнитивную информацию, психологическую и социальную нагрузку общения» [90, с. 10-14]. Речевая структура литературного произведения рассматривается как деятельность, органически связанная социальными, психологическими и культурологическими проблемами личности [120, с. 93-101].

Исходя из перечисленных определений текста, роль его в коммуникативно-направленном обучении родному языку велика. Текст выступает как основная коммуникативная единица – это тематическое единство и развёрнутость содержания, смысловая цельность, связность, модальность, разновидность в соответствии с типами речи – повествованием, описанием, рассуждением.

Текст выполняет роль основной дидактической единицы: в тексте проявляется текстообразующая функция языковых единиц – способность единиц языка участвовать в создании текста, связывать все его части и отдельные предложения с учётом коммуникативной направленности говорящего (пишущего), общего замысла текста. На содержательном уровне – это способность языковых единиц передать различные оттенки смысла содержания текста при его создании; на структурном уровне – это участие единиц в организации определённой композиции текста в соответствии с коммуникативными намерениями автора [187, с. 91-110].

«Текст как наиболее сложная единица речи имеет значение, которое не может быть сведено к совокупности значений составляющих его элементов – предложений, словосочетаний слов, - он представляет собой качественно иное образование. Уровневость смыслового восприятия текста проявляется в постепенном переходе от понимания отдельных слов к пониманию смысла высказываний и от них – к формированию представлений о смысле всего текста» [28, с.26]. Тем самым процесс восприятия текста предстает как иерархическая система с восхождением от низшего сенсорного к высшему понятийному уровню» [28].

Смысловое восприятие текста, по Зимней И.А., это единый процесс взаимодействия восприятия и понимания, а на уровне понимания в качестве эталона для принятия решения о минимально значимой лингвистической единице выступает слово. Сам же процесс смыслового восприятия осуществляется путем установления смысловых связей между словами [72, с. 25].

Языковые единицы в тексте раскрывают внеязыковое содержание. Под их воздействием в сознании читающего происходит «оживление» имеющихся у него знаний, представлений и впечатлений, а также накопление новых, и он творчески воссоздает образы реального мира [46].

Благодаря взаимодействию языка и мышления, значение языковых единиц «добраиваются» до значительно более содержательных смыслов мыслительных единиц, вбирая в себя таким образом интеллектуальный и эмоциональный опыт человека. Благодаря взаимодействию языковых, мыслительных, эмоциональных и волевых процессов происходит творческое воссоздание читателем реальности, изображаемой в произведениях художественной литературы [118].

При изучении языковых единиц обязательным условием является знакомство с их текстообразующей функцией и текстообразующими возможностями. Этапы изучения таковы: ознакомление с обнаруженными в тексте языковыми явлениями (понятиями),

осознание их текстообразующих функций, изучение структурно-семантических и языковых особенностей, тренировка в использовании, применении в собственных высказываниях с определённой коммуникативной направленностью. [33, с. 5-19].

Методологическая значимость текста при коммуникативно-ориентированном обучении, при формировании коммуникативно-речевой компетенции младших школьников заключается в том, что он становится основой для создания не искусственной, а полноценной естественной речевой среды. Это возможно при соблюдении некоторых условий:

- работа с текстом должна включать монолог и диалог (каждый ученик должен стать активным участником коммуникации);

- создание на уроке психологического комфорта, атмосферы совместной творческой деятельности;

- работа с текстом должна носить исследовательский характер;

- работа с текстом должна стать центральным компонентом коммуникативно-ориентированного обучения;

- работа с текстом должна стать основой для свободного речепользования, т.е. для формирования коммуникативно-речевой компетенции [26, с. 53].

В интегрированном курсе русского языка усиливается внимание к изучению языка художественных произведений, что позволяет глубже и точнее постигнуть смысл и значение слова, его многозначность, увидеть дополнительные оттенки, которые оно получает в художественном тексте. Это способствует развитию речи учащихся, углубляет навыки осмысления эстетической функции слова, владения стилистически окрашенной речью. Обучение восприятию и порождению текста станет наиболее эффективным, если усвоение единиц языка и речи, предусмотренных Куррикулумными требованиями, будет осуществляться на текстовой основе, и если авторский текст станет основной моделью в процессе построения собственного текста. Художественный текст при этом не должен превращаться лишь в материал для языковых упражнений, поскольку слово рассматривается в художественном образе, в образной системе произведения в целом [63]. Работу над речью учащихся в большей степени, по нашему мнению, необходимо проводить в связи с работой над содержанием произведения. В процессе смыслового и языкового анализа происходит обогащение словаря учащихся словами, необходимыми для понимания идейного содержания произведения, его художественной стороны, мобилизуется имеющийся у ребёнка словарь.

Так, в начальной школе в большей степени используются художественные тексты, в которых заложено глубокое нравственно-эстетическое содержание, помогающее развить у детей интерес к человеку, к природе, к окружающему миру; сформировать не только эстетические эмоции, но и нравственные убеждения. Воспитательная возможность художественного текста осуществляется через речь, задачи которой заключаются в том, чтобы словесно нарисовать живую картину, изобразить то, о чем рассказывается, передать читателю чувства (эмоции) автора. Автор, художник мыслит образами. Через развертывание, движение образов раскрывается все богатство художественного содержания. При создании художественного произведения автор отбирает такие признаки предметов, явлений, которые дают о них полное представление. Поэтому создание художественного текста состоит в поисках целого ряда выразительных деталей. Для создания образов и деталей используются и особые языковые средства: сравнения, метафоры, олицетворения и другие. Их называют «строительным материалом» образного раскрытия мысли речевого произведения и выделяют вместе с такими понятиями, как тема, основная мысль, сюжет, композиция, жанр. Назначение образных средств разное: одни указывают на предмет и признак, который ему приписан; другие выражают сравнение, сопоставление предметов, их признаков, действий, состояний; третьи передают указания на часть предмета, характерную деталь, по которой читатель узнаёт (домысливает) другую часть или признаки, чтобы представить предмет в целом [140].

Художественное произведение оказывает на учащихся эмоционально-смысловое воздействие. Вопросы, поставленные учителем по его содержанию, служат стимулом, потребностью в самостоятельном речевом высказывании школьников, вызывают у них желание принять участие в обсуждении прочитанного, вступить в беседу или дискуссию с товарищами по проблеме, затронутой в художественном тексте. Потребность высказаться, выразить своё мнение в результате чтения и анализа текста вызывает, в свою очередь, потребность правильно оформить свои мысли языковыми средствами [143, с. 53].

Художественный текст также оказывает активное влияние и на формирование духовного мира личности ребёнка: учит сопереживать героям, эстетически и эмоционально оценивать поступки.

Аналитическая работа над текстом прививает младшим школьникам умение понимать смысловое значение слов в контексте словосочетаний, предложений, отдельных выражений. Осмысленное восприятие авторского текста способствует порождению собственного [95, с. 43].

Слова в художественном тексте имеют не только смысловую (семантическую), но и эстетическую информацию, они не только сообщают что-то, но и воздействуют на чувства своей необычностью, неповторимостью, образностью, звуковой организацией, ритмом (в поэтических произведениях). Художественное слово дает образное изображение предмета или явления. Способность языковых единиц (слов) приобретать новые смыслы в процессе художественной коммуникации – так называемая образность – является проявлением одной из основных функций языка художественной литературы эстетической [93, с. 30]. Предметность и наглядность – основа образного слова. Созданный автором художественный образ реализуется в воображении читателя. Каждый читатель, в силу развитости своего воображения, по-своему воспринимает рисуемый автором образ. Таким образом, художественный текст предполагает разночтения, чего не может быть в учебно-научном стиле.

Восприятие художественного текста, по мнению Новикова Л.А., – не простое «пересаживание» его содержания в сознание читателя, не прямолинейное извлечение готовой информации, а творческий акт, сложный процесс художественного воссоздания действительности [139, с. 48]. Восприятие художественного текста, считает Кулибина Н.В., рассматривается как акт художественной коммуникации, успешность которой зависит от:

- когнитивной переработки языковых данных (средств языкового выражения художественного текста);
- эстетического восприятия содержания художественного текста;
- стратегии понимания значения слов или выражений, стратегии воссоздания читательских представлений [93, с. 152-153].

Для того чтобы организовать речевую практику в процессе чтения, привлекаются все виды работ над произведением: выразительное чтение, анализ языка и содержания текста, работа над планом пересказа и пересказ, творческие работы – изложение и сочинение по прочитанному. Речевые упражнения применяются на всех этапах урока. Упражнения на основе прочитанного и наблюдений способствуют расширению значения слова, сферы его употребления. Словарно-лексические упражнения также проводятся на базе текста и способствуют активизации словаря школьника. Как правило, систему упражнений над текстом завершает устное, а иногда и письменное изложение, так как оно является показателем глубины усвоения литературно-речевой и языковой темы [118].

Таким образом, художественный текст выступает связующим звеном уроков русского языка и литературного чтения, его интегративной единицей и дидактическим

средством обучения, он (текст) является отражением определённой культуры авторского восприятия мира, воплощённого в художественных образах языковыми средствами и что существенно – в нем интегрируются, объединяются, синтезируются все элементы языковой системы [80, с. 128-140]. Мы рассматриваем художественный текст, с одной стороны, в собственно лингвистическом аспекте (как образец употребления литературного языка), с другой – в лингво-литературоведческом аспекте (как воплощение идейно-образного содержания, замысла писателя, при этом язык художественного словесного произведения понимается как элемент его формы).

При анализе художественного текста выделяется несколько уровней.

1. Читая художественное произведение, читатель воспринимает прежде всего текстовое значение слов и целых выражений, которое может отличаться от обычного, словарного. Это собственно языковой уровень текста, его ткань, «одежда» (по образному выражению Новикова Л.А.) [140].

2. В литературе как искусстве слова содержание произведения и его идея воплощаются в системе взаимодействующих и развивающихся художественных образов, которые как бы «сотканы» из словесных образов языковой «ткани». Закономерности развертывания действия и всей системы образов определяются жанрово-композиционной организацией произведения. Это литературный уровень текста.

3. Любое художественное произведение имеет определенное идейно-эстетическое содержание, является выражением определенного мировоззрения. Это идейно-эстетический уровень текста.

Язык, образ и идейное содержание художественного текста как компоненты находятся в определенной взаимосвязи. По справедливому утверждению Шанского Н.М. [207], изучение языка в художественном произведении ради самого языка дает просто набор слов и выражений (без связи с литературными образами и замыслом), не покажет подлинную жизнь слова в художественном произведении. А рассуждение о содержании литературного произведения и его образах без обращения к самому языку не даст представления о литературном произведении. Необходим всесторонний, комплексный подход к изучению художественного произведения, чтобы синтезировать разные уровни текста в единое целое: и лингвистического, литературоведческого, и идейно-логического. Художественное произведение носит отпечаток личности автора: его мировоззрения и идеологии, с одной стороны, и индивидуальной писательской манеры, – с другой, языка и приемов индивидуального словоупотребления, - с третьей. Это и дает основание выделить

особую и высшую категорию в науке о языке художественной литературы – образ автора (по терминологии Виноградова В.В.) [40].

Основная цель обучения русскому языку в школах РМ (согласно требованиям модернизированного куррикулума) носит коммуникативную направленность. Данное положение должно быть реализовано в формировании коммуникативно-речевой компетенции учащихся, в знании, умении и способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в конкретных формах и ситуациях общения, в способности понимать и порождать целостные речевые произведения, тексты [55, с. 15].

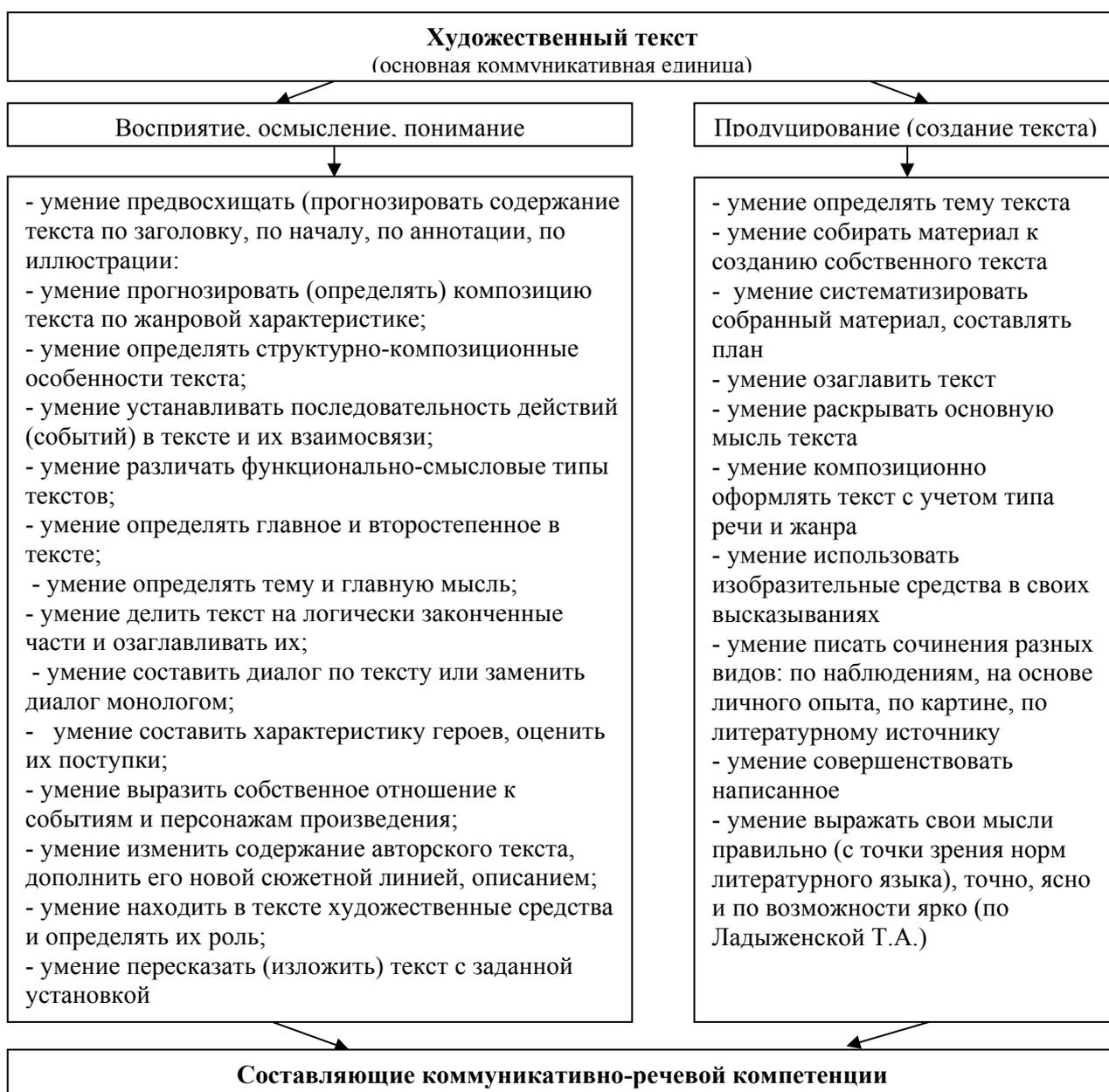
На начальном этапе обучения родному (русскому) языку художественный текст выполняет роль учебного текста. На его основе школьники обучаются созданию собственных высказываний. Авторский текст служит образцом для решения ряда коммуникативных задач. Художественный текст располагает всеми лингвистическими, эстетико-коммуникативными средствами, отражающими различные сферы общения. В учебной сфере он способен стать единицей обучения и, таким образом, способствовать созданию высказываний учащимися, участвующими в учебном общении.

Кроме того, художественный текст, выполняя функцию воздействия (по определению Виноградова В.В., эстетическую функцию), является и средством воспитания учащихся [40]. На фоне снижения общей культуры современных школьников (в том числе и языковой) работа с художественным текстом на уроке родного языка приобретает особую актуальность, так как служит не только решению учебных, но и воспитательных задач. Представляя собой образцовые речевые произведения, тексты позволяют расширить знания учащихся по русскому языку и литературному чтению, развивать чувство языка, любовь к родному языку, его богатству. Тщательно отобранный текстовый материал действующего учебника русского языка имеет и воспитательный потенциал. С помощью ярких, содержательных с точки зрения человеческих ценностей текстов формируются нравственные качества личности ребенка. В процессе работы над текстом ученики определяют тему, позицию автора, позицию героя, личностную позицию, характеризуют героя, его поступки. Все это дает основу для формирования коммуникативной компетенции школьников (высказывают свое мнение, вступают в дискуссию, составляют план, на базе ряда текстов пишут сочинение) [144, 148].

Работа над языком произведения, проводимая в процессе анализа его содержания, прививает учащимся умение понимать значение слов в контексте, а через них - словесно-художественный образ, созданный писателем, т.е. одновременно дает школьникам возможность понять специфику искусства слова и обеспечивает их языковое развитие

[176]. В процессе работы над текстом учитываются такие важные особенности, как содержание, структура, выразительные средства. Художественное восприятие формирует способность к эстетическому переживанию, сопутствующему эмоциональным, интеллектуальным, художественным и другим переживаниям, поэтому изучение особенностей художественного восприятия имеет общепедагогическое значение (Выготский Л.С.[41], Рубинштейн С.Л.[165], Леонтьев А.А. [116] и др.).

С точки зрения коммуникативно-компетентного подхода в обучении родному (русскому) языку в процессе работы над текстом как основной коммуникативной и дидактической единицей формируется система коммуникативных умений как на этапе восприятия, осмысления, понимания текста, так и на этапе продуцирования [148].



Фиг. 1.4. Система коммуникативных умений при работе над художественным текстом

Таким образом, на современном этапе развития начального школьного образования текст становится центром внимания при обучении родному языку, текстовая деятельность – это цель лингвистического, литературного, речеведческого образования, формирования коммуникативной компетенции учащихся. В тексте фокусируются практически все вопросы курса русского языка в начальной школе, предусмотренные куррикулумом. Коммуникативный аспект работы над художественным текстом состоит в том, чтобы сохранить на уроке естественную ситуацию общения читателя с автором через текст [75].

1.3. Интеграция – ведущий принцип формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе усвоения русского языка в начальной школе Республики Молдова

В раннем детстве у ребёнка складывается своё представление о мире, главным достоинством которого является целостность. С приходом в школу эта целостность постепенно разрушается из-за границ между отдельными предметами. Ученик получает сведения о каждом предмете в отдельности. Знания же перед ребёнком, по мнению ведущих психологов, педагогов, должны предстать в целостном виде [49, 41]. Для того, чтобы принцип целостности был ведущим, необходимо содержание образования строить таким образом, чтобы ученик один и тот же предмет мог видеть с разных сторон, чтобы школьники осознавали разнообразные связи между изучаемыми объектами и явлениями.

Великий педагог Сухомлинский В.А. считал, что знакомить детей с каждым предметом надо в его связях с другими, «открывать его так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги» [184, с. 134]. Развивать познавательную деятельность ребёнка можно тогда, когда созданы все условия для её развития. Именно интеграция учебного процесса максимально способствует этому.

Если обратиться к справочной литературе, то каждый из источников (словарей) даёт примерно одинаковое понятие явления интеграции.

Интеграция – это объединение в целое каких-либо частей, элементов.

«Интеграция – это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Эти процессы могут иметь место как в уже сложившейся системе, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов» [197, с. 87].

«Интеграция – это результат процесса объединения, т.е. состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого» [183, с. 65].

Под интеграцией в педагогике понимается высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания процесса обучения и воспитания, результатом которых является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений [218, с.12].

При определении термина «интеграция» в педагогике учитывается наличие определённых условий относительно объединяемых элементов и возможности их естественного подчинения одной цели и функции.

«Интеграция – это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определённой ступени обучения (дошкольной, начальной, средней, старшей) [183, с.9]. С точки зрения Сорокиной Т.М., «интеграция базируется на процедуре структурирования учебного материала, опирающейся, в свою очередь, на принцип его генерализации. Этот принцип предлагает проникновение в сущность учебной дисциплины с целью выделения главного и подчинения всего содержания этому главному» [180, с.112]. Применительно к предметам «Русский язык» и «Литературное чтение» интеграция – это взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной деятельности [127].

Таким образом, интеграция с точки зрения философов, филологов, педагогов, методистов является необходимой составляющей обучения школьников начальной ступени образования, так как она способствует активизации у них способности к обобщению, усиливает мотивацию, развивает творческое мышление и самое главное – формирует коммуникативную компетентность.

В научной литературе выделяются три уровня интеграции:

- 1) уровень межпредметных связей;
- 2) уровень дидактического синтеза;
- 3) уровень целостности.

Уровень межпредметных связей – это минимальное взаимодействие. Функция основного предмета является ведущей, частично, где необходимо, используется материал смежного предмета (чтение и изобразительное искусство, чтение и исторические справки).

Уровень дидактического синтеза – средний уровень, на котором происходит интеграция – взаимодействие двух родственных дисциплин, в частности, объединение разобщенных предметов посредством синтеза в систему, обладающую свойством

целостности, т.е. объединение необходимого учебного материала по русскому языку и литературному чтению с общей целью:

- развитие речи (формирование у младших школьников коммуникативной компетенции), т.е. готовности к полноценному речевому общению в устной и письменной форме);

- перенос знаний о грамматических признаках понятий в область речевой деятельности;

- формирование целостной картины объективной действительности; систематизация знаний, представленных в интегрируемых предметах, в частности, предметы, явления, описанные в литературе (художественном тексте) и наблюдаемые в реальной жизни;

- понимание лексического значения слов, их возможной сочетаемости с другими словами, понимание эстетической сущности слова как основной единицы языка и речи;

- развитие у школьников, в большей степени, чем на обычных уроках, эстетического восприятия, воображения, памяти, логического, художественно-образного, творческого мышления;

- развитие творческой деятельности учащихся, результатом которой могут быть собственные сочинения сказок, стихов, рассказов, загадок и др.

Высшим уровнем интеграции русского языка и литературного чтения является уровень целостности, т.е. уровень максимальной интеграции, в результате которой рождается новая дисциплина, новый предмет «Русская словесность». Концепция такого предмета находится на стадии разработки.

В педагогике «интеграция выступает как ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» [134, с.52]. «Интеграция принадлежит к числу дидактических принципов и не будет преувеличением сказать о ней как о первой среди равных» [49, с. 24-28].

Таким образом, интеграция в системе образования понимается и как один из ведущих дидактических принципов, и как форма организации содержания образования, и как форма его реализации на практике (интегрированный урок).

В системе начального образования понятие «интеграция» может выступать в нескольких значениях. Применительно к предмету «Родной язык» интеграция может рассматриваться как цель обучения, как средство обучения и как результат обучения.

Как цель обучения – ученик усваивает знания, отражающие целостность, связность языкового материала с речью, с художественным произведением.

Как средство – только на основе текстового материала (произведений художественной литературы) ученик осознанно усваивает, применяет в языке и в речи системные явления.

Как результат – умение школьников строить собственные речевые высказывания в соответствии с заданной темой (тематикой) общения и литературно-языковыми нормами.

Основополагающая идея интеграции уроков чтения и русского языка – взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной развивающей познавательной деятельности. Одним из конкретных проявлений принципа взаимосвязи языкового образования и речевого развития школьника является коммуникативная направленность обучения.

Коммуникативная направленность обусловлена целью обучения языку: усвоение теории языка служит средством, обеспечивающим речевое общение (коммуникацию). Такой подход существенно изменяет методику обучения русскому языку, и, следовательно, предъявляет новые требования к учебникам.

Уточняется и сама категория «языковое образование». Языковое образование по сути своей не ограничивается усвоением знаний из области лексики, фонетики, грамматики, словообразования и формированием навыков грамотного письма, оно включает в себя и овладение полноценной речевой деятельностью, ибо только в речи «живёт» (реализуется) языковая система.

Система упражнений при интегрированной форме обучения должна быть нацелена на овладение учащимися разными видами речевой деятельности и направлена на то, чтобы усвоение знаний из области языка становилось для школьников одновременно и процессом, целенаправленно развивающим их речь.

Усвоение языка происходит успешнее, если его изучение органически связано с задачами речевого общения. «Лишь раскрывая язык в процессе речевой деятельности, - пишет Леонтьев А.А., - мы способны вскрыть реальный механизм общественного функционирования языка» [113, с. 42]. Включение языка в деятельность речевого общения требует тесной взаимосвязи работы по грамматике с работой по развитию связной речи. Между грамматикой и развитием речи существует прямая зависимость: та или иная система теоретических взглядов на изучаемое явление грамматики предопределяет направление в развитии речи (внутренняя интеграция).

В обучении родному языку выделяются два основных аспекта: обучение языковой теории и развитие речи. Развитие речи – это не изолированный этап *в занятиях по*

русскому языку. Работа по развитию речи должна иметь место на всех уроках русского языка, на каждом этапе любого урока; ей должны быть подчинены и изучение теории, и выработка умений и навыков. Аспект «развитие речи» должен предполагать практическую реализацию элементов языковой системы. Теория и практика не должны противопоставляться, а должны быть взаимосвязаны. Другими словами, правила грамматики и других разделов науки о языке изучаются именно для того, чтобы, опираясь на эти правила, учащиеся могли овладеть нормами литературного языка, научились выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, чётко, логически стройно, грамотно, т.е. чтобы у них была сформирована на соответствующем уровне коммуникативно-речевая компетенция.

При обучении родному (русскому) языку в школе необходимо стремиться к осуществлению органической связи между областью знаний и областью практических умений и навыков. Нельзя не согласиться с тем, что изучение системы языка - это область знаний, а развитие речи – главным образом область умений и навыков. Базой для осуществления указанной связи является интеграция чтения и русского языка (межпредметная интеграция) [222].

Очень важно, чтобы знания и умения, приобретаемые ребёнком, были связаны с его собственной речевой практикой, осознаны и пережиты как необходимые лично ему.

Развитие речи, обучение языку, его разным сторонам одинаково происходит и на уроках чтения, и на уроках русского языка. Если на уроках чтения речь главным образом расширяется и обогащается, то на уроках русского языка речь упорядочивается, систематизируется и благодаря этому тоже обогащается, речевые умения и навыки закрепляются. Таким образом, мы видим, что эти предметы совершенно неправомерно до недавнего времени были разделены, и обучение шло по каждому отдельно.

Исследования показывают, что чем больше и «качественнее» читает ученик, тем грамотнее он пишет (Соловейчик М.С.[179], Львов М.Р.[122] и др.). Объясняется это тем, что чтение и письмо – виды речи, тесно взаимосвязанные. Если при письме осуществляется прямая перекодировка звуковых сигналов в графические, то при чтении происходит обратная перекодировка. Практически нельзя научиться писать и при этом не научиться читать.

Связь между чтением и письмом с психологической точки зрения выражается ещё и в том, что написанное тогда имеет смысл, когда его возможно прочитать, то есть усвоить ту информацию, которая в нём заложена. Другими словами, акт письменной речи завершается тогда, когда написанное прочитывается.

Интеграция русского языка и литературного чтения осуществляется через художественный текст, который является интегрирующей единицей, основным дидактическим средством. Художественный текст как интегративная дидактическая единица позволяет учащимся получать представления о различных сторонах жизни, приобщаться к этическим нормам и эстетическим взглядам своего времени обогатить свой словарный запас, совершенствовать собственную речь, культуру [84].

При интеграции не исключается дифференциация. На современном этапе принцип интеграции в обучении является одним из основных дидактических принципов обучения.

Интегрированный подход в обучении, его качество зависит от деятельности учителя, который создаёт педагогические условия для достижения конечных целей обучения.

Основной формой интеграции, как уже было сказано, является интегрированный урок. Интегрированный урок на уровне дидактического синтеза отличается от традиционного урока использования межпредметных связей, которые предусматривают эпизодическое включение материала других предметов, такими особенностями, как: чёткость, компактность учебного материала; логическая взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых предметов на каждом этапе уроков [79].

В интегрированном уроке очень важно правильно определить главную цель урока.

Для интегрированных уроков характерна смешанная структура, которая включает в себя и линейную, и концентрическую, и спиральную структуры. При реализации содержания урока такая структура позволяет отдельные части урока проводить различными способами [134].

Содержание интегрированных уроков обращены к личности учеников. Интегрированные уроки способствуют личностно-значимому и осмысленному восприятию знаний, усиливают мотивацию, способствуют всестороннему развитию способностей, активизации мыслительных процессов учащихся. В процессе интегрированного обучения развивается самостоятельность, познавательная активность, интерес к предмету [111].

Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомлённости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При планировании урока требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке [35].

Интегрированный курс родного (русского) языка и литературного чтения в начальной школе может быть реализован одной из универсальных форм организации обучения – блочно-модульной технологией, при которой объективно существует возможность

формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (тематический принцип подачи материала, создание естественных речевых ситуаций на базе художественных текстов и др.). Интегрированные уроки должны проводиться в системе. В уроки включаются дополнительные игровые формы, различные виды деятельности, проблемные ситуации, что, несомненно, способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, расширению их коммуникативных возможностей [79]. На основе содержания интегрированного курса развивается зрительное и слуховое восприятие, идёт формирование эстетического воспитания. Так, в процессе изучения того или иного художественного произведения дети знакомятся не только с сюжетной линией произведения, главными героями, их поступками, но и с помощью изучаемых (изученных) языковых средств могут определить, как автору удалось описать то или иное событие, какие слова он использовал, в какой форме. Опираясь на знания из области языковой системы, дети без труда высказывают своё мнение о прочитанном, дополняют авторский текст своим началом, концом или вставками в сюжетную линию [138].

Таким образом, содержательные и целенаправленные интегрированные уроки вносят в привычную структуру школьного обучения новизну и оригинальность. Их преимущество заключается в следующем:

- повышают мотивацию, формируют познавательный интерес, что способствует лично значимому и осмысленному восприятию нужной информации, самообразованию, повышению уровня обученности и воспитанности учащихся;
- способствуют формированию целостной картины объективной действительности, систематизации знаний, представлений о предметах, явлениях, описанных в литературе или наблюдаемых в реальной жизни;
- способствуют максимальному развитию устной и письменной речи, помогают глубже понять лексическое значение слов, их возможную сочетаемость с другими словами, понять эстетическую сущность, заключённую в слове как основной единице языка и речи, т.е. способствуют формированию коммуникативно-речевой компетенции младших школьников;
- способствуют развитию, в большей степени, чем обычные уроки, эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления учащихся (логического, художественно-образного, творческого);
- развивают творческую деятельность учащихся, результатом которой могут быть собственные сказки, стихи, рисунки, поделки, что является отражением личного отношения восприятия мира.

Вопросы интеграции двух родственных предметов «Русский язык», «Литературное чтение» обоснованы в ряде исследований российских и отечественных ученых, методистов [56, 80, 86, 96].

В РМ интегрированный курс родного (русского) языка стал внедряться в систему начального обучения после принятия Базового куррикулума (1994) – образовательного документа, в котором основные концептуальные положения проектировали не только результативность обучения, но и определяли стратегию преподавания (обучения) тех или иных предметов. В Школьном (предметном) куррикулуме по русскому языку для I-IV классов (2003), в Модернизированном куррикулуме (2010) идея интеграции нашла полное свое воплощение [55, с. 3].

В свете установок Школьного куррикулума были разработаны на интегрированной основе школьные учебники по русскому языку двух авторских коллективов: Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф. [59] и Рассказова Т.В., Михайлова Т.Н. [163].

Ежегодно, после принятия Базового куррикулума, в 4-ых классах школ республики в конце учебного года проводится итоговое контрольное тестирование, в основе которого заложен принцип интеграции, т.е. тестовые задания базируются на художественном тексте и направлены на выявление уровня коммуникативно-речевой и языковой подготовленности учащихся.

Отбор и структурирование содержания интегрированного курса создают условия для того, чтобы к концу начального обучения дети владели бы не суммой знаний, а сознательно оперировали связями между ними.

Подготовка и проведение интегрированных уроков способствует повышению роста профессионального мастерства учителя, так как требуют от него владения методикой новых технологий учебно-воспитательного процесса, осуществлению деятельностного подхода к обучению.

Интеграция в начальном обучении в целом позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному комплексному изучению. С учётом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир младшему школьнику во всём его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребёнка и формированию его творческого мышления.

Таким образом, научно-теоретическое обоснование сущности коммуникативно-речевой компетенции и ее значимости в современном подходе к процессу

преподавания/учения родного (русского) языка обозначили **проблему нашего исследования** – отсутствие комплексной дидактической (методической) стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами родного (русского) языка и необходимостью ее разработки.

Основными направлениями решения обозначенной проблемы явились современные исследования учёных в области психологии, психолингвистики, методики: процесс развития речи, проблема восприятия и порождения речи в рамках речевой деятельности (Выготский Л. С., Залевская А. А., Жинкин Н. И., Леонтьев А. А., Лурия А. Р., Гальперин И.Р., Зимняя И. А. и др.); компетентностный подход к обучению в педагогике (Гуцу В.И., Хуторской А.В., Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.) методика преподавания русского языка и развития речи учащихся (Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Капинос В.И., Соловейчик М. С., Быстрова Е.А., Граник Г.Г., Федоренко Л. П., Никитина Е. И., Новак Е.П., Казаку Т., Калло Т. и др.).

Цель исследования состоит в определении теоретических основ формирования коммуникативно-речевой компетенции, в выявлении состояния обозначенной проблемы в практике работы начальной школы, в разработке научно обоснованной и экспериментально проверенной новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (4 класс) средствами предмета «русский язык» на основе интеграции.

Исходя из обозначенной цели исследования, были определены следующие основные **задачи**: выявить состояние исследуемой проблемы в нормативных документах, действующих школьных учебниках, в практике работы учителей начальных классов; определить исходный уровень коммуникативно-речевой компетенции учащихся (4 класс); разработать критерии отбора дидактического материала для формирования коммуникативно-речевой компетенции в системе речевого развития школьников; научно обосновать и практически разработать дидактический инструментарий - методическую систему, основу которой составят тематически обусловленные (с учетом содержательной стороны изучаемых художественных текстов), коммуникативно-речевые задания/упражнения, способную в условиях учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным, обеспечить формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся; экспериментально проверить правильность, целесообразность и эффективность разработанной методической системы.

Для решения поставленных задач необходимо было применить теоретические и эмпирические **методы исследования**: анализ психологической, лингвистической,

психолингвистической, лингводидактической и методической научной литературы по теме исследования; анализ нормативных образовательных документов, школьных учебников; анализ письменных работ учащихся; изучение и обобщение состояния и опыта работы начальной школы по исследуемой проблеме; анкетирование; проведение трёхэтапного педагогического эксперимента; количественная и качественная характеристика результатов эксперимента.

1.4. Выводы по главе 1

1. Общество XXI века требует полного развития личности, в том числе её коммуникативных способностей. Поэтому в центре внимания современной методики обучения родному языку находятся вопросы, связанные с подготовкой учащихся к полноценному общению в устной и письменной форме.

2. Речевое общение, по свидетельству ряда известных ученых, - это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретных жизненных установок, который протекает на основе обратной связи. Полноценное общение возможно при наличии ряда умений: ориентироваться в условиях общения; осознавать коммуникативные задачи; правильно планировать свою речь; правильно выбирать содержание акта общения; находить адекватные средства для передачи данного содержания; обеспечивать обратную связь; оценивать свою речь с точки зрения соответствия замыслов. Коммуникативная деятельность в целом рассматривается как деятельность общения.

3. Одной из важнейших функций общения является речь. Речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мыслей, познания окружающего мира, для планирования своих действий. Речевая деятельность – процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обуславливаемого ситуацией общения приёма или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей.

4. Средством общения служит язык, являющийся системой специфических средств выражения, которыми пользуются члены общества для общения, для передачи мысли и чувств, для формирования и формулирования их в речи.

5. Полноценному общению необходимо обучаться, поэтому школа должна создать условия для формирования данного умения, т. е. создать, разработать дидактическую систему, дидактический инструментарий коммуникативного обучения средствами предмета «русский язык».

6. Компетентностный подход – основное направление современной образовательной системы, в том числе и в области изучения родного языка на начальной ступени

доуниверситетского образования. Коммуникативная компетенция – способность человека ставить и решать определенные коммуникативные задачи. Исходя из определения «общение» и «компетентность» и их значения в становлении личности младшего школьника, приходим к выводу, что разработка современной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции является актуальной и важной стороной процесса усвоения родного языка.

7. Художественный текст представлен в исследовании как продукт и как процесс речетворчества, т. е. как основная коммуникативная и дидактическая единица, на базе которой формируются коммуникативные умения, связанные с восприятием, осмыслением (пониманием) авторского текста и с продуцированием собственного. Создание коммуникативных тематических учебно-речевых ситуаций (на основе художественных текстов), приближенных к естественным, рассматриваются как мотивационная основа и как способ формирования речевых способностей, т.е. коммуникативно-речевой компетенции.

8. Интеграция двух родственных дисциплин – родного языка и литературного чтения – рассматривается нами как основной принцип, как цель, средство, результат и как форма организации учебного процесса, именно интеграция учебного материала двух родственных дисциплин в наибольшей степени, на наш взгляд, способна обеспечить формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся в силу того, что на её основе создаются необходимые условия общения (коммуникации), приближённые к естественным.

2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1. Анализ школьного куррикулума, образовательных стандартов по исследуемой проблеме

В системе доуниверситетского образования русский язык занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла в силу той роли, которую он играет в становлении и развитии ребенка. Овладевая умением учиться, школьник, в первую очередь, изучает родной язык как средство познания (понимания, осмысления) аудио и письменной речи, заложенной в цикле школьных предметов и других источников, способствующих общему развитию личности учащегося, проявлению его нравственных качеств, индивидуальных особенностей. Пользуясь языком как средством общения, ребенок входит в языковой коллектив, усваивает формы социального взаимодействия. Посредством языка он перенимает, присваивает опыт поколений, вбирает в себя человеческую культуру. Процесс социализации личности был бы невозможен без языка. Язык как средство общения обеспечивает интеллектуальное развитие ребенка: формирует понятийно-категориальный аппарат, развивает память, абстрактное, логическое, креативное и критическое мышление. С помощью родного языка ребенок познает окружающий мир, овладевает средствами самоанализа и самовыражения, т. е. формируется как личность.

Русский язык как предмет включает в себя:

- речевую деятельность (слушание, говорение, чтение, письмо);
- литературно-языковой материал: тексты определенной тематической направленности, созданные на этом языке;
- элементарные научные сведения о языке и речи [55].

В Республике Молдова разработана национальная программа по обучению русскому языку учащихся начальной школы – школьный куррикулум [146]. Основные концептуальные положения куррикулума по русскому языку базируются на коммуникативно-деятельностном подходе к организации обучения данному предмету [169, 171].

В 2010 году была проведена куррикулумная реформа образовательной системы РМ. Рекомендации модернизированного куррикулума внесли коррективы в образовательный процесс, который (в соответствии с мировой теорией и практикой обучения языкам) строится на компетентностном подходе к результатам обучения. В стратегию изучения предмета «русский язык», в отличие от предыдущих поколений куррикулумов, заложен

принцип интеграции родственных дисциплин – «русский язык» и «литературное чтение» в один интегрированный курс – «русский язык», включающий в себя речеведческие, литературоведческие, интеллектуально-творческие, нравственно-этические компоненты. Основной формой реализации принципа интеграции признан интегрированный урок, неотъемлемой частью которого являются:

- работа над осмыслением содержания текстового материала;
- языковые и коммуникативно-речевые задания по тексту;
- словарная работа на всех языковых уровнях, усвоение слов с беспроверочными орфограммами;
- продуцирование собственных высказываний.

Указанные составляющие интегрированного урока должны носить систематический характер.

Модернизированный curriculum как нормативный документ и основной дидактический инструмент нацеливает учителей, авторов учебников, ответственных работников образовательной системы на основное назначение предмета «русский язык» в начальной школе, а именно: заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие младшего школьника, помочь ему осознать себя носителем языка, чтобы он мог правильно пользоваться речью в различных жизненных ситуациях [55].

Основной отличительной стороной обновленного curriculum является то, что его проектирование направляет образовательный процесс на конечные результаты – формирование (приобретение) младшими школьниками средствами предмета «русский язык» необходимых компетенций, т.е. это значит, что знания и умения в рамках указанной дисциплины интегрируются в единую образовательную систему, направленную на достижение ряда компетенций, ведущую роль среди которых занимает коммуникативная компетенция. Формирование и развитие коммуникативной компетенции должно способствовать максимальной реализации творческого потенциала школьника в связи с тем, что родной язык в качестве школьной учебной дисциплины является фундаментальной для усвоения остальных.

Реформа образовательной системы Республики Молдова, начатая в конце 90г. XX в., обозначила приоритетные направления в области изучения родного языка – развитие речи во всех ее функциях: общения, сообщения, воздействия; во всех ее формах: внутренней, внешней (устной и письменной); во всех ее видах: слушании, говорении, чтении, письме;

формирование коммуникативной компетенции, предполагающей совокупность/интегрированную систему знаний, способностей и отношений, приобретенных школьником посредством обучения и мобилизованных в специфических условиях их реализации, адаптированных к возрасту ученика и его интеллектуальным способностям, с целью разрешения определенных проблем, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Речевая деятельность, обеспечивающая общение, рассматривается как составная часть различных видов деятельности, как необходимый компонент. Следовательно, обеспечивая речевое развитие ребенка, необходимо создать условия для его интеллектуального, эмоционального, нравственного развития и подготовить его к активной, деятельной жизни в обществе.

Коммуникативность как центральная функция родного языка, рассматривалась в предыдущих документах и представлена в нынешнем модернизированном курсе, но ею не исчерпывается сущность языка. В условиях обучения русскому языку вне России этот предмет приобретает особое значение для воспитания национального самосознания учащихся. С этой целью в содержание предмета вводится национальный компонент, содержащий информацию об этногенезе русского народа и его культуре. Кроме того, в содержание предмета включается и страноведческий материал, отражающий своеобразие социально-исторического развития коренной нации и национальных меньшинств Республики Молдова. Основное назначение этого материала – воспитание гражданского самосознания учащихся, расширение их кругозора и развитие коммуникативной и речевой компетентности. Дети должны осознавать, что они живут в демократическом многонациональном государстве Республика Молдова, имеющем глубокие культурно-исторические традиции и достижения в социально-историческом развитии.

Целью коммуникативно-направленного курса является обеспечение речевого компонента общеобразовательной подготовки, что предполагает общее и языковое развитие учащихся, достижение такого уровня владения речью, который необходим и достаточен для активного и плодотворного участия в предстоящей им взрослой жизни.

Коммуникативная направленность конкретизируется как:

а) формирование духовного мира ребенка, его ценностных ориентаций, мировоззренческих представлений через слово, посредством расширения активного и пассивного словаря ребенка;

б) развитие мышления, памяти, внимания, способности к самооценке посредством овладения системой языка, путем запоминания конкретного языкового материала (слов,

текста), анализа текстов нравственной тематики или размышлений над аналогичными темами из окружающей жизни;

в) расширение общеобразовательного кругозора учащихся в результате чтения художественных и научно-популярных текстов и за счет усвоения языковых сведений;

г) становление общенаучных умений и навыков (работа с книгой, пользование справочной литературой);

д) и, наконец, собственно речевое развитие учащихся – совершенствование их навыков и умений в письменной и устной, рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности (слушании, говорении, чтении, письме), овладение культурой речевого поведения (речевым этикетом).

Модернизированный куррикулум представлен следующими разделами:

- введение (обосновано назначение данного документа),
- дидактическая концепция предмета (задачи, цели изучения русского языка, основные направления),
- ключевые трансверсальные и транспредметные компетенции, предназначенные для начальной ступени образования (состоят из десяти компетенций, установленных для образовательной системы Республики Молдова, формированию которых будут способствовать все школьные дисциплины);
- специфические компетенции по предмету «русский язык» и ценностные отношения (конкретизируют результаты, которые должны быть получены в конце четвертого класса;
- распределение тем по классам и временным единицам (календарно-тематическое планирование учебного материала);
- субкомпетенции, содержание, виды учебной и оценочной деятельности по классам (указаны результаты, которые должны быть получены в процессе изучения соответствующих тем в каждом из классов и соответствующие инструменты, способствующие их достижению).

Специфические компетенции обучения русскому языку учащихся 4-ых классов представляют собой совокупность/интегрированную систему знаний, способностей, навыков и отношений, приобретенных школьником посредством обучения и мобилизованных в специфических условиях их реализации, адаптированных к возрасту ученика и его интеллектуальным способностям, с целью разрешения определенных

проблем, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Они включают восемь составляющих компетенции:

1. Изучение родного языка с позиции социального заказа – овладение практической коммуникацией.
2. Понимание значимости родного языка как средства общения и взаимодействия людей в естественных условиях.
3. Понимание системных явлений в языке и в речи как основы грамотного использования средств языка в речевой деятельности.
4. Овладение моделями общения в различных речевых ситуациях.
5. Умение логически и стилистически оправданно использовать в речи средства языка, связно излагать мысли в процессе речевого общения.
6. Умение сравнивать, классифицировать и обобщать языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.
7. Умение получать информацию о предмете речи из различных источников.
8. Оценивание собственной деятельности (поступков) в соответствии с образцами художественной литературы и реальной жизни.

Пять из указанных компетенций непосредственно находятся в центре внимания исследуемой проблемы. Они реализуются на каждом уроке в виде субкомпетенций [55, с. 42-43].

Таблица 2.1. Субкомпетенции по исследуемому материалу

Субкомпетенции	Содержание	Обучающая деятельность, оценочная деятельность (рекомендуемая)
<ul style="list-style-type: none"> • Знание и понимание значимых частей речи русского языка • Знание и применение правил правописания падежных окончаний имен существительных. 	<p>Имя существительное Три склонения имён существительных. Правописание безударных падежных окончаний имён существительных 1, 2 и 3-го склонения в единственном числе, кроме имён существительных на <i>-мя, -ий, -ие, -ия</i>. Склонение имён существительных во множественном числе. Правильное употребление предлогов с именами существительными в различных падежах.</p>	<p>Упражнения в определении и классификации слов по лексическому и грамматическому признакам.</p> <p>Упражнения в анализе и синтезе слов на фонетическом, морфемном, морфологическом и синтаксическом уровнях.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Знание и применение правил правописания личных окончаний глаголов. • Соблюдение правописания мягкого знака (ь) после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа. 	<p>Глагол Общее понятие о неопределённой форме глагола. Суффиксы глаголов неопределённой формы <i>-ти, -ть</i> и глаголы на <i>-чь</i>. Изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спряжение). Глаголы I и II спряжения. Глаголы-исключения. Правописание безударных личных окончаний глаголов. Мягкий знак (<i>ь</i>) после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа. Суффикс <i>-ся, (-сь)</i> на конце возвратных глаголов. 2-ое лицо глаголов с возвратным значением (<i>-ешься, -ишься</i>). Неопределённая форма (<i>-ться</i>) и 3-е лицо (<i>-тся</i>) глаголов. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам и числам. Суффикс <i>-л-</i> в глаголах прошедшего времени.</p>	<p>Упражнения на определение спряжения глаголов.</p> <p>Упражнения на правописание личных окончаний глаголов.</p>
--	---	---

С точки зрения рече-языковой компетенции в куррикулуме по русскому языку для 4-ых классов рекомендуется: усилить речевую направленность путем повышения требований к качествам связной речи (содержательность, композиция – построение, правильность и выразительность). Сведения по теории языка охватывают ключевые темы грамматики (в плане их углубления, обобщения и закрепления). Это уже известные по 3-му классу части речи, синтаксис простого предложения. Литературно-речевая тематика включает самые близкие детям этого возраста темы окружающей их жизни (школа, семья, труд, природа, дружба и др.).

Изучение родного (русского) языка, которым дети до поступления в школу свободно пользуются практически, есть, по выражению Львова М.Р., «по своему существу исследование образцового материала, а также и собственной речевой деятельности. Целью изучения языка является его теоретическое осмысление, а практической задачей – высокая культура речи во всех её проявлениях» [120, с. 230].

На наш взгляд, в модернизированном куррикулуме четко обозначены субкомпетенции, которые должны быть сформированы в конкретном классе, конкретным материалом в процессе усвоения системы языка (в соответствии со степенью образования), но не представлены субкомпетенции, формирование которых базируется на литературно-речевом материале различной тематической направленности

Образовательные стандарты в области русского языка для начальных классов Республики Молдова также базируются на коммуникативно-компетентностной основе.

Они ориентируют процесс изучения школьного предмета «русский язык» на конечный результат – уровень сформированности комплекса компетенций, обозначенных в модернизированном kurikulumе (Приложение 2).

К концу начальной ступени образования по русскому языку (с точки зрения исследуемой проблемы) у ученика должны быть сформированы компетенции в области лексико-грамматических разрядов слов-частей речи, их смысловых и грамматических особенностей (имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол, предлог), функций в речи – знание основных категорий частей речи: род, число, падеж, склонение, спряжение; правописание падежных окончаний склоняемых частей речи и личных окончаний глаголов; в области художественного текста как основной интегрирующей единицы должны быть сформированы компетенции: анализировать и синтезировать текст, делить текст на смысловые части, оценивать события, героев текста, высказывать оценочные суждения о тексте, строить самостоятельно высказывание (текст) различных типов (повествовательный, описательный, рассуждение).

Таким образом, анализ образовательных документов свидетельствует о том, что модернизированный kurikulum и стандарты, регламентирующие комплекс современных требований к процессу изучения родного (русского) языка младшими школьниками, направлены (при общей ориентации на развитие личности младшего школьника, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций) на формирование и приобретение ими необходимых компетенций, главной из которых является коммуникативно-речевая.

2.2. Анализ действующих учебников по русскому языку в начальной школе

В последнее время на начальной гимназической и лицейской ступени образования остро стоит проблема культуры общения, состояние уровня речевой культуры учащихся вызывает тревогу. Дети не владеют в достаточной мере умением пересказывать содержание книги, фильма, рассказать о чём-то интересном и важном, выразить эмоции. Речь их бедна, однообразна, засорена модными словечками: «как бы», «типа», «короче». Решение данной проблемы во многом зависит от качества учебника русского языка, по которому обучаются школьники [113]. Универсальных, единых для всех начальных классов учебников быть не может. Но все учебники должны обеспечивать речевое развитие детей (причём оно должно быть приоритетным в каждом учебнике), включать задания, позволяющие осознанно усваивать материал, рекомендованный kurikulumом,

развивать внимание к слову, языковое чутьё, умение правильно употреблять различные формы слова при построении собственных высказываний [205].

В начальных классах школ с обучением на русском языке Республики Молдова функционирует ряд учебников по русскому языку. Среди них – учебники российских изданий и учебники, выпущенные Министерством Просвещения Республики Молдова.

Наиболее распространёнными оказались российские учебники по русскому языку – авторы: Рамзаева Т.Г.; Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. и Пронина О.В., учебники двух молдавских авторских коллективов: Дрозд Г.Д., Бородаевой О.Ф. и Рассказовой Т.В., Михайловой Т.Н., рекомендованных и выпущенных Министерством Просвещения Республики Молдова в течение последних 10 – 12 лет.

Остановимся на анализе указанных выше учебников по русскому языку для 4-ых классов с точки зрения исследуемой проблемы, а именно: формирование средствами школьного учебника по родному (русскому) языку коммуникативно-речевой компетенции учащихся на завершающем этапе начального образования.

Как известно, учебник представляет собой основной источник систематизированных знаний по предмету в полном соответствии с программными (в нашем случае куррикулумными) требованиями и важнейшее средство обучения. В анализируемых учебниках основное внимание было обращено на организацию усвоения учебного материала, в частности реализацию практических заданий (коммуникативно-речевых) через систему упражнений по основным традиционным языковым темам, изучаемым в 4-ом классе: это знаменательные части речи – имя существительное, имя прилагательное, глагол, усвоение которых способствует обогащению грамматического строя речи, соблюдению морфологических норм, пониманию, уточнению, расширению и активизации словаря школьника, активизирует его мыслительную и речевую деятельность [29].

Анализ учебного материала по указанным темам строился с учётом следующих критериев:

1. подача языкового материала (как подаётся языковой материал: на текстовой основе? в виде схем? таблиц? путём выполнения ряда упражнений? и т.п.);
2. принципы отбора дидактического материала (наличие текстов или их отсутствие; характеристика текстов; подача отдельных предложений, словосочетаний, слов);
3. последовательность изучения языкового материала: а) общие признаки языковых понятий; б) изучение структурно-семантических признаков языкового понятия; в) использование изученного языкового материала для построения собственных текстов.

Рамзаева Т.Г. «Русский язык: Учебник для 4 класса четырёхлетней начальной школы» (условно обозначим учебник №1) [164] (Приложение 1).

Для изучения части речи «Имя существительное» предложено 78 отрывков художественных и научно-популярных текстов в прозе и стихах. В основном отрывки текстов используются как дидактический материал для тренировочных упражнений по закреплению знаний об изучаемых категориях имени существительного и навыков правописания падежных окончаний. Только к 10 упражнениям из 55 (на базе текста) первой темы даны задания речевой направленности (Приложение 1).

Задания речевой направленности, на наш взгляд, носят искусственный характер, они изолированы от изучаемого языкового материала. В упражнениях отсутствуют задания, формирующие умения осуществлять речевое общение применительно к конкретной речевой ситуации и с учётом определённой тематической направленности речи.

Во второй теме задания речевого характера вошли в 4 упражнения из 18. Они аналогичны заданиям, указанным в упражнениях к первой грамматической теме (Приложение 1).

В третьей теме из 56 упражнений в 18 упражнениях введены речевые задания (Приложение 1).

В четвертой теме из 26 упражнений речевые задания вошли в состав 7 упражнений (Приложение 1).

Таким образом, из 155 упражнений, отведённых на изучение части речи «Имя существительное», только в 47 содержатся задания речевого характера. Они не носят коммуникативной направленности, изолированы от изучаемой языковой темы, ситуативно не обусловлены, не реализуют принцип изучения языковых единиц на текстовой основе. Изучаемый языковой материал не всегда используется в составлении самостоятельных текстов, аналогичных предложенным. Отрывки текстов вводятся в качестве тренировочного дидактического материала по языковой теме.

Часть речи «Имя существительное» представлена в учебнике четырьмя темами. Общая литературно-речевая тема не определена. Усвоение материала по всем темам базируется на 155 упражнениях, из которых 25 подаются на уровне слова (лексический уровень), 19 – на уровне словосочетания, 33 – на уровне предложения (грамматический уровень) и 78 на уровне текста (уровень текста). Задания к языковым упражнениям носят традиционный правописно-грамматический характер: списать, вставляя пропущенные буквы; указать (обозначить) падеж; найти однородные члены предложения; просклонять существительные в том или ином падеже, познакомиться с таблицей склонения и др.

Известно, что падеж – это грамматическая категория (в данном случае имени существительного), которая обладает морфологическими признаками и синтаксическими особенностями. Склонение имён существительных предлагается в виде готовых таблиц с выделением падежей и падежных окончаний, т.е. догматически. С точки зрения современной методики оправдан функциональный подход, который поможет школьнику понять функцию каждой падежной формы в выражении мысли, т.е. в выполнении коммуникативной задачи. Необходимо было бы, на наш взгляд, направить внимание учащихся на текстообразующую функцию падежа, так как падежная форма имени существительного «влияет» на смысловое значение предложения, а предложение, вычлененное из текста с данной формой существительного, - на смысловое значение всего текста. Знания о функции падежных форм имен существительных непосредственно связаны с умениями и навыками осуществлять речевое общение в конкретных речевых ситуациях, т.е. в зависимости от ситуации общения употреблять соответствующую падежную форму.

По части речи «Имя прилагательное» представлено шесть тем. Изучение имени прилагательного и его категорий базируется на почти равном количестве языковых и речевых упражнений (Приложение 1). Имя прилагательное – благодатный разряд слов для формирования и совершенствования речи. Поэтому упражнений речевой направленности в процессе изучения данной части речи могло быть больше.

Творческие задания – составление разных типов текстов – вносятся без предварительных подготовительных упражнений репродуктивного характера. Не проводится лексическая работа над словом, словосочетанием. Не мотивирована потребность создать (составить, написать) тот или иной текст на определённую тему. В итоге на практике дети составляют искусственные тексты, наполняя их заученными фразами из художественных текстов.

По части речи «Глагол» представлено 7 тем (Приложение 1).

В содержание учебного материала по теме «Глагол» включено 120 упражнений, из которых речевые составляют 43 упражнения. Задания к ним аналогичны тем, которые даны к упражнениям по темам «Имя существительное», «Имя прилагательное». Чаще всего отрывки художественных текстов или небольшие тексты служат материалом для выявления (выписывания, подчёркивания) изучаемых форм глагола (Приложение 1).

Из 375 упражнений по трём частям речи было подано: на уровне слова – 85 упражнений; на уровне словосочетания – 44 упражнения; на уровне предложения - 31 упражнение; на уровне текста – 215 упражнений.

В реализации учебного материала по трём частям речи автором были использованы тексты-отрывки из произведений детской литературы в поэтической и прозаической форме.

Тексты выполняют оперативно-тренировочную функцию. На отрывках художественных текстов отрабатываются умения и навыки по изучаемому языковому материалу. Тематически тексты разрознены. Так, например, на одном развороте учебника можно найти текст о памятнике Пушкину А.С. в Санкт-Петербурге (по Кузнецовой Э.) и отрывок Соколова-Микитова И.С. «Ёж», «Вот север тучи нагоняя...» Пушкина А.С. и «Берестяные грамоты» (из книги «Что такое? Кто такой?». Отрывки текстов не анализируются. Эпизодически включаются задания: определить главную мысль прочитанного текста или письменно ответить на вопросы, подобрать заголовок. Задания такого рода носят случайный характер. Отсутствует системный подход к анализу предложенных в учебнике текстов. Не включены задания на понимание текстообразующей функции изучаемых языковых явлений, на значение изучаемых языковых единиц для передачи определённого содержания.

В заданиях к тренировочным упражнениям не предусмотрен перенос знаний о грамматических признаках в область речевой деятельности.

Таким образом, основываясь на обозначенных выше критериях анализа учебного материала, в учебнике по русскому языку Рамзаевой Т.Г., можно сделать следующие выводы:

1. изучение языкового материала представлено последовательно в соответствии с программными требованиями;
2. подача языкового материала не предусмотрена наличием текстовой основы. Только в отдельных случаях введение в тему строится на небольшом отрывке из текста. В большинстве случаев используются схемы, таблицы, вопросы, отдельные предложения;
3. не реализована связь изученного языкового материала с творческими заданиями и упражнениями;
4. последовательность изучения языкового материала выдержана в полном соответствии с программными требованиями.

Дидактический материал представлен в основном разрозненными по тематике отрывками художественных и научно-популярных текстов, отдельными предложениями, отдельными словами. Отрывки текстов используются в качестве тренировочного материала для закрепления грамматических сведений. Задания коммуникативно-речевого

характера носят случайный характер. Они подаются без предварительной подготовки и соответствующей тематической направленности.

Аналогичным образом был проанализирован учебный материал по трём основным частям речи в учебнике «Русский язык». Авторы: Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. [30]. Имя существительное как часть речи представлено пятью темами. Всего на изучение имени существительного отведено 125 упражнений. Из данного количества языковые составили 104 упражнения, творческие (речевые) – 21 (Приложение 1).

Изучение части речи «Имя прилагательное» включает три темы. Всего на изучение имени прилагательного отведено 39 упражнений, из которых 31 – языковое и 8 речевых (Приложение 1).

Часть речи «Глагол» представлена четырьмя темами. Художественные и научно-популярные тексты, отрывки текстов в стихотворной и прозаической форме вводятся в качестве основы для выполнения языковых заданий. Тематически тексты не связаны. Из творческих (речевых) заданий на уровне текста в большинстве случаев предлагаются темы грамматического характера, они не носят определённой коммуникативной направленности. Незначительное количество упражнений включают задания, связанные с лексической работой над словом.

Большое внимание в учебнике уделено такому аспекту, как подача языкового материала на текстовой основе (функция прилагательных, глаголов в тексте). Но в творческих упражнениях не предусмотрен перенос знаний о грамматических признаках в область речевой деятельности (Приложение 1).

В учебнике по русскому языку №3 (Авторы: Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф.) [53] на изучение имени существительного отведено 4 темы. Языковой материал строится на литературно-речевой теме «С чего начинается Родина?» (Приложение 1).

Часть речи «Имя прилагательное» реализована в третьем учебнике шестью темами. Весь учебный материал по данной части речи базируется на литературно-речевой теме «Волшебный мир природы». Авторами были использованы художественные произведения детской литературы, рекомендованные школьным kurikulumом (Приложение 1).

Часть речи «Глагол» в третьем учебнике представлена десятью темами. Литературно-речевая тема – «Себя познай и воспитай» (Приложение 1).

Учебник №4 – «Русский язык и литературное чтение» (авторы Рассказова Т.В. и Михайлова Т.Н.) [163] построен по аналогии с учебником №1. На изучение имени существительного отведено 13 подтем (параграфов). Сведения по языку представлены в

таблицах. Закрепление языкового материала осуществляется на небольших отрывках художественных текстов или справочных статьях. Упражнения носят в основном языковой или рече-языковой характер. Из 104 упражнений по теме «Имя существительное» языковых упражнений – 70, рече-языковых – 24, речевых – 10.

По теме «Имя прилагательное» дано восемь подтем (параграфов). Языковые сведения подаются, как и в предыдущей теме, в виде таблиц. Усвоение и закрепление грамматического материала осуществляется с помощью упражнений, которые также можно условно разделить на языковые (30), рече-языковые (32) и речевые (10).

Литературно-речевой темой названа тема «Человек и природа». Грамматическая тема «Глагол» представлена шестью подтемами (параграфами). Упражнения, по нашей характеристике, распределены в следующем количественном соотношении: языковые – 38, рече-языковые – 14, речевые – 4, всего 56 упражнений. Следует заметить, что глагол – одна из наиболее трудных тем для четвероклассников, и на умение использовать различные формы глаголов в речевой практике учащихся, на формирование у них коммуникативно-речевой компетенции средствами данной части речи необходимо большее количество упражнений. Текстовый материал на литературно-речевую тему «Город и село» представлен весьма скромно: небольшие отрывки из произведений художественной литературы, из научно-популярных статей, справочной литературы, на базе которых трудно, а чаще всего невозможно ставить и решать определенные типы коммуникативных задач. В заданиях к текстовым упражнениям содержатся вопросы, направленные на выявление коммуникативных умений школьников, но они подаются изолированно, без предварительной аналитической работы (примеры: «Определи основную мысль текста», «Вспомни, какая красота изумила тебя. Напиши об этом», «Какую музыку звуки леса тебе напоминают? Запиши 2-3 предложения, подчеркни в них грамматическую основу» и др.) (Приложение 1).

Таблица 2.2. Количество языковых и речевых упражнений по четырем анализируемым учебникам

Части речи	Учебник №1			Учебник №2			Учебник №3			Учебник №4		
	Всего упр.	Языков.	Речев.	Всего упр.	Языков.	Речев.	Всего упр.	Языков.	Речев.	Всего упр.	Языков.	Речев.
Имя существительное	155	108	47	125	104	21	68	47	21	104	70	34
Имя прилагательное	100	51	49	39	31	8	125	50	75	72	30	42
Глагол	120	86	34	89	80	9	126	78	48	58	38	18
Итого:	375	245	130	253	215	38	319	175	144	234	138	94

Наибольшее количество речевых упражнений (144) в учебнике №3, наименьшее – в учебнике №2 (38 упражнений).

Важнейшей стороной изучения курса родного языка (в данном случае трёх основных частей речи) в учебнике №3 является деятельностный подход, который реализуется на основе принципа интеграции двух родственных дисциплин – литературного чтения и русского языка. Именно принцип интеграции позволил авторам учебника обеспечить единое языковое и литературно-речевое пространство, формирование общих коммуникативно-речевых умений. Каждая новая тема начинается с аналитической, а затем синтетической работы над художественным текстом. Материал учебника позволяет максимально активизировать познавательно-мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификация, дифференциация.

Лексическая работа, в отличие от предыдущих учебников, сопровождает все темы изучаемых частей речи. Это работа с синонимами, антонимами, многозначными словами, с фразеологизмами. Языковой материал по всем частям речи направлен на формирование специальных речевых умений, необходимых для создания собственных коммуникативно-речевых высказываний: осмыслить тему текста, озаглавить текст, определить главную мысль, выделить композиционные особенности текста, составить план, составить текст по теме, по картине, по аналогии.

Исходя из обозначенных выше критериев анализа учебного материала по исследуемой проблеме в четырех действующих в Республике Молдова учебниках по русскому языку для 4-го класса, можно сделать следующие выводы:

- в учебниках №1, №2, №3 доступно, в соответствующем kurikulumу объеме подается грамматический материал по основным частям речи («имя существительное», «имя прилагательное», «глагол»), т.е. средствами школьного учебника осуществляется процесс формирования языковой и лингвистической (на уровне начальной школы) компетенций;

- текстовый материал в учебниках №1, №2, №4 представлен отрывками из художественных произведений детской литературы, в полном объеме включены художественные тексты, рекомендованные kurikulumом, научно-популярные статьи, произведения устного народного творчества (в учебник №3).

- в учебнике №2 и №3 языковые понятия изучаются на текстовой основе; в учебнике №1 в состав 225 упражнений (из 375) включены отрывки художественных текстов, на базе которых закрепляются изучаемые языковые понятия, но отсутствуют

упражнения, формирующие умения использовать текстообразующие возможности изучаемых языковых единиц в создании отдельных высказываний текста, т.е. в речевых упражнениях коммуникативной направленности;

- в учебнике №4 текстовый материал по всем трем частям речи включен в 79 упражнений, которые так же, как и в учебнике №1, служат базой для закрепления грамматического материала;

- недостаточное внимание уделено в учебниках (кроме раздела «Имя существительное» в учебнике №3) функциональной значимости изучаемого языкового материала в речевой практике, т.е. осознанию формулы «знать, чтобы уметь...»;

- в учебниках №1, №2, №4 не реализована в полном объеме работа над текстом. Чаще всего она сопровождается отдельными заданиями коммуникативного характера: определи главную мысль текста, подбери заголовок к тексту и запиши его и др. Но без предварительной глубокой аналитической работы над текстом указанные задания оказываются случайными, выполненными по образцу. Они не формируют коммуникативно-речевую компетенцию;

- основным недостатком, на наш взгляд, в реализации учебного материала по указанным частям речи в учебниках №1 и №2 является то, что авторами предлагается тематически разрозненный текстовый материал, что не способствует формированию у младших школьников представлений о целостной картине мира, более глубокому осмыслению нравственно-этических норм личности; углублению, расширению и активизации тематически обусловленного словаря учащихся, мало упражнений отведено лексической работе над словом: работе с синонимами, антонимами, многозначностью слов, фразеологическими выражениями;

- в учебнике №4 тематическая направленность дидактического (текстового) материала соблюдена, но предложенные отрывки текстов подаются в минимальном объеме, чаще всего носят справочный характер. На данных мини-отрывках невозможно выстроить систему речевых заданий, способствующих формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся;

- в учебном материале анализируемых учебников не нашли место упражнения собственно коммуникативной направленности, а именно: упражнения, формирующие умение задавать вопросы собеседнику; формулировать вопросы по содержанию текста; выражать согласие (несогласие) с чем-либо или с кем-либо; высказывать собственное мнение, пожелание и т.п. Речевых, творческих заданий, на первый взгляд, достаточное количество во всех четырех учебниках, но большинство из них носят искусственный

характер, ушат речи «вообще», не отражают «живую» речь, т.е. несмотря на достаточное количество речевых упражнений коммуникативно-речевая компетенция учащихся средствами учебника не формируется или формируются в незначительной степени.

Для формирования навыков общения посредством школьного учебника необходима особая организация учебного материала: соответствующие темы для развития речи, система коммуникативных упражнений, тематический подход к подбору текстов, творческих заданий, включение тематических учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным, на основе которых регулируется речевое поведение школьника. Именно такая организация учебного материала в большей степени реализована в учебниках молдавских авторов [202]. Также в формировании коммуникативной компетенции средствами родного (русского) языка большую роль может сыграть и особая методика построения и проведения уроков русского языка.

2.3. Определение уровня состояния коммуникативно направленной речевой компетенции учащихся четвертых классов

Экспериментальная часть диссертационного исследования состояла из 3-х этапов: констатирующего эксперимента, обучающего (формирующего) и контрольного.

В эксперименте по формированию коммуникативно-речевой компетенции в процессе усвоения русского языка на интегрированной основе принимали участие контрольные и экспериментальные классы. Контрольные классы были выбраны на базе: средней школы №2 г. Комрат – 4 «А» (К-1), 4 «Б» (К-2) и 4 «В» (К-3) классы (82 учащихся), лицея им. Дмитрия Карачобана – 4 «А» (К-4) и 4 «Б» (К-5) классы (48 учащихся). Экспериментальные классы – на базе лицея им. Гавриила Гайдаржи г. Комрат – 4 «А» (Э-1), 4 «Б» (Э-2) и 4 «В» (Э-3) классы (64 учащихся); лицея им. Антиоха Кантемира г. Кишинёв – 4 «А» (Э-4) и 4 «Б» (Э-5) классы (46 учащихся); лицей им. Петру Мовилэ г. Кишинёв: 4 «А» класс (Э-6) (20 учеников).

Таким образом, к проведению экспериментального обучения нами было привлечено 11 групп учащихся четвертых классов. Всего в эксперименте участвовало 260 учащихся, т.е. на уровне констатирующего и контрольного экспериментов было охвачено по 130 учеников контрольной и экспериментальной групп.

На этапе **констатирующего эксперимента** (среза) учащимся было предложено 32 упражнения, которые условно были разделены на три группы (Приложение 2):

- упражнения, формирующие языковую компетенцию,
- упражнения, формирующие рече-языковую компетенцию,

- упражнения, формирующие коммуникативно-речевую компетенцию.

Первую группу составили упражнения, задания к которым носили чисто языковой характер. Языковой материал данной группы предложений был отобран с учетом следующих критериев:

- соответствие куррикулумным требованиям;
- коммуникативная и функциональная значимость частей речи для выражения различных смыслов;
- осознанное конструирование словоформ изучаемых частей речи, соответствие их грамматико-орфографическим нормам.

Целью языковых упражнений явилось определение уровня сознательного владения учащимися теоретическим языковым материалом, умением применять его на практике, т.е. необходимо было определить, владеют ли учащиеся 4-ых классов закономерностями изменения слов, словоформ изученных частей речи в различных языковых моделях вне определенной ситуации, сформирована ли у них языковая компетенция.

Упражнения, формирующие языковую компетенцию, включали следующие задания (Приложение 2):

- из данного перечня имён существительных выбрать только имена существительные в форме женского рода, где необходимо, вставить пропущенную букву;
- выбрать из перечисленных слов глаголы, стоящие в неопределенной форме, и подчеркнуть их;
- среди написанных ниже выражений подчеркнуть только словосочетания;
- из данных слов построить и записать словосочетания. Над зависимым словом указать падеж;
- записать предложение, употребляя имена существительные в нужной форме; определить род, число и падеж имен существительных;
- обозначить падеж выделенных имен существительных.

Упражнения, формирующие рече-языковую компетенцию учащихся (на этапе констатирующего среза) были введены в учебный материал с тем, чтобы определить (выявить), насколько осознанно учащиеся четвёртых классов могут использовать (включать) изученный грамматический материал в речевой практике коммуникативной направленности на уровне слов, словосочетаний, предложений (Приложение 2).

Цель упражнений, формирующих рече-языковую компетенцию учащихся, - выявление умения правильно определять и употреблять грамматические категории имен

существительных и глаголов в речи. Они сопровождались выполнением заданий, связанных с подготовкой к самостоятельным речевым высказываниям. Выражение мысли осуществлялось на уровне расчлененного акта речи, в таких самостоятельно составленных конструкциях, как словосочетание и предложение. Качество выполнения заданий ко второй группе предложений свидетельствовало о сформированности/несформированности рече-языковой компетенции четвероклассников.

Данная группа упражнений включала следующие задания:

- вставить (вписать) в предложения недостающее имя существительное в соответствующей грамматической форме;
- объяснить значение слов, используя слова для справок. Определить грамматические признаки имен существительных;
- заменить глаголы в форме первого лица глаголами в форме второго лица;
- подчеркнуть 5 глаголов, которые «помогут» составить рассказ о подготовке ко дню рождения мамы;
- существительные *лес, поле* поставить в форму множественного числа. Составить с ними предложения так, чтобы эти слова стали однородными второстепенными членами предложения – дополнениями. Использовать данные предложения при устном описании золотой осени;
- составить и записать два предложения со словом *стель* так, чтобы падежи были разные, а окончания одинаковые.

В третью группу были включены упражнения, задания к которым носили собственно коммуникативно-речевой характер (творческие). Они позволили выявить уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов.

Упражнения, формирующие коммуникативно-речевую компетенцию включали следующие задания (Приложение 2):

Лексическо-грамматический уровень (уровень слова и словосочетания):

- по данному контексту узнать недостающее слово и записать их;
- к данным словам подобрать синонимы и записать их;
- подобрать и записать опорные слова-глаголы к самостоятельно составленному тексту о каком-либо известном празднике;
- придумать по 2 эпитета для каждого времени года и записать;
- выписать из стихотворения 4 слова с переносным значением, составить с ними словосочетания, где бы выписанное слово употреблялось в прямом значении;

- записать правильно словосочетания, раскрывая скобки;
- из данных слов составить словосочетания;
- данные словосочетания включить в предложение.

Грамматический уровень (уровень предложения): списать, разделяя текст на предложения, в конце каждого предложения поставить нужные знаки препинания;

- вспомнить, в каких пословицах употребляются данные пары слов. Записать две из них. В каких жизненных ситуациях ими пользуются?

- из слов каждой строчки составить предложение;
- составить устный рассказ по опорным словам. Три предложения записать;
- описать любимое время года, используя слова в переносном значении;

- подчеркнуть прилагательные, которые можно использовать при описании весеннего дня. Составь с ними три предложения.

Уровень текста: составить по тексту 3 вопроса; разделить текст на части и озаглавить; сформулировать заглавие текста, отражающее его главную мысль; распространить текст, используя предложенные слова для справок; дописать концовку к тексту; составить и записать рассказ о конкретном предмете с элементами описания по предложенному плану.

В первую группу упражнений, **формирующих языковую компетенцию**, было включено шесть упражнений на выявление уровня осознанного владения учащимися грамматическими категориями и их формами. Так, в первом упражнении из данного перечня слов необходимо было выбрать только имена существительные женского рода и, соответственно, вместо точек дописать мягкий знак. Всего таких существительных – пять. Полностью справились с заданием в контрольных классах 103 ученика (79,23%), в экспериментальных – 112 учащихся (86,15%). Допущенные ошибки состояли в неправильном определении рода у таких имен существительных, как «мелочь», «тишь», «дичь».

Во втором упражнении необходимо было из перечисленных глаголов выбрать и подчеркнуть глаголы в неопределенной форме. С заданием справились: в контрольной группе – 123 ученика (94,6%), не справились – 7 (5,4%), в экспериментальной группе справились – 126 (96,6%) учащихся, не справились – 4 (3,07%). Характер ошибок идентичен в обеих группах: возвратный глагол 3-го лица ед.числа «прогуливается» подчеркнули как неопределенную форму глагола.

Упражнение 4 вызвало некоторые трудности, связанные с употреблением предложно-падежных форм имен существительных. В контрольных классах не

справились с заданием – 15 учеников (11,53%), в экспериментальных - 14 (10,76%). Допустили ошибки при составлении словосочетаний (вместо «скупаю по маме» - «скупаю за мамой»), вместо «беспокоюсь о брате» - «беспокоюсь по брату»).

Наибольший процент невыполненных заданий в контрольной группе пришелся на упражнения №1 (20,7%), №4 (11,5%), а в экспериментальной - №1 (13,8%), №4 (10,8%). В целом результаты в обеих группах почти идентичны, за исключением отдельных заданий.

Для каждого упражнения было определено максимальное количество баллов в зависимости от характера заданий. По итогам выполнения заданий к упражнениям были определены уровни сформированности языковой компетенции учащихся контрольной и экспериментальной групп в зависимости от количества набранных баллов (Приложение3).

Характеристика уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции (высокий, средний, низкий, неудовлетворительный) в процентном отношении определялась в соответствии с количеством набранных баллов при выполнении упражнений и с использованием шкалы ранжирования результатов тестовых заданий:

- задание выполнено от 85% до 100% – высокий уровень;
- задание выполнено от 70% до 84% - средний уровень;
- задание выполнено от 50% до 69 % - низкий уровень;
- задание выполнено от 50% и ниже - неудовлетворительный уровень.

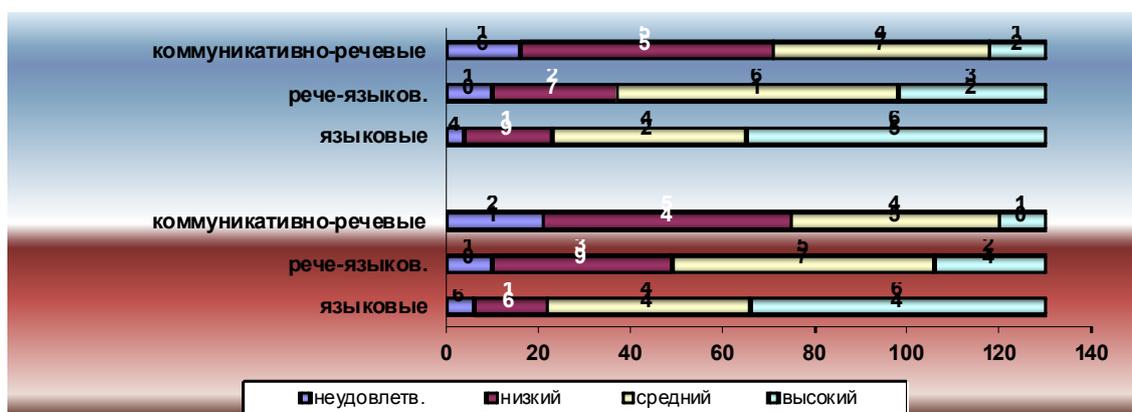
Результаты выполнения упражнений, определяющие уровни сформированности языковой компетенции, представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3. Уровни сформированности языковой компетенции учащихся контрольной и экспериментальной групп (данные констатирующего среза)

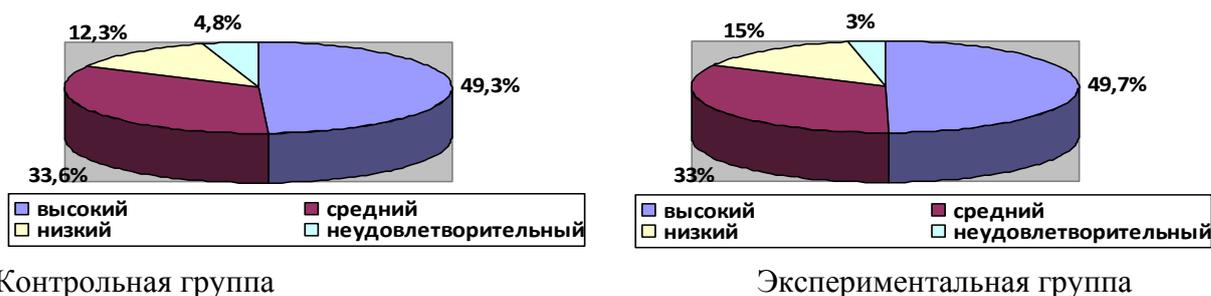
Группы учащихся	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Неудовлетворительный уровень	
		Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %
К-1	29	15	51,7%	11	37,9%	4	13,8%	-	-
К-2	27	10	37,04%	10	37,04%	5	18,5%	2	7,4%
К-3	26	13	50%	9	34,6%	2	7,7%	1	3,8%
К-4	23	10	43,5%	6	26,1%	5	21,7%	2	8,7%
К-5	25	16	64%	8	32%	-	-	1	4%
ИТОГО	130	64	49,3%	44	33,6%	16	12,3%	6	4,8%
Э-1	20	11	55%	6	30%	3	15%	-	-
Э-2	23	12	52,2%	8	34,8%	2	8,7%	1	4,3%
Э-3	21	9	42,9%	9	42,9%	2	9,5%	1	4,8%
Э-4	22	11	50%	5	23%	4	18,2%	2	9,1%
Э-5	24	14	58,3%	5	20,8%	5	20,8%	-	-
Э-6	20	8	40%	9	45%	3	15%	-	-
ИТОГО	130	65	49,7%	42	32,8%	19	14,5%	4	3%

Итак, с упражнениями, формирующими **языковую компетенцию**, ученики справились без особых затруднений. Ошибки были допущены у отдельных учащихся в силу невнимательного прочтения целевой установки или в результате неувоенного грамматического материала. Большой процент невыполненных заданий пришелся на упражнения по подбору слов определенного лексического значения.

В гистограмме 2.1. представлено количественное соотношение учащихся контрольных и экспериментальных классов с соответствующим уровнем сформированности языковой компетенции. Диаграмма 2.1. отражает процентное соотношение уровневых показателей сформированности языковой компетенции учащихся.



Фиг. 2.1. Количественное соотношение учащихся с соответствующим уровнем сформированности языковой компетенции



Фиг. 2.2. Процентное соотношение показателей уровня сформированности языковой компетенции учащихся

При выполнении упражнений, формирующих **рече-языковую компетенцию**, трудности вызвала та часть заданий, которая требовала самостоятельности, а именно: составление предложений (словосочетаний). Составленные учащимися предложения в большинстве своём оказались примитивными по структуре, иногда бессмысленными по содержанию. «Речевая» часть данной группы упражнений была представлена бедным словарным запасом и не содержала в себе коммуникативной направленности и

функциональной значимости. Данные позволяют судить о том, что в повседневной школьной практике подобного рода упражнениям не уделяется должное внимание. Основная часть уроков русского языка носит репродуктивный характер, т.е. направлена на выполнение языковых заданий по образцу: дописывание (по образцу) окончаний, вставка вместо пропусков необходимых букв, подчеркивание необходимых слов – без учета реализации данных словоформ в той или иной речевой ситуации. Несмотря на то, что материал для закрепления языковых явлений носит сугубо правописно-грамматический характер, в письменных работах учащихся встречаются ошибки на изученные орфограммы.

В упражнении 1 были подобраны слова – имена существительные, смысловое значение которых не соответствовало смыслу конкретных предложений и текста в целом: вместо: «дышало свежестью», «дышало ароматом», «запахом»; вместо «на траве» лежали, «на земле» лежали. С данным упражнением не справились 15 учеников (11,53%) контрольных классов и 17 учащихся (13%) - экспериментальных.

В упражнении 2 отдельные ученики не смогли соотнести заданное слово с его лексическим значением: 11 человек (8,46%) из контрольной группы и 13 (10%) – из экспериментальной. Наибольшую трудность вызвали задания к упражнениям 5, 6. С пятым заданием не справились 29 (22,3%) учащихся из контрольных классов и 32 (24,6%) – из экспериментальных; с шестым заданием не справились 38 (29,23%) человек из контрольной группы и 34 (26,15%) – экспериментальной.

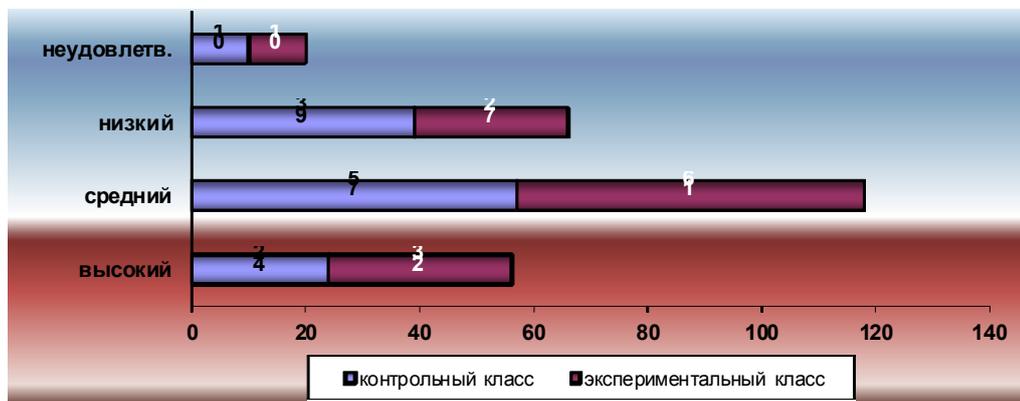
Данные таблицы 2.4. отражают уровень сформированности рече-языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2.4. Уровни сформированности рече-языковой компетенции учащихся контрольной и экспериментальной групп (данные констатирующего среза)

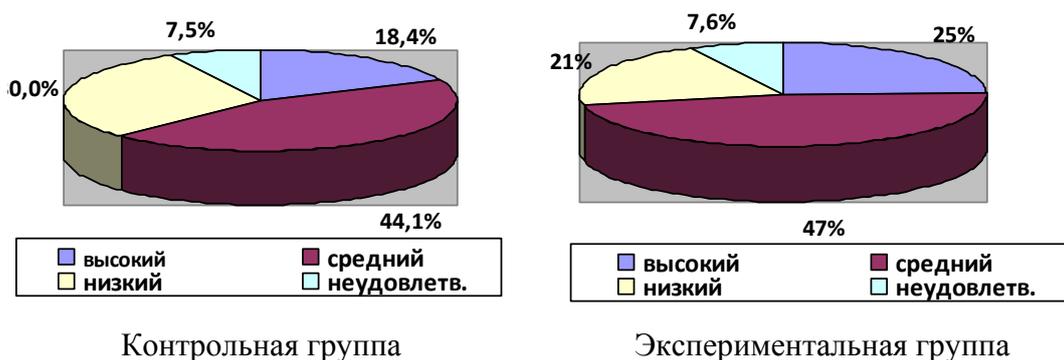
Группы учащихся	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Неудовлетворительный уровень	
		Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %
К-1	29	6	20,7%	12	41,4%	9	31%	2	6,7%
К-2	27	4	14,8%	13	48,2%	8	29,6%	2	7,4%
К-3	26	5	19,2%	10	38,5%	8	30,8%	3	11,5%
К-4	23	3	13%	13	56,5%	7	30,4%	-	-
К-5	25	6	24%	9	36%	7	28%	3	12%
ИТОГО	130	24	18,4%	57	44,1%	39	30%	10	7,5%
Э-1	20	6	30%	11	55%	2	10%	1	5%
Э-2	23	8	34,8%	12	52,2%	1	4,3%	2	8,7%
Э-3	21	4	19%	9	42,9%	7	33,3%	1	4,8%
Э-4	22	3	13,6%	12	54,5%	6	27,3%	1	4,5%
Э-5	24	6	25%	10	41,7%	5	20,8%	3	12,5%

Э-6	20	5	25%	7	35%	6	30%	2	10%
ИТОГО	130	32	24,5%	61	46,9%	27	21%	10	7,6%

Количественное соотношение учащихся с соответствующим уровнем рече-языковой компетенции представлено в фигуре 2.3. Соответствующие данные по уровням в процентном соотношении показаны в фигуре 2.4.



Фиг. 2.3. Количественное соотношение учащихся с соответствующим уровнем сформированности рече-языковой компетенции



Фиг. 2.4. Процентное соотношение показателей уровня сформированности рече-языковой компетенции учащихся

Упражнения третьей группы включали задания, направленные на формирование **коммуникативно-речевой компетенции** школьников. Данная группа упражнений была представлена лексико-грамматическим уровнем (уровень слова и словосочетания), грамматическим уровнем (уровень предложения) и уровнем текста. Цель упражнений, включающих задания на лексическом уровне состояла в определении умения учащихся «узнавать» слова по их лексическому значению, умении подбирать опорные слова (например, глаголы) на соответствующую тему, подбирать синонимы к указанным словам, выразительные средства художественной речи; в умении различать прямое и переносное значение слов.

Целью упражнений, включающих задания на грамматическом уровне (на уровне словосочетаний и предложений), было выявить умение учащихся конструировать словосочетания и предложения, определять в готовом тексте границы предложений.

Упражнения на уровне текста носили коммуникативно-творческий характер. Они включали задания, направленные на выявление способностей школьников к текстовой деятельности: составлять по тексту вопросы, делить текст на смысловые части и озаглавливать их, дописывать «свою» концовку к тексту, составлять текст по определенному плану.

Поскольку речевые упражнения коммуникативной направленности (3-я группа упражнений) представляли в исследовании особый интерес, остановимся более подробно на анализе качества выполнения заданий к ним.

Уровень слова, словосочетания

Упражнение 1. В контрольных классах многие учащиеся справились с заданием, но у 23 человек (17,7%) были обнаружены лексические ошибки: вместо «*белка*» дописали слово «*лиса*», вместо «*рецепт*» - «*совет*». В экспериментальных классах также с заданием справились большинство учеников, но аналогичные ошибки допустили 25 учеников (19,2%).

С *упражнением 2* не справились в контрольной группе 24 человека (18,5%), в экспериментальной – 20 (15,4%). В числе справившихся оказались и те учащиеся, которые частично выполнили задание, т.е. подобрали к данным словам только по одному синониму.

Упражнение 3. Запись пяти опорных слов-глаголов на определенную тематику не вызвала особых затруднений у обеих групп, однако отдельные ученики не смогли дифференцированно подойти к заданию – выписать только глаголы, а не любые части речи. Некоторые учащиеся не различают глагольные формы и отглагольные имена существительные (*подготовка* вместо *подготовят*). Не выполнили задание в контрольных классах 19 учеников (14,6%), в экспериментальных – 17 (13%).

Упражнение 4. При выполнении данного упражнения в основном было выписано по 2 эпитета к каждому времени года. Таким образом, многие ученики из обеих групп справились с данным заданием. Не справились с заданием – 7 учеников (5,4%); в контрольной группе и 9 (6,9%) – в экспериментальной.

С *упражнением 5* в контрольных классах не справились 27 учащихся (20,8%), в экспериментальных – 25 (19,2%). Многие ученики не понимают смысл выражений «переносное значение», «прямое значение».

Упражнение 6 выполнили все ученики обеих групп. Некоторыми учащимися были допущены ошибки в падежных окончаниях имен существительных.

Упражнение 7. Данное упражнение выполнили почти все, но допускали ошибки в употреблении предлогов: «сделан с глины», «закричал со страхом». В контрольной группе обнаружены ошибки у 12 учеников (9,2%), в экспериментальной – у 14 (10,8%).

Упражнение 8 вызвало особые трудности. Не справились с заданием 36 человек (27,7%) контрольных классов и 39 (30%) – экспериментальных.

Уровень предложения

При выполнении *упражнения 1* неправильно разделили текст на предложения 23 ученика (17,7%) в контрольных классах и 32 (24,6%) – в экспериментальных. Учащиеся, допустившие ошибки, не «чувствуют» границы предложений, поэтому знаки препинания расставили неверно. Многие школьники «не заметили», что первые два предложения являются вопросительными.

Второе упражнение удалось выполнить не всем учащимся. Полностью справились с заданием из контрольной группы – 27 учеников (20,8%), из экспериментальной – 31 (23,8%). У остальных было записано по одной или по две пословицы. В контрольной группе не выполнили задание 18 учеников (13,8%), в экспериментальной – 19 (14,6%).

Третье упражнение связано с работой над деформированным текстом. Качественно выполнили работу в контрольных классах 77 учащихся (59,2%), а в экспериментальных – 81 ученик (62,3%).

Упражнение 4. Составление и запись текста по опорным словам вызвало у учащихся определенную трудность. Многим не удалось:

- выстроить сюжетную линию текста в порядке следования всех опор;
- включить опорные слова для раскрытия содержания текста;
- соблюсти логическую связь предложений в тексте.

Таким образом, с данным заданием не справились до конца 46 учеников (35,4%) контрольной группы и 42 ученика (32,3%) экспериментальной.

Упражнение 5. При описании любимого времени года с использованием слов в переносном значении (имена прилагательные, глаголы) возникли трудности в определении прямого и переносного значения слов, а также были обнаружены стилистические ошибки:

- неуместное употребление обобщающего слова *все*;
- тавтологическое употребление слова *распускаться*;

• неуместное использование повторяющихся слов *холодная-холодная, зеленая-зеленая, теплое-теплое* с целью усиления значения слова.

Полностью выполнили задания к данному упражнению лишь некоторые ученики – 15 (11,5%) в контрольных классах и 20 (15,4%) в экспериментальных.

Упражнение 6. Первую часть задания к данному упражнению выполнили большая часть учащихся обеих групп (подчеркнули нужные прилагательные). Со второй частью задания (составление предложений) не справились 25 учеников (19,2%) контрольной группы и 29 (22,3%) – экспериментальной.

Уровень текста

Упражнение 1. Вопросы по тексту носили конкретный характер, т.е. требовали прямого ответа словами из текста:

- 1) Где росли лилии?
- 2) Что увидела девочка утром?
- 3) Что увидела девочка днём?

Предполагаемые вопросы:

- 1) Какую особенность у белых лилий заметила девочка?
- 2) Что обнаружила она на пруду рано утром?
- 3) Какое чудо вдруг открыла для себя девочка?

Упражнение 2. Текст был разделён на три части и озаглавлен (в большинстве работ) следующим образом:

1. Лилии на пруду.
2. Утром – ни одного цветка.
3. Бутоны раскрываются.

Варианты:

1. Много белых лилий.
2. Ни одного цветка – утром!
3. Рождение чуда.

1. На пруду росло много белых лилий.
2. Рано утром на поверхности воды не было ни одного цветка.
3. И тут я увидела чудо.

Упражнение 3. Были предложены заголовки: *На пруду. Однажды летом. Белый бутон* и др. Предложенные заголовки отражали в основном тему рассказа, а главную мысль через заглавие не сумели выразить большинство учащихся: в контрольной группе 103 ученика (79,2%) и в экспериментальной – 109 учащихся (83,8%).

Упражнение 4. В процессе распространения текста предложенными словами для справок учащиеся использовали не весь перечень слов и словосочетаний. В распространение первого предложения ученики не включили слово «любопытные» (из словосочетания «любопытными глазками»).

Дополнительный справочный материал был подан в соответствующих контексту словоформам. Их необходимо было без изменений включить в текст. Однако многие ученики не смогли справиться с заданием, и часть дополнительного материала (слова,

словосочетания) оказалась вне текста. В итоге получился текст беден, по лексической наполняемости.

Упражнение 5. По данному началу текста учащиеся придумывали и записывали «свой» вариант продолжения, используя элементы описания (3-4 предложения). В большинстве придуманных «концовок» обнаружены следующие речевые ошибки: нарушение согласования слов в предложениях; отсутствие логической связи между предложениями, входящими в микротекст (концовку); дописанное продолжение текста представляло собой несколько разрозненных по тематике предложений, не связанных по смыслу с началом текста.

Упражнение 6. В составлении и записи рассказа о белочке с элементами описания по предложенному плану возникла типичная ошибка у школьников – при описании белочки использовались словосочетания вместо предложений, т.е. самостоятельное конструирование предложений вызвало трудности.

Качественный анализ выполнения коммуникативно-речевых упражнений на констатирующем этапе отражен в соответствующей таблице.

Таблица 2.5. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне слова и словосочетания)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность по контексту (предложению) определять лексическое значение слова	несоответствие значения вписанного слова смыслу всего предложения: <i>совет</i> (вместо <i>рецепт</i>), <i>лиса</i> вместо <i>соболь</i> , <i>белка</i>)
2	Способность заменять слова другими словами, близкими по значению	часть учащихся выбрали только по одному синониму, вместо двух
3	Способность определять, подбирать главные (ключевые) слова одной части речи на определенную тему	смешивались имена существительные с глаголами
4	Способность отбирать и использовать в своей речи выразительные средства (эпитеты)	в отдельных случаях было подобрано только по одному эпитету, вместо двух
5	Способность пользоваться словами в прямом и переносном значении в зависимости от речевой ситуации, способность конструировать словосочетания с учетом коммуникативной направленности	не было определено нужное количество слов с переносным значением; в состав словосочетания вошли как слова с переносным значением, так и с прямым
6	Способность согласовывать слова в словосочетании	были допущены ошибки в окончаниях зависимых слов
7	Способность конструировать словосочетания «глагол+существительное»	допущены ошибки в подборе соответствующих падежу предлогов
8	Способность конструировать предложение из данных словосочетаний	нарушен порядок слов при построении предложения

Таблица 2.6. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне предложения)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность определять границы предложений и ставить соответствующий знак в конце предложений	не все расставленные знаки препинания соответствуют предложениям по цели высказывания, многие не «чувствуют» границы предложения
2	Способность выражать и развертывать мысль в соответствии с речевой ситуацией	при записи пословиц нарушен соответствующий набор и порядок слов
3	Способность конструировать предложения из отдельных слов, а из предложений – связный текст	записанные предложения оказались нераспространенными, что не позволило «увидеть», представить описанную картину
4	Способность ориентироваться в речевой ситуации, умение планировать речевое действие, умение выбирать тип и жанр текста	в предложениях не были использованы слова-описания в переносном значении, записанные предложения не носили описательный характер
5	Способность ставить коммуникативные задачи и планировать речевое действие, умение выбирать тип и жанр текста	в предложениях не были использованы слова-описания в переносном значении, записанные предложения не носили описательный характер
6	Способность отбирать слова в соответствии с темой высказывания и включать их в предложение	не все нужные слова были подчеркнуты, нарушалась грамматическая и лексическая связь слов в предложении

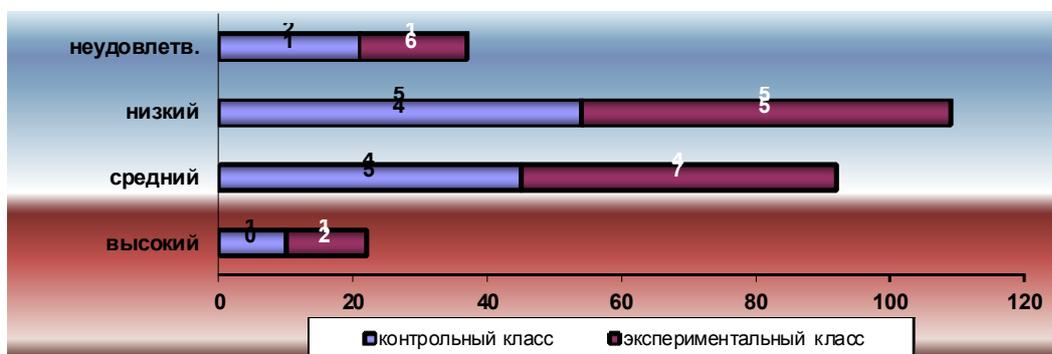
Таблица 2.7. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне текста)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность осмысливать прочитанный текст, формулировать по нему вопросы	составленные вопросы требовали буквального ответа словами текста
2	Способность осмысливать текст, делить его на смысловые части и озаглавливать их	текст был разделен на три части, каждая часть озаглавлена
3	Способность определять главную мысль текста и выражать ее через заголовок	заголовок в большинстве случаев соответствовал теме
4	Способность планировать речевое действие, выражать и развертывать мысль	не все слова для справок вошли в описание барсучонка
5	Способность продолжать начатый текст, т.е. выражать и развертывать мысль	обнаружены нарушения согласования слов, логическая связь между предложениями, продолжение текста не связано по смыслу с началом
6	Способность решать коммуникативные задачи с опорой на план, конструировать связный текст	вместо предложений использовались словосочетания, самостоятельное составление предложений вызвало трудности

В общем виде констатация результативности выполнения упражнений коммуникативно-речевой направленности, предложенных учащимся 4-ых классов, представлена в таблице 2.8.

Таблица 2.8. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольной и экспериментальной групп (данные констатирующего среза)

Группы учащихся	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Неудовлетворительный уровень	
		Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %
К-1	29	2	6,7%	6	20,7%	12	41,4%	9	31%
К-2	27	3	11,1%	8	29,6%	11	40,7%	5	18,5%
К-3	26	4	15,4%	10	38,5%	10	38,5%	2	7,7%
К-4	23	1	4,3%	8	34,8%	12	52,2%	2	8,7%
К-5	25	-	-	13	52%	9	36%	3	12%
ИТОГО	130	10	7,5%	45	35,1%	54	41,8%	21	15,6%
Э-1	20	-	-	7	35%	9	45%	4	20%
Э-2	23	3	13%	7	30,4%	10	43,5%	3	13%
Э-3	21	2	9,5%	7	33,3%	10	47,6%	2	9,5%
Э-4	22	2	9,1%	9	40,9%	8	36,4%	3	13,6%
Э-5	24	4	16,7%	11	45,8%	8	33,3%	1	4,2%
Э-6	20	1	5%	6	30%	10	50%	3	15%
ИТОГО	130	12	8,9%	47	35,9%	55	42,6%	16	12,6%



Фиг. 2.5. Количественное соотношение учащихся с соответствующим уровнем сформированности коммуникативно-речевой компетенции

Процентное соотношение показателей уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции по классам представлено в диаграмме 2.3.



Контрольная группа

Экспериментальная группа

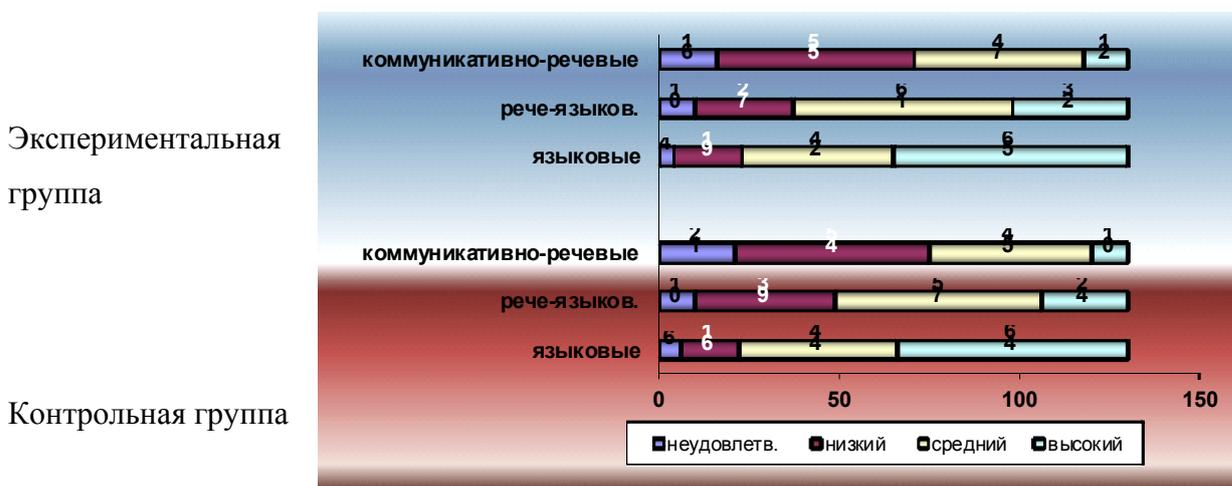
Фиг. 2.6. Процентное соотношение показателей уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся

Анализ выше обозначенных таблиц и гистограмм свидетельствует о примерно одинаковом уровне сформированности языковой, рече-языковой и коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов перед началом формирующего эксперимента.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что наибольшую трудность вызвали задания коммуникативно-речевой направленности. Ученики затруднялись, а многие не могли:

- грамотно, в соответствии с определенной ситуацией составить предложение (-я);
- наполнить предложение (-я) необходимыми по смыслу словами, а связный текст – предложениями, т.е. усложнить синтаксическую структуру предложений и текста в целом;
- при построении текста нарушалась логическая и грамматическая связность предложений, входящих в текст. Ученики не могли теоретические знания о тексте, которые даются в 3-4 классах (в 4-ых классах тема «Текст» предваряет изучение частей речи), трансформировать в практические. Школьники в большинстве своём составляли текст стихийно, без элементарных знаний теории текста.

В общем виде полученные результаты выполнения языковых, рече-языковых и коммуникативно-речевых упражнений учащимися контрольной и экспериментальной групп представлено следующим образом:



Фиг. 2.7. Количественное соотношение учащихся контрольной и экспериментальной групп с соответствующим уровнем сформированности языковой, рече-языковой и коммуникативно-речевой компетенций

Данные результаты являются показателем того, что в практике работы большинства учителей начальных классов доминирует обучение собственно языку (языковым понятиям, определениям) без связи с совершенствованием речевого развития. Поэтому на уроках больше времени отводится традиционным грамматико-орфографическим

упражнениям, мало включается коммуникативно-речевых упражнений в содержание урока. Только после изучения того или иного явления оно, по меткому выражению известного учёного-методиста Ипполитовой Н.А., «привязывается» к речи [80]. Такой подход определяется как методически устаревший, он противоречит требованиям современного образования, так как не обеспечивает единства двух направлений – усвоение языковых явлений и формирование (на их основе) коммуникативно-речевой компетенции. Формирование речевой компетенции исторически было приоритетным. На это указывали многие учёные, педагоги прошлых столетий (Ушинский К.Д.[193], Толстой Л.Н., Сухомлинский В.А.[184]). Данное положение особенно актуально в наши дни. Оно закреплено в Государственных образовательных документах Республики Молдова – модернизированном kurikulumе и образовательных стандартах. По мнению ряда современных исследователей, усвоение школьниками родного языка должно рассматриваться не как усвоение совокупности отдельных единиц, а во взаимосвязи всех элементов языковой системы. На каждом уроке должна осуществляться связь языкового образования и коммуникативно-речевого развития школьников. Знания, умения, способности по языку составляют фундамент, на котором происходит формирование коммуникативно-направленной речевой компетенции. А хорошо развитая речь для каждого школьника является не только средством общения, но и инструментом познания и самовоспитания, от уровня речевого развития зависят школьные успехи детей.

В процессе исследования было проведено анкетирование учителей начальных классов с целью выявления реального отношения к интегрированной форме проведения уроков русского языка, к значимости и месту коммуникативно-речевых упражнений на уроке (Приложение 8). Всего в опросе участвовало 30 человек. 19 из них высказались за раздельное обучение русскому языку и литературному чтению, мотивируя свою точку зрения тем, что на интегрированных уроках «страдает» формирование орфографической грамотности учащихся, а также – техническая сторона механизма чтения, в частности, выработка у учащихся навыков беглого чтения. Но задачи современного обучения родному языку определяются с позиции компетентностного подхода, обеспечивающего взаимосвязанное развитие и совершенствование языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция предполагает овладение школьниками всеми видами речевой деятельности: умением слушать и осмысливать услышанное, грамотно строить собственные высказывания в устной и письменной форме с учетом культуры устной и письменной речи. Методически правильно выстроенный интегрированный урок включает в свою структуру элементы (этапы), формирующие у

школьников и навыки орфографически грамотного письма, и навыки беглого, выразительного чтения. Все эти элементы должны быть органически связаны и реализовываться в логической последовательности.

Также необходимо было выявить у практикующих учителей, какие упражнения (задания), по их мнению, можно отнести к коммуникативно-речевым (назвать несколько) и каково их место на уроках закрепления материала. Из 30 анкетированных только 12 человек ответили правильно. 18 человек не смогли определиться.

На страницах журнала «Начальная школа» в течение 10-15 лет публикуются статьи известных учёных, методистов о преимуществе интеграции уроков русского языка и литературного чтения в плане формирования мировоззрения и развития младших школьников, речевого совершенствования и на этой основе формирования коммуникативно-речевой компетенции. Несмотря на то, что теоретические аспекты преимущества интегрированного обучения доводятся до широкого круга читателей (написаны диссертации, публикуются в педагогической литературе статьи ученых, методистов, педагогов), совмещения научных знаний и практики не произошло. Поддерживающие интеграцию учителя в большинстве случаев на практике показывают лишь отдельные фрагменты интегрированного урока.

Таким образом, анализ ученических работ, опыта работы учителей, анализ публикаций учителей свидетельствует о том, что в методике начального обучения родному (русскому) языку в масштабах Республики Молдова и за её пределами проблема формирования коммуникативно-речевой компетенции не решена в силу ряда причин:

- отсутствие определенного уровня теоретической подготовки учителя в области психологии, психолингвистики, лингвистики текста,
- традиционное построение уроков русского языка при отдельном обучении двум предметам, где языковая компетенция является ведущей,
- быстро меняющиеся школьные учебники (в связи с конкурсной системой среди издательств) разных авторских коллективов, в которых не до конца реализован принцип интеграции, что, в свою очередь, не позволяет в полной мере выстроить систему коммуникативно-речевых заданий и упражнений.

Только при правильном, методически грамотном построении интегрированного урока и эффективном его проведении с высокой результативностью могут быть реализованы как учебно-языковые задания – это комплекс фонетических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, орфографических, так и коммуникативно-речевые. Выполнение обозначенных заданий будет способствовать

осознанию учащимися, что слово, словосочетание, предложение, анализируемое и усваиваемое ими, составляют «строительный материал» для любого речевого высказывания, самостоятельно составленного текста, в целом – для успешного речевого общения.

2.4. Выводы по главе 2

1. Чтобы выстроить обновленную модель преподавания/изучения родного (русского) языка, ориентированную на формирование коммуникативно-речевой компетенции младших школьников на завершающем этапе начальной ступени образования, необходимо было выявить реальное состояние исследуемой проблемы с точки зрения образовательных документов, действующих учебников по предмету, практики работы учителей, уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся при существующей методической системе.

2. В Модернизированном куррикулуме как образовательном документе и основном дидактическом инструменте по предмету «русский язык» определены не только содержание предмета, требования к его изучению, но и обозначен конечный результат учебной деятельности – определенный уровень сформированности у учащихся специфических компетенций (в нашем случае – коммуникативно-речевой).

3. Анализ действующих учебников по русскому языку в начальных классах, в первую очередь российских изданий, показал, что данные учебные пособия реализуют, в основном традиционную программу, ориентированную на получение (формирование) знаний (заучивание правил, определений и понятий), умений (выполнение заданий, в большинстве случаев репродуктивного характера), навыков (механические разборы слов), т.е. учебный материал направлен в основном на формирование языковой компетенции школьников. Коммуникативно-речевые упражнения, формирующие коммуникативно-речевую компетенцию, подаются в незначительном объёме и при отсутствии логически выстроенной системы.

4. Учебники молдавских авторов (Рассказова Т. В., Михайлова Т. Н.), написанные с учётом куррикулумной реформы, нуждаются в более чёткой системе организации учебного материала, в логической взаимосвязи языкового и литературно-речевого материала, в соблюдении принципа тематического единства двух родственных дисциплин. Учебник по русскому языку «Родное слово» (Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф.) в большей мере соответствует современным требованиям к организации и содержанию учебного материала.

5. В практике работы учителей (путём опросных методов) было выявлено, что преимущественно пользуются традиционные уроки, т.е. уроки, на которых изучается (заучивается) грамматический материал и закрепляется с помощью тренировочных грамматико-орфографических упражнений. Почти половина опрошенных (40%) учителей не смогли определить, какие упражнения относятся к коммуникативно-речевым. Большая половина (63%) от числа опрошенных не приемлют интегрированную форму обучения родному (русскому) языку.

6. Результаты констатирующего эксперимента (среза) свидетельствуют о том, что наибольшую трудность у четвероклассников в экспериментальных и контрольных группах (всего 260 учащихся) вызвали упражнения речевого (творческого) характера, включающие задания коммуникативной направленности. С собственно языковыми упражнениями большинство учеников справились без особых затруднений.

7. Результаты анализа образовательных документов, учебников, опыта работы учителей-практиков, выполнения учащимися 4-ых классов системы разнохарактерных упражнений (на уровне констатирующего среза) послужили основанием для построения обновленной модели изучения родного (русского) языка, одним из приоритетных назначений которой является формирование у младших школьников коммуникативно-речевой компетенции – умения (способности) общаться в устной и письменной форме.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

3.1. Общая характеристика методики формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся (на литературно-речевом и языковом материале)

Как уже было отмечено в первой главе данного исследования, основной единицей обучения в экспериментальной методике явился художественный текст, выполняющий коммуникативную и дидактическую функцию. Критериями отбора художественных текстов послужили экстралингвистические (внеязыковые факторы), лингвистические (языковые), психологические, методические факторы, рекомендации – школьного куррикулума и стандартов по русскому языку для I-IV классов.

В формирующем эксперименте текстовый отбор осуществлялся по двум литературно-речевым темам: «Родина» и «Труд» и, соответственно, по двум основным частям речи «Имя существительное» и «Глагол». Литературно-речевой и языковой материал по теме «Родина» («Имя существительное») представлен пятью модулями (блок I), а литературно-речевой и языковой материал по теме «Труд» («Глагол») – восемью модулями (блок II).

Художественные тексты на тему «Родина» содержат огромный воспитательный потенциал, направленный на формирование у юных граждан нашей страны таких понятий, как: моя Родина – республика Молдова, мое село (город), моя семья, пробуждение у детей осознанного чувства любви к своей Родине, родному краю, природе, народной культуре, интереса к историческому прошлому и культурным ценностям молдавского, русского, гагаузского и других народностей, населяющих нашу страну.

На литературно-речевом материале по теме «Родина» были сформированы грамматические понятия об имени существительном как части речи. Имя существительное изучается в течение всего периода начальной ступени образования с соблюдением принципа постепенного нарастания сложности – от слов-предметов (I-II классы) до основных грамматических категорий: род, число, падеж, склонение (III-IV классы). Цель завершающего этапа усвоения данной части речи – грамотное, осознанное использование собственных высказываний в устной и письменной форме, уточнение, пополнение, обогащение словарного запаса тематически обусловленной лексикой – именами существительными.

Литературно-речевая тема «Труд» красной нитью проходит через весь этап начального образования. Посредством произведений детской художественной

литературы, устного народного творчества у младшего школьника формируется представление о том, что благодаря труду на благо семьи, общества, страны в целом человек становится Личностью, что только созидательный труд движет общество к прогрессу. Изучая произведения на тему труда, младший школьник подводится к мысли о том, что трудом человека создано все необходимое, что труд не мыслим без человека, а человек не мыслим без труда, что труд нужен человеку как воздух, как вода, как хлеб.

В качестве литературного материала в данный раздел были включены произведения классической детской литературы, очерки о народных умельцах Гагаузии, произведения устного народного творчества: бытовые и волшебные сказки, пословицы, загадки.

Глагол – одна из ключевых частей речи. По частоте употребления занимает второе место после имени существительного. Известный лингвист Пешковский А. М. писал, что глаголы – это какие-то «живые» слова, оживляющие все, к чему они приложены [144]. Глаголу как слову присуща организующая, конструктивная роль в предложении. Глагольное слово богато и емко по своему значению. Глагол многозначен и омонимичен. Богатство значений глагольного слова усиливается разнообразием приставок и многообразием его синтаксических конструкций. Назначение глагола – выразить само действие.

Основная задача изучения глагола как части речи учащимися начальной школы – это осознанное употребление данной части речи в устных и письменных заданиях (высказываниях, текстах, предложениях) в правильной грамматической форме, правильное написание личных окончаний глаголов.

Усвоение глагола в начальной школе как одной из основных частей речи осуществляется на всех трех уровнях: лексическом, грамматическом и речевом (уровне текста).

Несмотря на то, что действующие школьные учебники по русскому языку были проанализированы по трем частям речи – имени существительному, имени прилагательному, глаголе – методика формирования коммуникативно-речевой компетенции в основной части работы осуществлялась на базе двух главных частей речи – имени существительного и глагола. Были отобраны произведения классиков детской литературы XIX-XX вв., отрывки научно-популярных текстов страноведческого характера, тексты, отражающие своеобразие социально-исторического развития молдавского народа.

Отбор учебного текстового материала осуществлялся с учетом таких дидактических принципов, как научность, доступность, воспитательная ценность, наличие изучаемых

грамматических категорий, наглядность, систематичность, взаимосвязь языковых уровней, интеграция, дифференциация. По своему назначению в учебных ситуациях тексты условно подразделялись на предназначенные для изучающего чтения (основные) и для отработки частно-речевых навыков (прикладные). Границы между ними прозрачны. Общей задачей в работе над любым текстом явилось выполнение на его основе полноценных коммуникативно-речевых заданий.

Содержательно-речевые задания по тексту были представлены следующими видами:

- репродуктивные, направленные на частичное, выборочное или полное воспроизведение содержания текста (или отдельных фактов, которые изложены в нём);
- аналитические, требующие от учащихся что-то объяснить, пояснить, обосновать, выявить причины, цели, условия того, о чём говорится в тексте;
- творческие (синтетические), с помощью которых ученики расширяют и домысливают изображённые, представленные в тексте ситуации; на основе авторского текста строят собственные тексты, оценочные высказывания, побуждающие выразить своё отношение к сообщаемому, а также ряд других коммуникативно направленных речевых заданий [132].

Для достижения результатов, т.е. сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся необходима была особая организация учебного материала – тематически направленный литературно-речевой материал: художественные тексты, соответствующие литературно-речевым темам, система коммуникативно-речевых и ситуативных упражнений. Как уже было сказано, в основе литературно-речевых тем лежит какой-либо фрагмент объективного мира. При интегрированной форме обучения тематический подход к организации учебного материала позволил сгруппировать художественные и научно-популярные тексты в соответствии с их содержанием в один блок и осуществлять речевую деятельность учащихся в определённом содержательном направлении и с учётом возрастных особенностей учащихся [131].

Изучение художественных текстов на одну и ту же тему в течение серии уроков (модулей) создавало условия для формирования у школьников представлений о целостности картин окружающего мира, накоплению лексического материала (словарного запаса) с целью дальнейшего его свободного использования в собственных высказываниях [219].

Следующим компонентом экспериментальной методики явилась система коммуникативно-речевых упражнений, коммуникативные целевые установки которых направлены на умение учащихся выразить согласие (несогласие) с чем (кем)-либо,

подтверждать сказанное, дополнять сказанное, продолжить сказанное; установки, формирующие умение выражать своё отношение к событиям, фактам, явлениям; установки, побуждающие к совершению действия или, наоборот, к его завершению. На базе текстового материала строилась система речевых ситуативно-коммуникативных упражнений, выполнение которых вовлекало школьников в процесс общения. Речевые ситуации, обусловленные содержанием изучаемого литературного произведения, побуждали школьников к высказыванию, к потребности в общении: участвовать в диалоге, понимать смысл обращённой устной и письменной речи, передавать с помощью языковых средств свои мысли и чувства [126].

Таким образом, отобранный в исследовании (в соответствии с куррикулумом) дидактический материал (литературные тексты определенной тематики и соответствующий языковой материал) был представлен как синтез речевого, языкового, литературоведческого материала и послужил основой для решения главной задачи исследования – формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся, которая выражалась в знании, умении и способности младших школьников:

- предвосхищать (прогнозировать) содержания текста того или иного произведения по заголовку, по началу, по иллюстративному материалу и др.;
- прогнозировать композицию текста по его жанровой характеристике;
- выделять существенные и несущественные признаки предметов или явлений;
- выделять основное и детали в информации;
- делать выводы из наблюдений, из сказанного, прочитанного, услышанного, обобщать факты;
- ставить коммуникативные задачи – что-то сообщить, спросить, о чём-то узнать, попросить, от чего-то отказаться, с чем-то согласиться, с чем-то поздравить и т.п.;
- осознавать замысел высказывания (зачем говорю);
- ориентироваться в условиях общения, в речевой ситуации (кому говорю, с кем, при каких обстоятельствах);
- планировать речевое действие, соблюдая языковые и литературные нормы;
- выбирать тип речи, жанр;
- выражать и развертывать мысль (что говорю) в устной и письменной форме и в соответствии с усвоенными грамматическими понятиями, правилами орфографии и орфоэпии;
- воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи (как говорю);
- осуществлять контроль – соответствует ли сказанное (написанное) замыслу.

Вторая приоритетная задача экспериментальной методики – усвоение указанного выше языкового материала – частей речи (имя существительное, глагол) на тематически организованном текстовом учебном материале с целью включения его в создание речевых ситуаций на уроке, выполнения ситуативных упражнений творческого характера. Использование художественного текста в качестве обучающей единицы учебного материала позволило учащимся осуществлять наблюдение над языковыми явлениями, понимать (осмысливать) текстообразующие функции основных частей речи – имени существительного, глагола, - т.е. способность единиц языка участвовать в создании текста, связывать все его части и отдельные предложения в одно целое с учётом коммуникативной направленности, общего замысла. На текстовой основе школьники познавали функциональную значимость указанных частей речи. Основное назначение текстового и языкового учебного материала в обучающем эксперименте заключалось в формировании системы осознанных коммуникативно-речевых умений, направленных на осмысление авторского текста и продуцирование собственного, т.е. в формировании у школьников способности общаться через общение [217].

Должное место в экспериментальной методике отводилось чтению как одному из видов речевой деятельности, являющемуся целью и средством обучения русскому языку. Решающее значение придавалось развитию у детей воссоздающего и творческого воображения, способности вести диалог с писателем, живо воспринимать каждый из созданных им образов, соотносить образный мир художественного произведения с собственным опытом жизни, пристально вглядываться в литературных героев, размышлять над их суждениями, обдумывать их поступки, поведение с тем, чтобы лучше разобраться в себе. Специальные задания по тексту были направлены на стимулирование мыслительной деятельности, формирование творческого воображения, образного мышления.

В методике известны различные классификации видов чтения. Критериями выделения вида чтения по функциональному признаку являются те коммуникативные задачи, которые оно должно решать: это степень полноты и точности извлекаемой из текста информации, точность понимания читаемого. В экспериментальной методике использовалось ознакомительно-изучающее чтение, направленное на понимание как общего содержания читаемого, так и полное, точное понимание сообщаемого в тексте. Были использованы такие приёмы, как приём выделения значимых слов, фраз; приём антиципации – предвосхищения или смысловой догадки; приём реципации – мысленный возврат к прочитанному под влиянием новых мыслей, возникших в процессе чтения.

Экспериментальная методика строилась поэтапно: на первом этапе – предтекстовая работа над художественным текстом. Она включала предтекстовые задания, направленные на устранение смысловых и языковых трудностей. На втором этапе – непосредственная работа с текстом, включающая притекстовые задания и упражнения, направленные на усвоение, осмысление учебного материала. На третьем этапе – послетекстовая работа творческого характера [85].

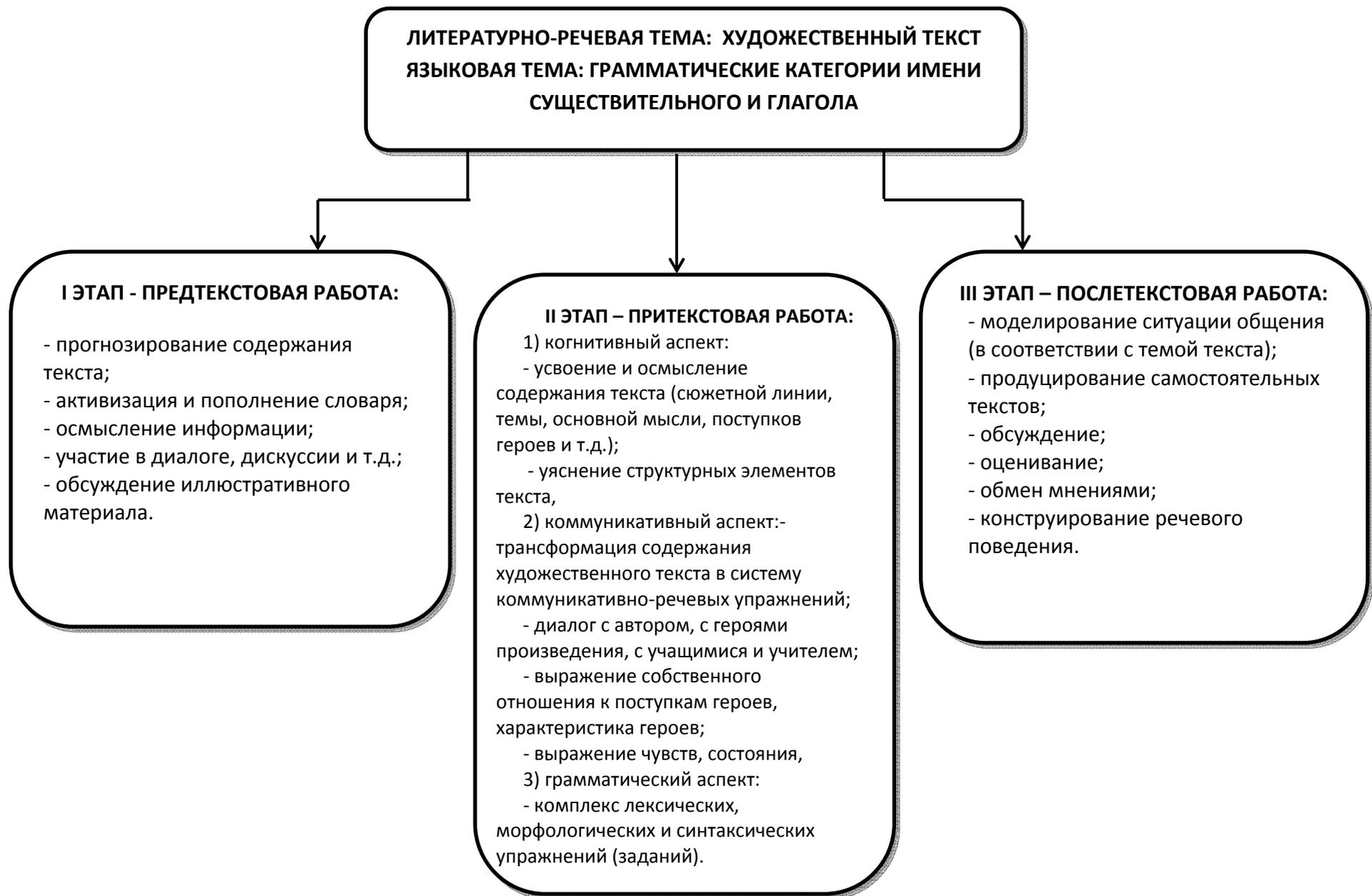
I этап. Предтекстовая работа носила вводный (установочный) характер и была направлена на то, чтобы подготовить учеников к восприятию и прогнозированию содержания текста, вызвать у них интерес к тексту, желание его прочесть. В процессе выполнения предтекстовых заданий были использованы такие методы и приёмы, как вступительное слово учителя (ученика), беседа, наблюдение, дискуссия и др. Упражнения включали следующие задания: прогнозирование содержания текста, словарно-лексическая работа, демонстрация иллюстративного материала (портреты, картины) и др. Все задания на данном этапе предполагали расширение интеллектуального кругозора учащихся, активизацию, обогащение словарного состава. Ученики вовлекались в предварительную работу по тексту: они слушали и осмысливали информацию учителя, одноклассников, отвечали на поставленные вопросы, вступали в дискуссию друг с другом [110].

II этап. Притекстовая работа – основная часть интегрированного урока. Она осуществлялась во взаимосвязи двух аспектов: коммуникативного аспекта (общение: диалог с автором, героями произведения, с учащимися и учителем) и когнитивный (понимание, осмысление текста). Это самая важная работа над текстом, в ее процессе решаются основные задачи: понимание конкретного содержания текста, осмысление функциональной значимости языковых единиц в тексте, усвоение их грамматических признаков. Притекстовая работа включала самостоятельное прочтение и осмысление прочитанного, вопросно-ответные упражнения по содержанию текста, деление текста на смысловые части и их озаглавливание. Упражнения в определении, выделении смысловых частей текста позволяли ученикам без затруднений проследить за развитием сюжетной линии произведения, последовательностью описания, логикой рассуждений, что в конечном итоге обеспечивало понимание, запоминание и воспроизведение текста с целью дальнейшей трансформации его содержания в систему коммуникативных упражнений, выполнение которых вовлекало школьников в процесс общения, побуждало к высказыванию. Осмысление, понимание содержания текста осуществлялось с использованием таких приёмов, как выборочное чтение, анализ, первичный и вторичный синтез, постановка вопросов, обобщение (выводы), перечитывание отдельных частей,

которые способствовали уяснению основной идеи текста, рассуждению о мотивах поступков героев, составлению характеристики главного героя, т.е. всего того, что может служить поводом для размышлений, для составления высказываний. Немаловажное значение на данном этапе имели задания по определению жанра и типа текста, композиционной структуры текста, по вычленению опорных слов из текста или, наоборот, определение содержания текста по данным опорным словам.

Значительное место на втором притекстовом этапе работы, кроме заданий по тексту содержательно-смыслового характера, отводилось учебно-языковым упражнениям, а именно тем языковым единицам, которые изучаются (закрепляются, повторяются) на данном уроке (на текстовой основе). Учебно-языковые упражнения – это комплекс лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, орфографических и орфоэпических заданий. Выполняя обозначенные задания, ученики подводились к осознанию того, что слово, словосочетание, предложение, анализируемые ими, составляют «строительный материал» для выполнения системы коммуникативных упражнений, сближающих деятельность обучения с деятельностью реального общения, таких, как: условно-речевые, конструктивные, собственно речевые (коммуникативно-творческие, ситуативные), предполагающие составление самостоятельного, адекватного конкретной ситуации текста по той же тематике и с включением изученных языковых средств.

Основным назначением послетекстовой работы (III этап) явилось создание возможностей общения на уроке (с привлечением изучаемого языкового материала). С целью эффективного осуществления данной части работы подбирались специальные упражнения, которые моделировали ситуацию речевого общения, стимулировали речевую деятельность школьников – желание вступить в общение: обсудить творческие работы одноклассников, оценить высказывание героев текста, объяснить причины непонимания чего-то, причины ошибок; составить рассказы, описания, адресованные вымышленным героям; обменяться мнениями по поводу смысла пословиц; сконструировать речевое поведение в воображаемой ситуации; составить отзывы о любимых мультфильмах, прочитанных книгах, временах года; составить поздравление, написать письмо и т.п. Коммуникативно-речевые (творческие) упражнения составили основную часть экспериментальной методики. Языковым упражнениям было уделено меньше внимания, так как на основе данных констатирующего среза их выполнение не вызывало особых трудностей у четвероклассников. Поэтапная работа над текстом отражена в фигуре 3.1.



Фиг. 3.1. Этапы работы над художественным текстом как основной коммуникативной и дидактической единицей

Основной формой реализации экспериментального материала явился интегрированный урок русского языка.

Таблица 3.1. Структура интегрированного урока по формированию коммуникативно-речевой компетенции

№ п/п	Этап урока	Функции	Содержание	Деятельность учащихся
I	Организационно-контрольный этап	Подготовка учащихся к уроку: контроль за усвоением домашнего задания	Проверка домашнего задания	Выполнение заданий
II	Этап анализа исходного текста	Формирование коммуникативно-речевой компетенции, включающей ее составляющие: языковую, лингвистическую, страноведческую компетенции.	Работа с учебным текстом	Выполнение текстовых заданий
1	Предтекстовая работа	Подготовка учащихся к восприятию и прогнозированию текста	Краткое вступительное слово; беседа, словарно-фразеологическая работа	Ответы на вопросы, толкование значений слов; работа со словарем
2	Притекстовая работа	Ознакомление с содержанием и уяснение смысла текста; рассмотрение функционирования изучаемых (закрепляемых, повторяемых) языковых явлений в связном тексте	Чтение текста; беседа по содержанию текста, беседа по уяснению смысла текста; коммуникативно-речевые и учебно-языковые задания	Работа по содержанию текста, пониманию смысла – ответы на вопросы с привлечением текста; выполнение учебно-языковых заданий и упражнений
3	Послетекстовая работа	Процесс развития и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции с учетом включения в самостоятельные высказывания изучаемых языковых явлений	Повторное выразительное чтение текста учащимися, составление плана, озаглавливание текста, различные виды пересказов (с включением изучаемых языковых явлений)	Чтение текста, составление плана, выполнение ряда творческих заданий: монологов (выступления с сообщением), участие в диалоге
III	Этап создания вторичного текста (на основе исходного)	Послетекстовая работа: демонстрация уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции; совершенствование навыков самостоятельной работы	Составление устных и письменных творческих работ: изложение, сочинение разных жанров, типов речи; реферат, отзыв, рецензия, письмо и др.	Выполнение самостоятельных устных и письменных творческих работ с включением в текст изученных языковых явлений (классная или домашняя работа); взаиморецензирование и редактирование текстов

Принцип коммуникативности не исключает сознательного усвоения языкового материала. Грамматический материал в экспериментальной методике рассматривался как органическая часть учебного материала, на основе которой формируется речевая деятельность учащихся. Коммуникативно-речевые упражнения, предназначенные для обучения речевому общению, выполнялись с учётом осознанного владения языковым материалом (правильным использованием падежных форм имён существительных, личных окончаний глаголов, закономерностями употребления, согласования с нормами функционирования данных слов в речи, их связи с контекстом). С помощью коммуникативно-речевых упражнений изученные словоформы и конструкции вводились в речь в соответствии с определённой коммуникативной задачей. Усвоение грамматического материала подчинялось решению коммуникативных задач. Для восприятия и порождения речи младшими школьниками одинаково важно понимать и правильно употреблять речевые конструкции и средства грамматики. Синхронное развитие лексических (речевых) и грамматических навыков, по мнению Федоренко Л.П., является одной из главных закономерностей усвоения языка и одним из главных положений современной теории речевого развития школьников [195, 29]. «Грамматический аппарат языка вносит свою лепту в построение текста», - утверждает Абелева И.Ю. [21, с. 270].

Речевые упражнения распределялись на упражнения репродуктивного характера (по образцу), условно-речевые или конструктивные и собственно речевые (коммуникативно-творческие) на лексическом уровне (уровень слова), грамматическом (уровень словосочетания и предложения) и на уровне текста.

Упражнения «по образцу» включали следующие задания: составление предложений, аналогичных данному; выбор изобразительных средств художественного текста; чтение и запись образцов; заучивание наизусть; выразительное чтение.

Для условно-речевых или конструктивных упражнений, в отличие от языковых, направленных на конструирование и анализ единиц языка, характерно наличие речевой задачи, и, следовательно, грамматическая форма и значение лексических единиц усваиваются в единстве с их функцией. В научной литературе их называют коммуникативными подготовительными упражнениями [75, 151, 210]. Данные упражнения должны носить ситуативный характер, т.е. любая фраза, входящая в состав упражнений, должна соотноситься с конкретной ситуацией общения, встречающейся в реальной жизни; вызывать мотивированную реакцию ученика на поставленную учебную задачу коммуникативной направленности; направлять внимание ученика на цель и содержание высказывания; включать в свой состав коммуникативно ценные фразы.

Таким образом, главными требованиями к построению условно-речевых упражнений являются реализация коммуникативно-речевой задачи с параллельным усвоением (закреплением), грамматических категорий и их функций в речи [120].

Условно-речевые упражнения включали следующие задания: восстановить деформированный текст; определить границы предложений в тексте; распространить предложения по вопросам; построить предложения по определённой модели, письменные ответы на вопросы.

Творческие упражнения предполагали свободное составление предложений, текстов по заданной речевой ситуации, по опорным словам, по картине, на определённую тему.

Изучаемые части речи (имя существительное, глагол) на этапе закрепления их грамматических свойств использовались в формирующем эксперименте с точки зрения их текстообразующих функций в содержательном плане: возможности в передаче разнообразных смысловых оттенков; в качестве синонимических замен; эмоциональной окраски, замены временных форм и др. Речевые единицы (части речи), как известно, воспринимаются как компоненты речевого произведения. С этой целью включались упражнения на осознание роли изучаемых частей речи в процессе коммуникации в реальных жизненных обстоятельствах. Текстообразующие свойства морфологических категорий языковых единиц усваивались не абстрактно, а в процессе чтения и анализа текста, чтобы учащиеся могли осознать, какую роль играет изучаемое явление в решении коммуникативных задач, т.е. что языковые явления изучаются для того, чтобы уметь ими пользоваться в речи.

Языковые единицы выражаются словом. Проникновение в нравственный и эстетический смысл, который приобретают в речи языковые единицы, явилось одной из существенных сторон работы с текстом. Именно текст, представляющий собой единство лексических, морфологических и синтаксических компонентов, открывает возможности для работы над употреблением слова в речи, слов, участвующих в оформлении и передаче авторского замысла, оценок и отношений. Функционирование слова в речи обуславливает необходимость рассмотрения его содержательной стороны в тесной связи с грамматическим оформлением, с синтаксической функцией в предложении. В зависимости от характера речевой ситуации, цели высказывания одно и то же слово может реализовывать различные значения и эмоционально-экспрессивные оттенки. «От культуры слова, - пишет Сухомлинский В.А., - к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры к культуре моральных чувств – таков путь к гармонии знаний и нравственности» [184, с. 45].

Огромную роль в определении коммуникативной целесообразности употребляемого слова играют слова-синонимы в речи. С помощью синонимов, как известно, речь становится правильной, точной, выразительной, богатой. Синонимы представляют огромные возможности для дифференциации тончайших смысловых оттенков. В экспериментальной методике работе с синонимами было отведено значительное место. Правильное употребление синонимов в речи требовало умения определять их смысловые оттенки, стилистические свойства, вычленять из синонимического ряда слова, наиболее уместные и точные в данной речевой ситуации. Типичными заданиями к упражнениям над синонимами явились следующие:

- 1) к данным словам подобрать синонимы из изучаемого текста;
- 2) к указанным словам из текста подобрать синонимы;
- 3) сравнить синонимический ряд слов с родственными словами и указать их отличие;
- 4) найти в тексте синонимические отношения между словами;
- 5) дополнить синонимический ряд 2-3 словами;
- 6) расположить синонимы по принципу усиления/ослабления признака, действия и др.

В работе над словом, кроме синонимов, уделялось внимание и другим лексическим единицам: антонимам, многозначным словам, выразительным средствам языка – эпитетам, метафорам, олицетворениям, сравнениям.

В экспериментальной работе внимание школьников было направлено на образное видение мира и передача этой образности в речи, на умение извлекать из слова его образные свойства, на его неисчерпаемые изобразительные возможности, раскрытые через метафоризацию слов.

Известно, что большой запас нравственных оценок заключён во фразеологических оборотах, которые ученики должны отличать от свободных словосочетаний. Включение в систему работы упражнений с фразеологизмами (подбор соответствующих по смыслу фразеологизмов, замена общеупотребительных слов фразеологизмами и наоборот и др.) способствовали выявлению их оценочной функции с целью использования в этой роли в собственной речи.

Таким образом, слову как одной из основных единиц языка и речи уделялось достаточное место в организации и проведении экспериментальной работы. Слово на базе текста (в нашем случае основные части речи: имя существительное, глагол) толковалось с позиции разных языковых уровней: слово и его лексическое значение, слово и его строение, слово и его произношение в устной речи и графическое оформление в письменной речи, слово как часть речи, «работа» слова в предложении, тексте. Предлагаемая в эксперименте методика нацеливает учащихся на осмысление

номинативной функции слова называть всё, что существует в мире, на наблюдение за функцией слов в составе предложения, с помощью которых можно выразить свои мысли, чувства, что-то сообщить, о чём-то спросить, что-то посоветовать, куда-то пригласить и т.п.

В систему работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся 4-ых классов были включены упражнения на умение устанавливать связи между словами в словосочетании и предложении; составление словосочетаний; выделение устойчивых словосочетаний, толкование их значений; на вычленение словосочетаний, на умение логически и стилистически оправдано использовать синтаксические средства, связно излагать свои мысли, подчиняя всё высказывание, весь текст, все факты и выразительные средства основному замыслу.

Должное место в методике отводилось предложению как основной речевой единице. Упражнения делились на три типа: «по образу», конструктивные и коммуникативно-творческие. Упражнения «по образцу» включали следующие задания:

- чтение и запись образцов;
- анализ смысла и формы, выбора слов, изобразительных средств;
- составление предложений по вопросам;
- составление предложений, аналогичных данному;
- конструктивные (подготовительные коммуникативные упражнения);
- деление текста (без знаков препинания и без заглавных букв на предложения, т.е.

определение границ предложения в тексте);

- распространение предложений по вопросам;
- построение предложений по модели;
- выражение одной и той же мысли в вариантах.

Творческие упражнения:

- составление предложений на заданную тему или по картине;
- составление предложений по опорным словам;
- свободное составление предложений.

Значительное место в экспериментальной методике было отведено системе упражнений на уровне текста. Они также были представлены тремя видами: «по образу», конструктивные и коммуникативно-творческие и подразделялись на устные и письменные. Упражнения «по образцу» - это устный и письменный пересказ прочитанного в различных вариантах: близкий к авторскому тексту (подробный), сжатый (краткий), выборочный, с элементами творчества; заучивание текстов наизусть; выразительное чтение, драматизация, восстановление деформированного текста.

Конструктивные упражнения: диалоги, выступления (на основе изучаемых текстов); обсуждения прочитанного; сочинение сказок, рассказов по аналогии; инсценирование рассказов; письменные изложения.

Коммуникативно-творческие упражнения: устные и письменные сочинения разных видов, отзывы о прочитанном, увиденном или услышанном, деловые и другие письма.

В основу составления самостоятельных текстов были положены следующие требования, базирующиеся на коммуникативно-речевых умениях четвероклассников:

- оценивать речевую ситуацию и в соответствии с ней осознавать цель построения текста;
- отличать текст от нетекста;
- определять тему и основную мысль текста; умение раскрыть их в собственном тексте;
- намечать последовательность изложения мыслей (составлять план);
- отбирать и систематизировать лексические средства, соответствующие речевой ситуации, теме, цели, основной мысли, типу речи и стилю;
- грамматически правильно оформлять лексические средства в устной и письменной форме;
- строить текст в определенной композиционной форме;
- редактировать письменный текст.

По литературно-речевым темам «Родина», «Труд» были отобраны произведения детской литературы, рекомендованные куррикулумом. Это такие жанры, как рассказы, лирические стихотворения, сказки, легенды; малые жанры – пословицы, поговорки, загадки. Учитывался страноведческий характер текстового материала, т.е. наряду с классическими произведениями русской детской литературы включались тексты переводной детской литературы: стихи и рассказы молдавских писателей (Виеру Г., Скобиоалэ А., Вангели С.), научно-популярные статьи гагаузских литераторов, корреспондентов, деятелей искусств. Тексты, как уже было отмечено выше, делились на основные и дополнительные, прикладные. На базе основных текстов строилась система коммуникативно-речевых заданий. Прикладные (вспомогательные) тексты расширяли тематические границы модуля, внося дополнительные сведения познавательно-исторического характера. Отбор текстового материала осуществлялся с учетом следующих критериев:

- основные и вспомогательные тексты представляют собой литературные произведения (или их отрывки), следовательно, соответствуют нормам литературного языка, являются текстами-образцами правильной речи;

- в отобранных текстах заложены как большие воспитательные возможности, так и познавательные интересы, которые, взаимодействуя, позитивно сказываются на формировании личности школьника, его внутреннего мира, нравственных начал;

- литературные тексты соответствуют возрастным особенностям четвероклассников, т.е. они доступны, вызывают интерес, что должно способствовать более эффективному формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся, стимулированию их активности;

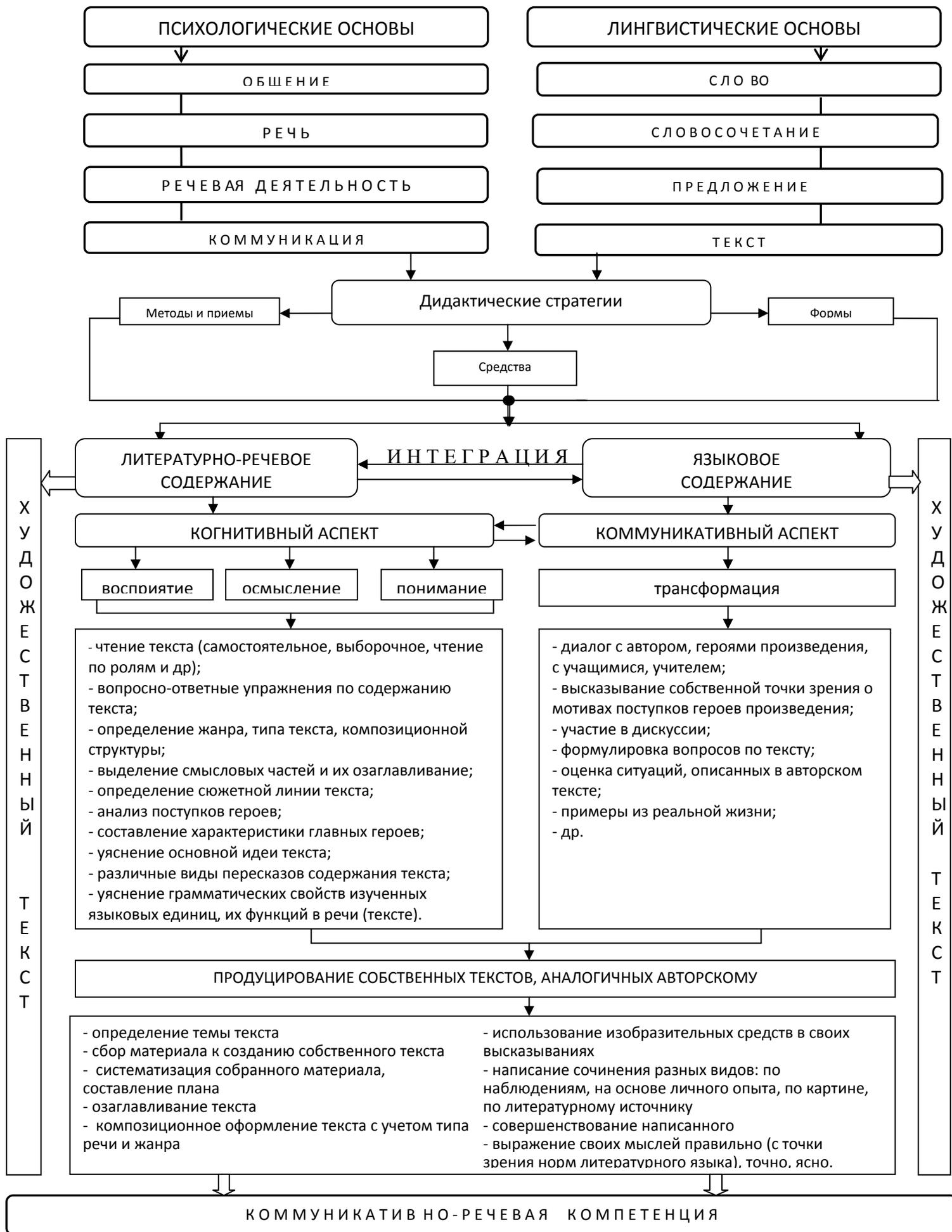
- текстовый материал отражает изучаемые языковые явления, в частности, - имена существительные и глаголы, их грамматические категории. Осмысленное восприятие языкового материала способствует грамотному построению собственных высказываний.

В процессе реализации экспериментальной методики были использованы как общедидактические принципы, методы и приемы, так и собственно методические, а также необходимые средства обучения.

В качестве универсальной формы организации обучения была выбрана блочно-модульная технология, на основе которой осуществлялась возможность реализации компетентностного подхода на конкретном учебном материале.

Таким образом, методическая система формирования коммуникативно-речевой компетенции на основе экспериментального учебного материала (литературно-речевых и языковых тем) осуществлялась по определенной дидактической структуре, включающей конкретные учебные задачи и систему учебных действий.

В общем виде модель формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников представлена следующим образом:



Фиг. 3.2. Модель формирования коммуниктивно-речевой компетенции младших школьников

Реализация методической системы на этапе формирующего эксперимента отражена в таблице 3.2.

Блоки и модули	Субкомпетенции	Содержание учебного материала	Коммуникативно-речевые упражнения	Методы и приемы	Средства изучения	Основная форма организации деятельности учащихся
1	2	3	4	5	6	7
<p>I</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>Общая тема блока: Родина. Имя существительное 1. Представление о значении в жизни каждого человека таких понятий, как <i>отчий дом, малая родина, большая Родина – страна.</i> 2. Подведение учащихся через содержание литературного материала – отрывков художественных текстов, лирических стихотворений на тему «Родина» - к пониманию того, что любовь к месту, где ты живёшь, и есть такая черта человека, как чувство патриотизма.</p>	<p><i>Литературно-речевая тема:</i> «С чего начинается Родина?» <i>Языковая тема:</i> Повторение о склонении имён существительных. Упражнение в изменении падежных форм имени существительного</p> <p><i>Литературно-речевая тема:</i> «Каждому мила родная сторона» <i>Языковая тема:</i> Три склонения имён существительных</p> <p><i>Литературно-речевая тема:</i> «Нет в мире краше Родины нашей» <i>Языковая тема:</i> Правописание безударных окончаний имён существительных первого, второго и третьего склонений</p>	<p>I. На уровне слова:</p> <p>1) анализ смысла и формы слова; выбор слов, изобразительных средств 2) подбор синонимов, антонимов из изучаемого текста к данным словам 3) расположение синонимов по принципу усиления (ослабления) признака, действия 4) дополнение синонимического ряда 2-3 словами 5) разбор соответствующих по смыслу фразеологизмов</p> <p>II. На уровне словосочетания:</p> <p>1) выделение из текста словосочетаний 2) замена в словосочетаниях главных и зависимых слов 3) составление словосочетаний 4) выделение устойчивых словосочетаний, толкование их значений 5) замена общеупотребительных слов фразеологизмами и наоборот</p>	<p>-словесный -коммуникативный -наглядный -практический -репродуктивный -продуктивный -проблемный -эвристический -имитационный -метод конструирования -частично-поисковый исследовательский -анализ и синтез художественного текста - постановка вопросов - изложение</p>	<p>учебник таблицы памятки раздаточный материал иллюстрации картины видеозаписи звукозаписи мультимедиа</p>	<p>Интегрированный урок</p>

1	2	3	4	5	6	7
4	3. Расширение круга понимания всей речевой темы «Родина».	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Главное в жизни – честно служить Отчизне». <i>Языковая тема:</i> Склонение имён существительных во множественном числе	III. На уровне предложения: 1) деление текста (без знаков препинания и без заглавных букв) на предложения, т.е. определение границ предложения в тексте, составление предложений, аналогичных данным, распространение предложений по вопросам 2) построение предложений по модели 3) составление предложений по опорным словам 4) составление предложений на заданную тему или по картине 5) выражение одной и той же мысли в вариантах 6) свободное составление предложений	- сочинение - обобщение - антиципация - рецепция - диктант - ситуативные упражнения - индивидуальные творческие задания - редактирование	- учебник - таблицы - памятки - раздаточный материал - иллюстрации - картины - видеозаписи - звукозаписи - мультимедиа	Интегрированный урок
5	4. Углубление, расширение знаний (с опорой на текстовый материал) о грамматических формах имён существительных с целью свободного и правильного их использования в собственной речи. 5. Умение строить собственные высказывания по речевой теме, вступать в диалог с одноклассниками, высказывать свое мнение, суждение по теме, оформлять свои мысли в виде сочинения, письма, поздравления.	<i>Повторение</i> Применение правил правописания и произношения имён существительных в письменной и устной речи	IV. На уровне текста: 1) выразительное чтение 2) заучивание наизусть 3) восстановление деформированного текста 4) прогнозирование содержания текста 5) устные и письменные пересказы прочитанного в различных вариантах 6) драматизация 7) диалоги 8) выступления 9) обсуждение прочитанного 10) сочинение сказок, рассказов по аналогии 11) инсценирование рассказов 12) устные и письменные сочинения 13) отзывы о прочитанном, увиденном, услышанном 14) деловые и дружеские письма			

1	2	3	4	5	6	7
II	Общая тема блока: Труд					
1	Глагол 1. Осознание необходимости труда в жизни человека.	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Счастливым и красивым делает человека труд» <i>Языковая тема:</i> Общее понятие о глаголе (Повторение изученного в 3-ем классе).	I. На уровне слова: 1) анализ смысла и формы слова; выбор слов, изобразительных средств 2) подбор синонимов, антонимов из изучаемого текста к данным словам 3) расположение синонимов по принципу усиления (ослабления) признака, действия	-словесный -коммуникативный -наглядный -практический -репродуктивный -продуктивный -проблемный -эвристический -имитационный -метод	учебник таблицы памятки раздаточный материал иллюстрации	Интегрированный урок
2	2. Подведение учащихся через содержание литературных произведений к пониманию того, что: - труд приносит человеку не только материальные ценности, но и моральное удовлетворение;	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится» <i>Языковая тема:</i> Неопределенная форма глагола.	4) дополнение синонимического ряда 2-3 словами 5) разбор соответствующих по смыслу фразеологизмов	- конструирования - эвристический	картины видеозаписи	
3	3. Благодаря труду, умелым человеческим рукам создаются на земле блага, культурные ценности.	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Человек славен трудом» <i>Языковая тема:</i> Изменение глаголов по лицам и числам (спряжение).	II. На уровне словосочетания: 1) выделение из текста словосочетаний 2) замена в словосочетаниях главных и зависимых слов 3) составление словосочетаний 4) выделение устойчивых словосочетаний, толкование их значений 5) замена общеупотребительных слов фразеологизмами и наоборот	частично- поисковый исследовательский - анализ и синтез художественного текста - постановка вопросов - изложение	звукозаписи мультимедиа	
4	4. Расширение круга понимания всей речевой темы «Труд»: - любой труд почетен; - основной труд школьника – хорошая учеба.	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Все достигается трудом» <i>Языковая тема:</i> I и II спряжение глаголов.				
5	4. Углубление, расширение знаний учащихся (с опорой на текстовый материал) о глаголе как части речи (лексическое значение глагола, грамматические категории: время, число, лицо, роль в предложении).	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Все работы хороши – выбирай на вкус» <i>Языковая тема:</i> Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени.				

1	2	3	4	5	6	7
6	5. Развитие навыков точного употребления глаголов в речи (употребление глаголов в прямом и переносном значении, глаголов-синонимов и глаголов-антонимов, использование фразеологизмов в речи со стержневым глагольным словом).	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Вещи сами не растут. Вещи сделать, нужен труд». <i>Языковая тема:</i> Правописание глаголов прошедшего времени.	III. На уровне предложения: 1) деление текста (без знаков препинания и без заглавных букв) на предложения, т.е. определение границ предложения в тексте 2) составление предложений, аналогичных данным распространение предложений по вопросам 3) построение предложений по модели 4) составление предложений по опорным словам 5) составление предложений на заданную тему или по картине 6) выражение одной и той же мысли в вариантах 7) свободное составление предложений IV. На уровне текста: 1) выразительное чтение 2) заучивание наизусть 3) восстановление деформированного текста 4) прогнозирование содержания текста 5) устные и письменные пересказы прочитанного в различных вариантах 6) драматизация 7) диалоги 8) выступления 9) обсуждение прочитанного 10) сочинение сказок, рассказов по аналогии 11) инсценирование рассказов 12) устные и письменные сочинения 13) отзывы о прочитанном, увиденном, услышанном 14) деловые и дружеские письма	сочинение	учебник	Интегрированный урок
7	6. Осознанное распознавание и употребление глаголов в различных временных формах.	<i>Литературно-речевая тема:</i> «Хочешь чего-то добиться – надо учиться». <i>Языковая тема:</i> Правописание глаголов на «-тся», «-ться».		обобщение	таблицы	
8	7. Грамотная запись глаголов – личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени.	Повторение изученного.		антиципация	памятки	
			реципация	раздаточный материал		
			диктант	иллюстрации		
			ситуативные упражнения	картины		
			индивидуальные творческие задания	видеозаписи		
			редактирование	звукозаписи		
				мультимедиа		

Таблица 3.2. Методическая система процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся

3.2. Организация методической работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся

Блок I

Литературно-речевая тема: *С чего начинается Родина?*

Языковая тема: *Повторение о склонении имён существительных.*

Модуль 1. Первый модуль включал пять небольших художественных текстов, объединённых темой «Родина».

I. Предтекстовая работа: осмысление понятий «малая родина», «Родина» (страна, государство, отчизна, отечество).

Наглядность: государственные символы РМ, фотографии представителей флоры и фауны, исторически значимых мест республики, карта РМ.

Упражнение 1. Прочитай отрывки художественных текстов на тему родины. Что их объединяет? (Приложение 7)

Словарно-лексическая работа

- Как ты понимаешь слова и выражения: малая родина, большая (великая) Родина, приходит на помощь, придаёт силы, отчий (дом, край), жить с ней одной жизнью, испытания?

- Подбери синонимы к словам из прочитанных текстов: маленький (уголок), большая (Родина), заботится, отчий дом (край), бьётся (сердце), родился, хранить, верный (товарищ), хороший (товарищ), древний (праздник).

- Найди в текстах наиболее «ценные» слова и выражения, которые точно передают настроение автора.

- Распредели данные слова в две группы. По каким признакам можно их распределить?

Родина, страна, родиться, край, род, отечество, родной.

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по изучаемым текстам

- Какова общая тема прочитанных текстов?
- С кем автор Ю. Яковлев сравнивает Родину? Почему? Докажи.
- Какие заголовки можно подобрать к текстам, в которых они отсутствуют?

Сформулируй их.

- Какова главная мысль всех прочитанных текстов? Найди в каждом из них предложение, в котором она выражена.

Упражнение 2. Расскажи (составь рассказ) о том, что такое Родина для каждого человека?

Упражнение 3. Определи тему и основную мысль сочинения школьницы.

Мой любимый день

Самым любимым днём я считаю не день своего рожденья, не 8 Марта, а первое сентября.

Я люблю встречу с друзьями и учителями после летних каникул, разговоры о прошедшем лете, поздравления учителей, родителей, соседей.

Мне вспоминается день, когда ученики выпускных классов прощались со школой и учителями, а учителя – со своими учениками и их родителями, вспоминаю последний звонок для наших выпускников. Когда-нибудь так же и мы будем прощаться со школой. Но сейчас уже прозвенел звонок, приглашая нас в просторные классы. Всё вокруг радует глаз, пахнет свежей краской. Сейчас без школы и без родного села я не представляю свою жизнь. У каждого человека Родина начинается с чего-то своего, дорогого, заветного. Для меня Родина началась со школы. Поэтому я люблю свою родную школу и своих школьных друзей.

- Передай содержание сочинения от 3-его лица (она, школьница, ученица).

Упражнение 4. Выпиши из текста упражнения 3 выделенные слова. Допиши к ним начальную форму. Можно ли выразить мысль, заложенную в предложениях, при исключении указанных слов? Устно составь с данными словами в начальной форме предложения.

Упражнение 5. Выпиши из первых двух текстов опорные слова – имена существительные. Составь с ними словосочетания, которые ты можешь использовать при составлении собственного текста на тему «С чего для меня начинается Родина?».

Упражнение 6. К данным словам (из слов для справок) допиши существительные в нужной форме. В скобках укажи падеж.

Заботиться о ..., любоваться ..., говорить ..., гордиться ..., не узнать ..., путешествовать по ..., думать о ...;

По родной ..., с любимым ..., в большой ..., с родительского ..., по новому ..., прекрасное

Слова для справок: край, природа, родина, село, страна, чувство, семья, порог, труд, правда, стадион.

Упражнение 7. С данными словосочетаниями устно составь предложения, соответствующие содержанию литературно-речевой теме:

маленький уголок, любить Родину, гордится сыновьями и дочерьми, заботится; приходит на помощь, придаёт силы; порог дома, верный хороший (товарищ); в любых испытаниях.

Упражнение 8. Прочитай высказывания известных писателей. Объясни их смысл. Запомни их. Спиши. Имена существительные в скобках поставь в нужной падежной форме.

1) Человеку нельзя жить без (Родина), как нельзя жить без (сердце). (К.Паустовский)

2) (Рыба) – вода, (птица) – воздух, (зверь) – лес, степь, горы. А (человек) нужна Родина. И охранять (природа) – значит любить (Родина)! (М.Пришвин)

3) Нет в (мир) прекраснее (чувство), чем ощущение, что ты сделал людям хоть (капля) (добро). (Л.Толстой)

Упражнение 9. Из данных слов составь предложения, употребляя имена существительные в нужной падежной форме.

Родина, дерево, огромное, подобное;

Родина, с, поделиться, хлеб, может, служить, и, сердце, ты, душа, и.

Упражнение 10. Разыграйте диалог на тему: «Любимое место в моем городе, селе».

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 11. Письменно ответь на вопросы:

1) Где находится твоя малая родина (1-2 предложения).

2) Что ты можешь рассказать незнакомому человеку о своей малой родине? (2-3 предложения).

Упражнение 12. Прочитай стихотворение. Подбери к нему заголовок и запиши его. Что он будет выражать? Найди в тексте имена существительные, определи падеж.

Если скажут слово «родина»,
Сразу в памяти встаёт

Старый дом, в саду смородина,
Толстый тополь у ворот...

Или степь, от маков красная,

Золотая целина...

Родина бывает разная,

Но у всех она одна.

З.Александрова

- Замени выражение «в памяти встает» синонимом.
- Постарайся представить картину, описанную в стихотворении. Расскажи, что ты «видишь» (используй, где необходимо, образные выражения).
- Найди в стихотворении строчки, в которых автор выражает основную мысль.
- Выучи стихотворение наизусть. Запиши его по памяти.
- Какова роль им. сущ. в нашей речи? Какие слова на тему «Родина» ты сможешь грамотно писать и употреблять в речи?

Модуль 2. Второй модуль включает литературно-речевую тему «Каждому мила родная сторона», языковую – «Три склонения имён существительных». В качестве текстового материала были использованы три стихотворения разных поэтов – представителей трёх народностей, населяющих Республику Молдову.

I. Предтекстовая работа: беседа, работа с иллюстративным дидактическим материалом.

Упражнение 1. Прочитай стихотворения. Что их объединяет? (Приложение 7)

Словарно-лексическая работа

- Как ты понимаешь слова и выражения:

родня, всё село – родня большая, волшебный край, душевный народ, люб до звёздной крыши, до травинки вся земля – своя, иные края, иная красота, зной степной пылает, причал, исток, очаг, припадаю?

- В каком значении (прямом или переносном) употребляются в текстах выражения: *серебристый голос, гостеприимная земля, припадаю, живёт, горит Надежда, Вера и Любовь?*

II. Притекстовая работа.

Аналитическая работа по прочитанным стихотворениям

- Какое настроение (веселое, грустное, спокойное) возникло у тебя после прочтения стихотворений?

- Найди строчки, в которых поэт Гр. Виеру описывает свою малую родину и всю страну. Что он понимает под выражением «родной край»? Перечисли, почему поэт называет свою страну, Молдову, волшебным краем? Какие чувства испытывает автор к своему краю? Какими словами он их передает?

- Что понимает под словами «причал», «исток», «очаг» поэтесса Д. Никогло? Как она характеризует свою малую родину и какими словами выражает свою любовь?

- С чем сравнивает М. Пляцковский журчание ручейка в родных местах?

- Какие чувства к родным местам выразили в своих стихах поэты?

- Какие образные выражения они используют? Укажи их.

- Подумай, каково было намерение авторов, когда они сочиняли свои стихотворения?

- Как называют людей, которые беззаветно любят свою Родину? Можно ли поэтов изучаемых стихотворений назвать патриотами? Почему?

- Какие картины ты мог(-ла) бы нарисовать к каждому стихотворению? Расскажи. Нарисуй.

• Прочитай слова: *край, родня, язык, народ, земля, колыбель, надежда, радость, вера, любовь, красота, дом*. Можно ли их назвать их важными, ценными словами в текстах стихотворений? Почему? К какой части речи они относятся?

Упражнение 2. Прочитай отрывок.

Разговор о Родине

Что означает Родину любить? Во-первых, отовсюду к ней тянуться, чтобы в конечном счёте к ней вернуться. А во-вторых, так делать, чтобы всем на ней жилось привольно – не холодно, не голодно, не больно... И в третьих, надо говорить о ней как можно меньше громких слов, но больше делать дел полезных. В-четвёртых, если надо, в последний бой шагнуть...

(По А.Межирову)

• Подбери синонимы к словам и выражениям из текста: *тянуться, в конечном счёте, привольно, полезные (дела), шагнуть*. Попробуй прочитать отрывок с подобранными синонимами вместо авторских слов.

• Подбери антонимы к словам: *вернуться, полезные (дела), последний (бой)*.

• Определи, в каком значении (прямом или переносном) употребляется слово «громкие» в словосочетании «громкие слова»?

• Можешь ли ты дополнить перечень добрых дел, поступков, которые будут свидетельствовать о любви человека к своей стране, к своей Родине? Перечисли их.

• Какова главная мысль этого отрывка? Можно ли по-другому озаглавить его?

Упражнение 3. Прочитай слова-существительные. Выпиши из них только те, которые можно отнести к теме «Родина». Распредели их по склонениям.

Трава, радость, труд, отчизна, гордость, пшеница, посёлок, место, любовь, село, синица, город, кисть, ручей, тишина, солнце, смелость, небо, аллея, мебель, аист, поле, степь, виноградник.

I скл.

II скл.

III скл.

• Одно из существительных (по выбору) каждого склонения поставь в форму Р.п., Д.п. и Т.п. и составь с ними словосочетания (в указанных формах).

Упражнение 4. Из данных выражений выбери только словосочетания, определи в них падеж существительного. С двумя-тремя составь предложения.

Красота земли, любимое дерево, мы помогаем, улица обновляется, строятся новые здания, в густой зелени, на пшеничном поле, разбиты клумбы, люди выращивают, высокий камыш, новый посёлок, на кусту сирени.

Упражнение 5. Допиши (вставь) в словосочетания подходящие по смыслу имена существительные: *родной ... , родная ... , родное*

- Составь с ними предложения таким образом, чтобы вставленные существительные находились в косвенных падежах.

III. Послетекстовая работа

Упражнение 6. Обрати внимание на название литературно-речевой темы второго модуля. Какой смысл заложен в этой пословице? (*Каждому мила родная сторона*). Составь устный рассказ на тему данной пословицы.

Упражнение 7. Составь и запиши текст-сочинение о том, что для тебя дорого на твоей малой родине. Используй, где необходимо, опорный материал: словосочетания, части предложения, предложения.

Вот мой (моя) родной(-ая)...; здесь я родилась(-лся); здесь живёт моя ...; здесь всё мне дорого: ...; особенно я люблю ...; там я ...; у нас есть (растёт) удивительная ...; я хочу, чтобы ...; красивая аллея; старинный парк, со своей подругой (со своим другом); нашу речку (наше озеро); дружный класс; чтобы стать ... и работать ...

- Какой тип текста получился? Докажи.

Модуль 3. Третий модуль включает литературно-речевую тему «Нет в мире краше Родины нашей»; языковую – «Правописание безударных окончаний имён существительных первого, второго и третьего склонения».

I. Предтекстовая работа

Упражнение 1. Прочитай два текста в прозе и стихотворение. Определи основную мысль каждого из них. а) Чем пахнут берёзки? в) Скворец на чужбине. (Приложение 6)

- О чем пойдет речь в первом рассказе, судя по его заголовку?
- Что заключено в заголовке первого рассказа – основная мысль или тема?
- Подбери заголовки ко второму тексту, выражающий его главную мысль.

Словарно-лексическая работа по текстам.

- Объясни значение слов: *развесистые (пальмы); гибкие (ветки); длиннопалые (листья); травянистая (поляна), чужбина.*

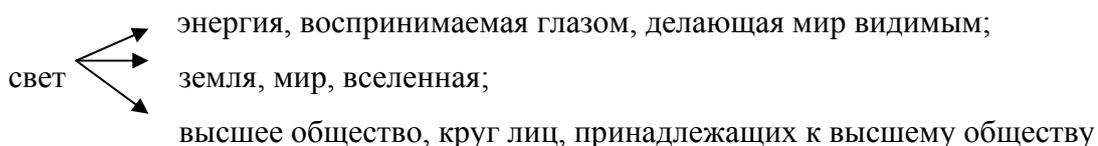
- Подбери к словам из текста

синонимы

антонимы

крупные – радоваться –
 велел – карликовые (деревца) –
 славно – тонкие (стволики) –
 свет – северное (деревце) –
 буйно – посадить –
 скромное (деревце) –
 стужа – чужое (небо) –
 рвётся – скучает –
 скучает – порадовать –
 запомнил –

В каком значении употреблено в первом рассказе слово «свет»?



- Как можно сказать по-другому: произвести на свет - ; явиться на свет - ; сжить со света - ; белый свет не мил - ; браниться на весь свет - ; ни за что на свете - ; всему свету известно - ; выпустить в свет - .

- Составь предложение на речевую тему с фразеологизмом «ни за что на свете»...

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по содержанию изучаемых текстов

- Мы часто встречаем в художественных произведениях упоминание о берёзке. Что это за дерево? Опиши его. Почему многие русские поэты посвящают свои стихи этому деревцу, а народ воспевает его в песнях? Что символизирует собой оно? Какое любимое (национальное) дерево у молдавского и гагаузского народов?

- Что вспомнилось писателю при виде пышной южной растительности? Почему буйство красок, великолепие южного парка не радовало автора? Как выглядели берёзки на фоне растительной роскоши? Какое настроение вызвали у автора три небольшие берёзки? О чём он вспомнил? Что он понял для себя? Что можно сказать об авторе как о человеке? Охарактеризуй его.

- Как можно изменить текст первого рассказа, чтобы рассказать об авторе?

- Как жилось скворцу в тёплых краях? Но почему же он не пел на чужбине? По кому он скучал?

- Почему одинокая ромашка на краю дороги показалась человеку милее южных красот, а крик петуха – голосом родины, которая звала домой?

- Оцени прочитанные художественные тексты: укажи самые яркие моменты, что особенно тронуло.

- Для каких людей важен запах родного дерева, вид скромной одинокой ромашки, крик петуха, незначительные неприятности на родине (кошка-охотница)? Что их всех объединяет? Составь небольшое сообщение о том, кого, по-твоему мнению, можно считать патриотом своей родины?

- Какова тема каждого из прочитанных текстов? Какова главная мысль? Можно ли считать её общей для всех трёх текстов? Почему? Выскажи свое мнение.

Упражнение 2. Вспомни пословицы на литературно-речевую тему. Спиши некоторые из них. Объясни их смысл. Определи, в какой форме употреблены имена существительные.

- Где сосна выросла, там она и красна.
- На чужой стороне и весна не мила.
- И конь на свою сторонку рвётся.
- На чужой сторонушке рад своей воронушке.

Упражнение 3. Составь план рассказа «Чем пахнут берёзки?»

Упражнение 4. Перескажи содержание первой части рассказа от 3-его лица.

Упражнение 5. Продолжи диалог садовника с автором.

Упражнение 6. Выпиши из текста стихотворения словосочетания с именами существительными в косвенных падежах единственного числа. Расставь в них ударение, выдели окончания, укажи падеж. Что ты заметил(-а), какой вывод можно сделать?

Упражнение 7. Составь и запиши словосочетания с существительными *берёза, родина, деревце* в косвенных падежах. Выдели окончания.

Упражнение 8. Спиши четверостишья, вставляя у имён существительных пропущенные окончания.

Мы спросили журавля:
- Где же лучшая земля?
Отвечал он, пролетая:
Лучше нет родного кра..!

Ты – как ласточка над пол.. ,
Дышишь хлеб.. и приволь.. .
А на пол.. вся семья
Хлеб растит, чтоб вырос я.
Георге Водэ

Ты тоже родился в России –
В краю полевом и лесном.
У нас в каждой песн.. – берёза,
Берёза под каждым окном.

Ю. Бардадым

Упражнение 9. Допиши к именам существительным с ударными окончаниями существительные с безударными окончаниями. Устно составь с последними предложения.

Поклониться земле, ...
идти по тропе, ...
плыть по Днестру, ...
найти в степи, ...
вспомнить о стране, ...
жить в селе, ...

Слова для справок: *дорожка, озеро, площадь, родина, память, посёлок, отчизна, город, Молдова, край, аллея, море, канал.*

Упражнение 10. Прочитай, определи границы предложений. Что у тебя получилось? Докажи, что получился текст. Когда несколько предложений могут составить текст? Спиши.

Наш город

каждого, у, город, человек, самый, есть, любимый, является, жителей, для, таким, Молдовы, Кишинев, городом
столетий, более, со, главного, рождения, города, пяти, прошло, нашего, дня, но,
столица, и, свежа, наша, всегда, молода
мы, улицы, и, любим, проспекты, его, памятники, парки

- Что ты можешь рассказать (или написать в письме) зарубежному гостю о столице своей страны?

- Разыграйте диалог (разговор должен идти о впечатлениях «гостя», посетившего столицу или какое-либо другое место Молдовы).

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 11. Напиши изложение второй части рассказа «Чем пахнут березки» от 3-его лица по составленному плану.

Упражнение 12. Составь рассказ (в устной или письменной форме) о том, что для тебя ценно, важно, любимо в твоём городе, селе, деревне.

Модуль 4. Четвёртый модуль включает литературно-речевую тему «Главное в жизни – честно служить отчизне», языковую «Склонение имён существительных во множественном числе».

Составленный для данного блока текстовый материал отражает служение отчизне наших предков в далёкие времена российской и молдавской истории. Четвероклассникам был предложен один из рассказов С.Алексеева о А.В.Суворове, великом полководце, который был настоящим патриотом своего отечества, и отрывок из летописи замечательного молдавского летописца Мирона Костин, который также преданно любил свою отчизну и с гордостью писал о её славных защитниках.

I. Предтекстовая работа.

Наглядность: фотоальбом исторических мест нашей страны, портреты полководцев, выставка книг на исторические темы.

Ответь на вопросы:

- Как ты понимаешь выражение: «любить Родину?» Проявляется ли это чувство только в любовании красотами родного края? Можно ли под этим выражением понимать такую деятельность человека, как защита отечества от врагов, приумножение богатств страны, забота о плодородии земли, выращивание садов, лесов, виноградников, дружба между людьми, хорошая учёба в школе, забота о младших и стариках и т.п. Докажи, что это так (или не так).

Упражнение 1. Прочитай два текста – рассказ «Битва с татарами под Братуленами» и отрывок из летописи (Приложение 7).

Словарно-лексическая работа

- Как ты понимаешь слова и выражения: *изнеженные бока, промеж себя, кликнул, припрутские поселения, господарь Молдавии, служивые люди, не ведал, сечь, неповадно было?*

- В каком числе употреблены слова *хлеба, добро, гуца?*

II. Притекстовая работа.

Упражнение 2. Прочитайте рассказ «Слава» по ролям. Разыграйте его в лицах.

- Кто такой Суворов? Против каких захватчиков воевала русская армия под командованием Суворова? Как он относился к солдатам? Как солдаты относились к фельдмаршалу? Можно ли Суворова считать патриотом своего отечества? Каких ещё великих русских полководцев ты знаешь?

- Под чьим командованием защитники молдавской земли выступали против захватчиков в далёкие времена? Кто верно служил отчизне, проявлял мужество, героизм в более позднее время, в годы войны с фашизмом, в мирные дни?

- Объясни смысл пословицы: *«Кто служит Родине, тот остаётся в памяти народа»*. Приведи примеры (на основе прочитанных рассказов, легенд, летописей). Начни так: Наш народ помнит...

- Есть ли среди твоих взрослых знакомых люди, о которых ты можешь сказать, что они честно служат отчизне (работают, делают что-то очень важное и нужное для отдельных людей, всего общества, страны в целом)? А что каждый из вас может сделать на благо других? Перечисли.

Упражнение 3. Составь рассказ о полководце Суворове А.В. от первого лица (Каким я представляю Суворова). Используй содержание ранее прочитанных рассказов, а также самые меткие его выражения: «Дерзость войскам не помеха», «Героями не рождаются», «Чудо-богатыри, за мной!», «Храбрый всегда впереди, трусишку и позади убивают», «В здоровом теле – здоровый дух!», «Вот это солдат! Настоящий солдат! Российский!» Суворов снял со своей руки перстень и протянул офицеру: «Бери, бери, получай! За удаль. За русскую душу. За молодечество!», «Без солдата - никуда», «В народе – русская сила», «Солдат – человек. Солдат мне себя дороже».

Упражнение 4. Составь рассказ о победе войска Молдавского под руководством Василия-Водэ.

Упражнение 5. Прочитай стихотворение «Баллада о товарище» (Приложение 7). Представь себе картину, описанную в стихотворении (вспомни фильмы о войне). Составь портрет солдата, которому поручили ответственное задание. Каким ты себе его представляешь? Почему именно его комбат отправил в разведку? Как он среагировал на выбор комбата? Что было главным для молодого солдата в тот момент? В последних строчках стихотворения автор называет солдата, ушедшего на задание, героем («Мы не нашли следов героя»). Почему? Докажи. Приведи известные тебе примеры о героизме людей в годы войны с фашистскими захватчиками.

- Выпиши из него существительные в форме множественного числа. Определи их падеж.

Упражнение 6. Просклоняй имена существительные *границы, герои, озёра, летописи* (во множественном числе). Выдели окончания во всех падежах. Различаются ли по склонениям имена существительные во множественном числе? С существительными в косвенных падежах (Р.п., Д.п., П.п.) составь словосочетания.

Упражнение 7. Вставь пропущенные окончания у существительных в форме множественного числа. Со словосочетаниями составь предложения.

Доказать дел.. , радоваться успех.. , писать в газет... , много геро... , древние летопис.. , славилась богатыр.. , на страниц.. журнала.

Упражнение 7. Прочитай самостоятельно рассказ «**Не герой!**» М. Борисовой. (Приложение 7)

- Какой бы «свой» заголовок ты к нему подобрал(-а)? И как закончил(-а) бы рассказ? Как, по-твоему, можно ли Вадима Петровича назвать героем? Всегда ли героями можно считать только тех, кто совершил подвиг? Какова основная мысль рассказа?

Аналитико-синтетическая работа по тексту

- Кто из ребят прав? Можно ли, по-твоему, согласиться с Мишей? Если нельзя, то почему? Выскажи свое мнение. Что ты узнал о Вадиме Петровиче? Какие люди помогли ему в жизни? О чём говорит то, что он не любит рассказывать о себе?

- Найди и прочитай то место в тексте, где Севин папа рассказывает о Вадиме Петровиче. Какого он мнения о нем? Каким важным словом он его охарактеризовал? Какими еще словами можно было бы дополнить характеристику Вадима Петровича, судя по его внешнему виду, по тому, чем он занимался, катаясь потихонечку?

- Найди в тексте выражение, в котором заключена главная мысль текста.

Упражнение 9. Из каждой пары слов составь словосочетания, согласовывая правильно слова:

Стать, герой; воспитывать, воля; преодолевать, трудности; радоваться, жизнь; уважать, (ценить), друзья; надеяться, друзья; помогать, (в) жизнь).

Упражнение 10. Вместо точек вставь имена существительные в нужной форме.

Нуждаться в ..., бороться за достойное ... среди людей, наслаждаться ... в любимом ..., чувствовать ... со стороны ... , служить на благо своему ... , интересоваться ... страны (друзей), достойно проживать свою

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 11. Представь себе, что Вадим Петрович существовал на самом деле. Если бы тебе пришлось познакомиться с ним, о чем бы у вас пошел разговор? Составьте диалог и разыграйте его.

Упражнение 12. Составь рассказ о Вадиме Петровиче как о своём хорошем знакомом или соседе, или тренере по шахматам. Тебе нужно рассказать о нём своему другу. Используй, где необходимо, имена существительные во множественном числе: *неизлечимые болезни, хорошие знания, учебные заведения, с помощью друзей, игра в шахматы, удобные вещи, прославлять в стихах.* Укажи, какими чертами характера обладает этот человек. Приходилось ли тебе встречать похожих людей или читать о них? Расскажи.

Упражнение 13. Прочитай легенду «Невидимый город Китеж» (Приложение 7)

- Раздели текст легенды на смысловые части и озаглавь их.
- Назови основную мысль этой легенды.

Упражнение 14. Передай подробное содержание легенды о городе Китеж. Вспомни известные легенды об историческом прошлом Молдовы.

Упражнение 15. Выпиши из текста имена существительные во множественном числе вместе со словами, к которым они относятся.

Упражнение 16. Письменно ответь на вопросы:

- 1) Каким был город Китеж?
- 2) На что надеялись полчища татар?
- 3) Как богатый город спасся от разорения?
- 4) Почему, согласно легенде, город стал невидимым, но вечно живым?

Упражнение 17. Основываясь на прочитанных произведениях, каким ты себе представляешь защитника Родины? Поделись своими мыслями.

Модуль 5. Повторение блока

Упражнение 1. Прочитай выразительно стихотворение поэта Георге Водэ «О тебе пою, Молдова!» (Приложение 7)

.Как ты понимаешь слова и выражения: *колыбель, колос дремлет, танец жок нас огнем навек обжег, возрождают к жизни, приволье?*

- Кому посвящено стихотворение? С чем автор сравнивает свою страну? Чему он радуется? Как он относится к своей стране? Можно ли автора стихотворения назвать патриотом своей Родины?

- Составьте диалог по содержанию стихотворения.
- Выделенные в тексте имена существительные разбери как часть речи.

Упражнение 2. Прочитай небольшой текст известного журналиста газеты «Комсомольская правда», писателя Василия Пескова «Отечество» (Приложение 7).

С чем автор сравнивает Родину? Удачно ли такое сравнение? Почему? В каких значениях употребляется в тексте слово «корни»? Какова основная мысль текста? Сформулируй её.

- Подбери к тексту словесные предметные картинки, иллюстрирующие его содержание. Что на каждой из них может быть изображено? Расскажи.

- Со словами-существительными из текста составь словосочетания, которые могли бы стать опорными для составленного тобой текста и запиши их.

Тропинка, Родина, село, дерево, земля, история, имена, полководцы, поэты, борцы.

- Как ты понимаешь, что такое Родина? Поделись своими мыслями с одноклассниками. Подбери к слову «Родина» синонимы.

- Что может каждый из нас, в том числе и любой школьник, сделать доброе, полезное, нужное, важное для своей малой родины? Перечисли.

Упражнение 3. а) Восстанови в тексте пропущенные имена существительные.

Что это – Родина?

И ... твой, и ... твоя, и ... твой, и ..., и ... , и все ... - это и есть

И ещё вот эти ... , этот утренний ... и птичий ... в твоём ... - тоже И ... - тоже Родина.

Слова для справок: *подснежник, дом, туман, лес, город, мать, отец, улица, друзья, Родина, гомон, берёзки.*

б) Человек отдаёт себя Во имя людей жертвует всем, даже собственной Но бывает ... целого ... , когда на ... Отечества, его ... и ... поднимается весь Такой ... совершил наш ... в годы Великой Отечественной об этом ... будет жить вечно.

Слова для справок: *герой, люди, жизнь, память, народ, защита, честь, свобода, война, подвиг.*

Упражнение 4. Прочитай внимательно текст. Определи жанр данного текста.

В некотором царстве, в некотором государстве жила бедная женщина с сыном Иванушкой. Задумал Иванушка походить по белу свету, поискать себе счастья. Отправился он в путь–дорогу дальнюю, в страны заморские. Вот приходит однажды Иванушка к морю широкому и видит на нем корабли разные. Нанялся он на корабль и поплыл искать себе счастье.

Много времени провел Иванушка на корабле. Насмотрелся в заморских странах на зверей диковинных, любовался дворцами прекрасными, но всегда вспоминал землю родимую, матушку любимую.

День от дня больше грустит Иванушка, все сильнее тоскует. Каждую ночь снится дом родной да березка белоствольная.

Долго ли, коротко ли плыл корабль, только прибыл он, наконец, в царство родимое.

- Ох, и счастлив же я, что снова дома! – воскликнул Иванушка, вступив на берег. – Вот и нашел я свое счастье. Не зря говорят: за морем теплее, а дома светлее.

(По Н. Ушинскому)

Упражнение 5. Письменно ответь на вопросы:

- Почему Иванушка покинул родной дом?
- Нашел ли он счастье в заморских странах?
- Что открыл для себя Иванушка?

Упражнение 6. Раздели текст на смысловые части и озаглавь их.

Упражнение 7. Прочитай пословицы. Выпиши из них ту, которая наиболее точно отражает главную мысль текста.

- а) Не дорого начало, а похвален конец.
- б) Человек без Родины, что соловей без песни.
- в) Плоха та птица, которой гнездо не мило.

Упражнение 8. Выбери из текста предложение, которым можно его озаглавить, и запиши его.

Упражнение 9. Определи, какие из словосочетаний употребляются в переносном значении. С каждым из них составь предложение и запиши.

Нашел книгу, нашел счастье; поискать лучшей доли, поискать лучшее место; сердечный прием, сердечная мышца.

Упражнение 10. Составь словарь из слов на тему «Родина». Запиши их, соблюдая правила орфографии.

Упражнение 11. Ты хочешь, чтобы к тебе в гости приехал друг (подруга), с которым ты познакомился(-ась) где-то (на отдыхе, в лагере, во время поездки). Ты пишешь ему письмо, где с любовью описываешь свою малую родину и всё то, что тебе дорого. Составь текст такого письма и запиши его. Начни так: Здравствуй, ... ! Закончить следует такими словами: До свидания. Твой друг - 23.06.10.

Задание 12. Напиши сочинение на тему «Моя Родина». Примерный план.

1. Место моего рождения.
2. Близкие, родные мне люди.
3. Родная школа.
4. Мечты о будущем.

Блок II

Литературно-речевая тема: *Труд*

Языковая тема: *Глагол*

Модуль 1. Литературно-речевая тема «Счастливым и красивым делает человека труд»

Языковая тема: *Общее понятие о глаголе (Повторение изученного в 3-ем классе)*

Базовым литературным материалом для первого модуля был выбран рассказ Ю. Яковлева «Когда светится сердце» (Приложение 7).

I. Предтекстовая работа.

Беседа о значимости умственного и физического труда для человека, для общества. Общественно полезный труд, труд в семье, труд школьника – учеба в школе.

Беседа об опасных мужских профессиях: профессии кузнеца, рабочего порта, машиниста, водителя большегрузных машин, рабочего рыболовецких судов, шахтера, моряка, летчика, пожарного, лесоруба и др.

- Почему перечисленные профессии считаются опасными и мужскими?
- Какими чертами характера обладают люди, избравшие для себя такой род занятий?
- Приведи примеры известных тебе людей перечисленных профессий.

Упражнение 1. *Прочитай рассказ.*

Словарно-лексическая работа

• Сообщение ученика о смысловом (лексическом) значении отдельных слов из прочитанного рассказа.

Кузница, -ы, ж. 1. Мастерская с горном для ручнойковки металла, для подковывания лошадей. 2. перен., чего. Место, где создается, формируется, подготавливается что-н. важное, ценное.

Трюм, -а, м. Внутреннее помещение корабля между нижней палубой и днищем, служащее для установки механизмов, для грузов.

Плотина, -ы, ж. Гидротехническое содержание, преграждающее реку для подъема уровня воды.

Горн, -а, м. 1. Печь для переплавки металлов или обжига керамических изделий, а также кузничный очаг с мехами и поддувалом для накаливания металла.

2. Духовой медный инструмент, сигнальный рожок.

Ладный, -ая, ое, ые. Во всех отношениях хороший.

- Составь словосочетания «прил.+сущ.» со словами: *кузница, трюм, плотина.*

• В каком значении в тексте употреблены данные слова: тянуло (горьковатым дымком), (земля) вздрагивала, дышат (кожаные мехи), пробуждается (огонь), (отблеск) вздрагивал? Составь с ними предложения, где бы они были употреблены в прямом значении.

II. Притекстовая работа.

Упражнение 2. Повторное чтение текста про себя с целью усвоения его содержания (изучающее чтение).

Аналитико-синтетическая работа по тексту

Упражнение 3. Проверка понимания прочитанного:

- Что услышал и увидел мальчик, заглянув внутрь кузницы?
- Как он понял для себя отблеск пламени на груди кузнеца?
- Почему мама разделила, поддержала такое понимание сыном светящегося сердца?

Что имела она ввиду на самом деле?

- От чего светилось (в переносном смысле) сердце кузнеца?
- Какими были родители мальчика, и какой работой они занимались?
- Чем поразила сына, казалось бы, обычная работа его отца?
- Какое открытие сделал для себя сын?
- К каким выводам подводит нас автор?

Упражнение 4. Деление текста на смысловые части.

Упражнение 5. Озаглавливание частей текста (составление плана). Примерный вариант:

- 1) О кузнеце со светящимся сердцем.
- 2) Самая обычная работа родителей.
- 3) Ладная красивая работа портового рабочего.
- 4) Человек не может жить без труда.

Упражнение 6. Подробный пересказ содержания рассказа по составленному плану.

Упражнение 7. Выполнение коммуникативно-речевых и языковых заданий по тексту:

- Замени диалог монологом.
- Передай содержание первой части рассказа таким образом, чтобы действие происходило сейчас, в данный момент. В форме какого времени должны стоять глаголы при этом?
- Перестрой третью часть рассказа так, чтобы действие должно произойти в будущем или произойдет в будущем. В форме какого времени будут употреблены глаголы?

- Какое настроение возникло у тебя после прочтения рассказа? (веселое, грустное, спокойное)?

- Вырази свое мнение несколькими предложениями о прочитанном рассказе, используя выражения:

Я думаю, что...

На мой взгляд, по-моему,...

Мне кажется, что...

- Найди в тексте наиболее «ценные» слова и выражения, с помощью которых автор передает весь настрой рассказа. Слов какой части речи больше всего? Составь предложение с глаголами, которые вошли в список этих слов. (Сердце светится, боялись опоздать на работу, стал казаться огромным, так любят работу, ладная красивая работа, труд, трудиться, не бояться трудностей) и запиши их.

- Найди в тексте рассказа предложение, в котором автор выражает основную мысль (Труд – корень всей нашей жизни).

- Какие основные изобразительные средства использовал автор в рассказе? (сравнения, эпитеты) Для чего? (Чтобы читатель более четко представил ситуацию, описанную в рассказе).

- На примерах из анализируемого рассказа раскрой смысл пословицы «Труд красит человека» (работа кузнеца, работа отца мальчика, утренние сборы на работу родителей мальчика в школу).

- Укажи глаголы в первой части рассказа. Чтоты уже знаешь об этих словах? Как изменяются глаголы?

Упражнение 8. Представь ситуацию:

а) Ты наблюдаешь за строительством дома. На стройплощадке – подъемный кран. Расскажи, что ты увидел(-а). Какие глаголы используешь в своем рассказе? Запиши их.

б) Ты наблюдаешь за работой дворника. Как он работает?

в) Ты наблюдаешь за работой медсестры, продавца, кассира и др. Расскажи о своих впечатлениях об их работе. Вырази их письменно 3-4 предложениями.

- Составь небольшие рассказы о том, как ты или близкий, знакомый тебе человек что-то важное, нужное сделал в прошлом и тебя (или его) за это похвалили; о работе, выполняемой в настоящее время; о том, что ты собираешься сделать полезное для других в будущем, когда вырастешь.

Упражнение 9. Прочитай отрывок из рассказа Виктора Голявкина «Удивительная профессия» (Приложение 6).

- Расскажи, чем замечательна профессия монтера?

Упражнение 10. Выпиши из первой части текста (до диалога) глаголы вместе со словами, с которыми они связаны грамматически. В каком времени употреблены данные глаголы? Составь «свои» предложения с этими глаголами.

Упражнение 11. Подбери антонимы к глаголам:

погас –	залезает -
собрались –	поднимается -
подъезжает -	зажигать -

Упражнение 12. Прочитай сказку Е. Пермяка «Волшебные краски» (в сокращении) (Приложение 7).

- Почему данный текст относится к жанру сказки? Докажи, что это сказка. Из каких основных частей она состоит?
- Когда наступили счастливые дни для человека, который рисовал простыми красками?
- Найди и прочитай самую важную часть сказки.
- Какова основная мысль сказки?
- Что и кто является самым великим волшебником на земле?

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 13. Представь себе, ты владеешь волшебными красками. Все нарисованное ими оживает. Что ты нарисуешь в первую очередь?

Упражнение 14. Что бы ты хотел сделать полезное для людей своими руками (без волшебных красок). Вырази свои мысли в письменной форме 3-4 предложениями.

Модуль 2. Литературно-речевая тема: *«Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится».*

Языковая тема: *Неопределенная форма глагола.*

I. Предтекстовая работа.

Наглядность: предметные картинки, иллюстрации, картина И. Шишкина «Рожь», образцы злаковых культур.

Вступительная беседа.

- Как ты понимаешь смысл пословицы, которой обозначен второй модуль? Объясни.
- О чем будет идти речь в произведениях на эту тему?
- Какие виды сельскохозяйственных работ тебе известны?
- В каких из них ты принимал(-а) участие? Что именно ты делал(-а)?

Упражнение 1. Прочитай сказку (рассказ) Пляцковского М. «Урожай» (Приложение 7).

- Прочитайте «Урожай» в лицах.
- Как ты понимаешь слова и выражения: «и в помине не было», «проклюнулись», «золотое зерно»?
- Подбери по одному слову-синониму к данным глаголам из текста.

удирать –

спрятаться –

подкатить –

продолжаться –

затарахтел –

• Прочитай предложения (из текста), заменяя указанные выше глаголы их синонимами. Изменился ли смысл предложения?

II. Притекстовая работа.

• Перечисли знакомые тебе зерновые культуры. Какие продукты из каждого из них получают?

• Что в прочитанном тексте правда, а что – вымысел?

• К какому жанру его можно отнести? Почему автор избрал жанр рассказа - сказки?

• Назови героев рассказа - сказки по мере их появления в тексте. Какова их роль в выращивании урожая?

• Кому автор отводит главную роль в выращивании урожая?

• Прочитай отрывок, где говорится о главных героях рассказа – сказки. Какими их изобразил писатель?

• Что такое скромность? В чём она проявилась у людей из данного рассказа? В чём она проявляется вообще у людей? Приведи примеры.

• Расскажи, что надо было делать людям, чтобы вырастить хороший урожай?

Упражнение 2. Прочитай ещё один небольшой текст, озаглавь его.

Вырастить хлеб – дело трудное. Круглый год должны работать крестьяне, чтобы получить хороший урожай пшеницы, ржи, овса, ячменя. Осенью надо позаботиться о семенах. Отобрать спелое крупное зерно. Зимой провести ремонт машин, подготовить семена к посеву.

Весной тракторы дружно выйдут в поле, и начнётся сев.

Поспеют хлеба– на поле выйдут комбайны. Летом работа не затихает даже ночью.

• Что общего у двух прочитанных текстов?

• Обрати внимание на выделенные во втором тексте слова. Поставь к ним вопросы.

Можно ли определить в них время, лицо, число? Выпиши их.

Упражнение 3. а) Выпиши глаголы, отвечающие на вопросы *что делать? что сделать?* в составе словосочетаний из первого текста.

б) Из данного перечня глаголов выбери только те, с помощью которых можно описать труд хлебороба. Составь с ними предложения.

Упражнение 4. Прочитай стихотворения В.Кожевникова, Г. Новицкой и Гр. Виеру. На какую они тему? К первому четверостишию подбери заголовок.

- Почему в стихотворении Григорие Виеру в середине предложения некоторые слова - имена существительные - написаны с заглавной буквы?

- В каком значении употребляется слово хлеб в прочитанных стихотворениях? Составь предложения со словом хлеб в разных его значениях: 1) хлеб как продукт питания; 2) хлеб как растение, из которого получают зерно на муку. Запиши их.

- Что объединяет авторов данных стихотворений? Благодаря кому и чему у нас на столе всегда лежит хлеб?

Упражнение 5. Прочитай пословицы. Объясни их смысл. На тему одной из них составь сообщение.

- 1) Доброе семя – добрый и всход.
- 2) Упустишь время – потеряешь урожай.
- 3) Летний день год кормит.
- 4) Хочешь есть калачи, так не сиди на печи.

Упражнение 6. Представь, тебе поручили провести в первом классе беседу о хлебе как главном продукте человека и об отношении к нему. Составь текст своей беседы, используя изученный литературный материал и содержание сказки «Волк-лентяй» (в сокращении).

Дал однажды человек волку кусок хлеба. Волк съел и говорит:

-Ох и вкусно! А как его делают?

-Надо землю вспахать.

- И тогда можно есть?

- Нет ещё. Надо боронить.

- И можно есть?

- Нет ещё. Надо удобрение положить, посеять, подождать, пока созреет, собрать, обмолотить, да на мельницу свезти, смолоть в муку, потом испечь – вот тогда уже можно есть.

Волк говорит:

- Ой, сколько хлопот и трудов! Нет уж, хоть и вкусен хлеб, но жил без него и дальше так проживу.

Так и живёт волк без хлеба.

III. Послетекстовая работа

• Составь и запиши рассказ (сказку, стихотворение) о труде хлебороба, используя, по возможности, глаголы в неопределённой форме. Подумай, какова будет тема твоего рассказа, и что самое главное ты хочешь выразить в своём сочинении.

Модуль 3. Литературно-речевая тема: «Человек славен трудом».

Языковая тема: *Изменение глаголов по лицам и числам.*

I. Предтекстовая работа.

Наглядность: выставка изделий народного творчества, поделок, выполненных руками учащихся.

Вступительная беседа о народных умельцах, народном творчестве.

Прогнозирование содержания по названию статьи.

Упражнение 1. Прочитай статью «Тыквенных дел мастер» (в сокращении) (Приложение 7).

Словарно-лексическая работа

• Значение данных слов было выяснено до чтения статьи.

Раритет, -а, м. Исключительно редкая вещь.

Селекционировать – улучшать сорта и выводить новые.

Декоративный, - ая, -ое, -ые.

1. Служащий для украшения.

2. Живописный, красочно-нарядный.

Прикладной, -ая, -ое. Имеющий практическое значение, применяемый на практике.

• Как ты понимаешь значение слов и выражений: диковинные(овощи), предметы быта, ювелирная работа, невероятное количество, домотканый ковёр, экспонировались.

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа над текстом

• Расскажи, что ты узнал(-а) о несъедобной тыкве? С какой целью её выращивают?

• Как известный гагаузский художник Пётр Влах изготавливает сусак?

• Почему сусаки Петра Влаха пользуются огромным спросом не только у нас, в Молдове, но и у гостей из-за рубежа?

• Какие ещё изделия декоративно-прикладного искусства изготавливают у нас, в Молдове, из природного материала? Приведи примеры.

Упражнение 2. Прочитай ещё раз статью про себя и раздели её на смысловые части. Озаглавь их. (Составь план).

Один из вариантов:

- 1) Чудесная тыква.
- 2) Поиски пропавшего овоща.
- 3) Выращивание тыкв.
- 4) Технология обработки тыкв.
- 5) Достойная оценка труда.

Упражнение 3. Перескажи подробно содержание статьи.

Упражнение 4. Представь, ты наблюдаешь за работой мастера по изготовлению сусаков в его мастерской. Передай последовательность его действий с помощью глаголов в форме настоящего времени от 3-его лица единственного и множественного числа (он, она, оно, они), а затем от 1-го лица (я, мы), и от 2-го лица (ты, вы).

Упражнение 5.

- а) Найди глаголы в тексте статьи в форме настоящего времени и определи их лицо: 1-е л. *я, мы*, 2-е л. *ты, вы*, 3-е л. *он, она, оно, они*.
- б) Выбери из них 2-3 глагола и измени их по лицам и числам. Запиши в виде таблицы.

Упражнение 6. Измени данные глаголы по лицам и числам, проспрягай (в форме настоящего и простого будущего времени): *наблюдать, отрезать, наклеивать, клеить, раскрашивать, рисовать, лепить, собирать, сбивать, закреплять*. От чего зависит употребление определённой формы глагола в том или ином предложении, тексте? Как ты понимаешь выражение «личные окончания глаголов»?

Упражнение 7. Выпиши из текста статьи по три глагола вместе с теми словами, от которых зависит форма лица или рода. К какому времени относятся те и другие глаголы? В форме какого времени глаголы спрягаются (изменяются по лицам и числам) и изменяются по родам?

Упражнение 8. Опиши изготовление из бумаги геометрической фигуры (куб, прямоугольник), закладки для учебников от второго лица единственного числа, используя подходящие по смыслу глаголы из упражнения 6.

Упражнение 9. Опиши труд хлебороба, используя из данного списка глаголов только те, которые соответствуют теме: *растаять, светить, пахать, ждать, удобрять, сеять, видеть, рыхлить, удалять, проходить, жать, молотить, отвозить*.

Упражнение 10. Расскажи об известных тебе других народных умельцах нашей республики.

Упражнение 11.

Прочитай текст Е. Мар «Глина и руки» (Приложение 7). Соответствует он теме блока? Перескажи основную часть его содержания, употребляя глаголы в форме настоящего времени.

- Кем в будущем готовятся стать ребята, о которых говорится в тексте?

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 12. Понаблюдай за работой кого-то из твоих взрослых знакомых или близких людей. Работа должна быть интересна тебе. Опиши процесс работы и её результат. Получился ли у тебя текст? Докажи.

Упражнение 13. Вспомни уроки труда. Что тебе однажды удалось вылепить из пластилина или из глины? Опиши последовательность твоей работы от 1-го лица. Как оценили твою работу?

Модуль 4. Литературно-речевая тема: «Всё достигается трудом».

Языковая тема: I и II спряжение глаголов.

I. Предтекстовая работа.

Беседа о полезных вещах, делах, которые совершают люди на благо других людей.

Прогнозирование содержания рассказа по его названию.

Упражнение 1. Прочитай рассказ Евгения Пермяка «Пичугин мост». (Приложение 7)

Почему так назван был мост?

Словарно-лексическая работа

- Как ты понимаешь значение выражений: «...за семь верст киселя хлебать...», «в голову не приходит...»?

- Подбери к словам из текста синонимы:

доскочил, ...

запретить, ...

возвести, ...

перескакивать, ...

уронить, ...

приладить, ...

сорваться, ...

рухнуть, ...

путаться (под ногами), ...

- С подобранными синонимами к подчеркнутым словам составь словосочетания.

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по тексту «Пичугин мост»

- Кто поручил Семе Пичугину сделать мостик через речку Быстрянку? Или это было его самостоятельное решение?

- Почему мальчик взял на себя эту работу, ведь мостик был нужен многим?

- Почему название моста осталось прежним, несмотря на то, что он дважды заново строился?

- Составь подробный и краткий пересказ текста.

- Какова его основная мысль?

• Составь характеристику Семьи Пичугина. Что о нём говорит автор? Наделил ли он своего героя какими-то особыми чертами? Чем он отличался от своих одноклассников? Вырази свое мнение о поступке Семьи Пичугина.

• К какому типу речи относится данный рассказ?

• Какой фразеологизм известен в нашей речи, который характеризует умелые руки человека? Какими фразеологизмами обозначаются выражения: много работать, плохо работать, лениться, мало сделать? Составь предложения с данными фразеологизмами.

Упражнение 2. Прочитай текст Л.Кассиля «Руки человека» (Приложение 7).

• Как ты понимаешь выражения: *увесистый кирпич, подчинились разуму, раздвинули леса, освободили сокрушительную энергию атома?*

• Перечисли, что могут сделать и сделали руки человека (по тексту). Дополни перечень дел, которые могут быть выполнены руками человека.

• Выпиши из него все глаголы настоящего времени вместе со словами, с которыми связаны глаголы. Подчеркнутые глаголы также запиши в форме настоящего времени.

Упражнение 3. Расставь в выписанных глаголах ударение, допиши к глаголам с безударными окончаниями их неопределенную форму.

Упражнение 4. Прочитай пословицы. Как ты понимаешь смысл каждой пословицы? (Рассуждая о смысле пословиц, приведи примеры). Запиши их, подчеркни личные окончания глаголов.

- 1) В труде рождаются герои.
- 2) Люби дело – мастером будешь.
- 3) Упустишь время – потеряешь урожай.
- 4) Хочешь есть калачи – так не сиди на печи.
- 5) Труд кормит, а лень портит.
- 6) Не топор тешет, а мастер.
- 7) Усердным трудом все получишь, а лениться будешь, все потеряешь.
- 8) Работает добросовестно – в глаза людям смотреть не совестно.

Упражнение 5. Образуй от данных глаголов в неопределённой форме глаголы настоящего времени в форме 2-го лица единственного числа и 3-его лица единственного и множественного числа. Обозначь окончания.

Образец: читать – читаешь – читает - читают.

делать-	пришивать-
мастерить-	белить-
пилить-	красить-
вбивать-	чистить-
строить-	поливать-
вязать-	клеить-

Упражнение 6. Прочитай. Спиши, выдели личные окончания глаголов.

Ты можешь стать волшебником

Обыкновенную березовую чурку ты можешь превратить в деревянный стаканчик. И сделать это при помощи обыкновенного перочинного ножика. В этом самодельном стаканчике могут храниться карандаши. Поставь в него небольшую веточку березы. Представляешь, как обрадуется мама, когда увидит такой необыкновенный букет.

- Замечательный подарок! – скажет она.
- Ты просто волшебник!

И.Новиков

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 7. Подумай, что бы ты мог(-ла) сделать или уже сделал(-а) полезное для людей своими руками. Составь рассказ, используя, где возможно, в качестве опорных слов глагольные формы из упражнения 5.

Название рассказа обозначь одной из пословиц из упражнения 4.

Модуль 5. Литературно-речевая тема: «Все работы хороши, выбирай на вкус». **Языковая тема:** Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени.

I. Предтекстовая работа.

Беседа.

- Назови известные тебе профессии. Расскажи, что ты знаешь о той, которая тебе нравится.
- В каких случаях человека считают профессионалом, прекрасным специалистом?

Упражнение 1. Прочитай стихотворение В.Маяковского «Кем быть?» (Приложение 6)

- Как ты понимаешь слова и выражения: *сработать мебель мудрено, переверотив, намотай себе на ус?*

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по тексту

- От чьего имени ведётся разговор о профессиях? Что в целом говорится о них в стихотворении?
- Сколько профессий указано в стихотворении? Прочитай еще раз о каждой из них. Выпиши их названия. Расскажи о каждой профессии, указанной в стихотворении, используя, по возможности, дополнительные сведения из литературы, рассказов близких, собственных наблюдений. Чем же хороши работы, о которых говорится в стихотворении?
- Какова тема стихотворения?
- Достаточно ли обучиться какой-либо профессии, как считает герой стихотворения, чтоб стать хорошим специалистом?

- В каких словах поэта выражена основная мысль?
- Поделись своей мечтой: кем ты хочешь стать, когда вырастешь? Чем привлекает тебя эта профессия? Расскажи.

- Что тебе известно о профессии твоих родных? Составь рассказ о том, чем замечательна работа кого-то из них.

Упражнение 2. Прочитай выделенные в тексте стихотворения слова. Что ты уже знаешь о них? Запиши глаголы, распределяя их по лицам, и определи спряжение. Зачем знать и как узнать спряжение глагола?

Упражнение 3. Заменяй глаголы из текста стихотворения в форме 3-го лица единственного числа глаголами в форме 2-го лица единственного числа. Запиши их. Что необходимо запомнить в написании глаголов 2-го лица?

Упражнение 4. Прочитай текст. Определи его тему и основную мысль. Подбери заголовок. Обсуди с ребятами тему о значении в нашей жизни рабочих профессий. Спиши, вставь личные окончания глаголов.

Нет в нашей жизни такой вещи, к которой не прикоснулась бы рука рабочего. Спутники и подводные лодки, космические корабли и тракторы, конфеты и костюмы – всё это созда...т руки токаря, сварщика, кондитера, швеи и столяра.

И все мы связаны тем, что дела...м одно общее дело. Мы стро...м нашу жизнь, чтобы она была лучше, краше.

- К глаголу создавать подбери синонимы, включи подобранные слова в состав словосочетаний, предложений.

Упражнение 5. Спиши небольшой отрывок из газетной статьи, пользуясь необходимыми глаголами в форме настоящего времени.

Гагаузский художник Дмитрий Савастин родился и вырос на буджакской земле. Его искусство посвящено жизни и обычаям простого народа. Общительный и жизнерадостный, он всё время ... среди людей. В период уборки урожая он ... с альбомом в руке, ... с механизаторами, пристально ... в их лица. Рука сама ... к карандашу. И вот в альбоме ... штрихи к портретам лучших тружеников полей. Люди, их прекрасные дела на земле ... для художника источником вдохновения.

Слова для справок: становиться, появляться, тянуться, находиться, беседовать, изучать, посещать, вглядываться

- Как ты понимаешь выражение «источник вдохновения»?

Упражнение 6. Подбери из слов для справок необходимые глаголы и имена существительные, чтобы ответить на вопрос: Кто что делает? Запиши полученные предложения.

- ... космическое пространство.
- ... план города.
- ... на мировых сценах.
- ... операции на сердце.
- ... эскизы будущих картин.
- ... фигуры исторических личностей.
- ... великолепные шкатулки
- ... домашнюю утварь.

Слова для справок: художник, космонавт, гончар, архитектор, оперный певец, резчик по дереву, хирург, скульптор; изготовить, осваивать, вырезать, делать, петь, наносить, чертить, ваять.

- Какой труд считается творческим? Почему? Какие ценности создают люди творческого труда?

Упражнение 7. Прочитай стихотворение. О каких профессиях говорится в нем?

Все для всех

Каменщик строит жилища.	Пекарь сапожнику к сроку
Платье – работа портного,	Сшить сапоги поручает.
Но ведь портному работать	Ну, а сапожник без хлеба
Негде без теплого крова!	Много ль нашьет, наточает?

Каменщик был бы раздетым,	Стало быть, так и выходит:
Если б умелые руки	Все, что мы делаем, - нужно.
Вовремя не смастерили	Значит, давайте трудиться
Фартук, и куртку, и брюки.	Честно, усердно и дружно.

Ю. Тувим.

Как ты понимаешь слова: *кров, тачать*?

(*кров* – жилище, приют;
тачать – шить сквозной строчкой)

- Что делают друг для друга люди труда?
- Как автор относится к людям труда?
- Какова главная мысль стихотворения? В каком четверостишии она выражена?
- Какие материальные ценности создают люди труда?
- Вырази свое мнение о взаимосвязи результатов труда людей разных профессий.

Используй глаголы в форме настоящего времени.

Упражнение 8. Как ты понимаешь выражение «потомственные профессии», «династия врачей»? Прочитай небольшой рассказ. Можно ли, судя по содержанию рассказа, профессию комбайнера считать потомственной профессией?

Когда Валерка ходил в четвертый класс, с ним произошла забавная история.

Примчалась однажды к его отцу соседка и говорит:

- Пока ты тут, Василий Андреевич, обедаешь, твой комбайн сам по полю ходит!

Прибегает комбайнер в поле, видит – верно, сама машина ходит, как раз сейчас на краю участка аккуратно делает разворот. И только когда подошла поближе, заметил отец за штурвалом – Валерку.

Крепко попало сыну от отца: «Мал еще! Вот когда вырастешь...»

Вырос Валерий, выучился и стал комбайнером.

Г. Юрмин

• Дополни авторский текст несколькими предложениями о том, каким комбайнером стал сын Валерий.

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 9. Разыграйте диалог на тему «Важная профессия».

Упражнение 10. Есть ли среди твоих родных или знакомых династии водителей, врачей, учителей, слесарей, ... и других профессий? Расскажи о них.

• Хотелось бы тебе продолжить профессию отца, брата, матери, или других родственников, когда вырастешь? Чем тебя привлекает эта профессия? Расскажи. При составлении рассказа используй глаголы в настоящем или будущем времени. Начни так: Мой папа (дядя...) ... Это очень интересная (нужная...) работа ...

Модуль 6. Литературно-речевая тема: «Вещи сами не растут

Вещи сделать, нужен труд» (С. Маршак)

Языковая тема: *Правописание глаголов прошедшего времени.*

I. Предтекстовая работа.

Беседа.

- Как ты понимаешь название литературно-речевой темы модуля?
- Чтение стихотворения С. Маршака наизусть, подготовленного заранее учеником.

Упражнение 1. Прочитай текст. Докажи, что основная мысль текста: чтобы город строить, надо много знать.

Город строить трудно. Надо знать множество всяких вещей! И не понаслышке, не приблизительно, а очень глубоко, точно, основательно. Незнайкам или полужнайкам в архитектурной мастерской или на стройплощадке делать нечего.

Чтобы строить город, нужно быть математиком – рассчитать, сколько жителям требуется электроэнергии, воды, газа, конфет, магазинов, школ, катков, детских садов, клубов, фабрик, заводов...

Чтобы строить город, нужно быть физиком – все знать об электричестве, о воде, о стекле, о железобетоне, о металле, о древесине, о трубах, о проводах...

Чтобы строить город, нужно быть биологом – знать, куда и сколько всадить кленов, берез, тополей, сосен, липа, акаций, роз...

Чтобы строить город, нужно быть химиком, историком, географом...

И еще фантазером!..

- Как ты понимаешь смысл последней фразы?

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по тексту

- Какие профессии нужны, кем надо быть, чтобы строить город?
- Почему еще надо быть химиком, историком, географом, фантазером?
- Какие еще нужны профессии, о которых не сказано в тексте?
- Что собой представляет текст по типу речи? Найди в нем тезис (основное утверждение), доказательство, вывод. Все ли составные части рассуждения присутствуют? В какой части содержится основное утверждение? В скольких частях приводятся доказательства? Имеется ли третья часть рассуждения? Можно ли считать текст без нее законченным?

Упражнение 2. Построй текст-рассуждение на одну из тем:

Что нужно знать, чтобы вырастить комнатный цветок?

Что нужно знать, чтобы сделать кормушку для птиц?

Что нужно знать, чтобы сделать столик?

Что нужно знать, чтобы оборудовать комнату?

Что нужно знать, чтобы приготовить вкусное блюдо? (по выбору)

- Какой частью рассуждения могут быть следующие слова: Чтобы сделать любое дело, нужно очень много знать?

Упражнение 3. Прочитай четверостишие:

Я отверткой винт верчу,
Молотком своим стучу.
Я скамейку сколочу,
Я рабочим стать хочу.

- Определи в тексте глаголы, замени их формой прошедшего времени. Запиши по памяти.

Упражнение 4. Прочитай текст. В форме какого времени употреблена большая часть глаголов в данном тексте? Подбери заголовок к нему.

* * *

На верстаке лежит дубовая доска. Она вся в трещинах. Ее темные сучки похожи на закрытые глаза. Но Алеша видит другое. Он видит в доске небольшой шахматный столик на острых ножах.

Вот он возьмет рубанок за теплую спинку и проведет по доске. Вверх брызнет морщинистая стружка. И откроется чистое дерево, будто кожа в легком загаре. И дубовый сучок взглянет на Алешу веселым глазом. Алешины руки разбудят спавшую красоту.

Э. Шим

- Что можно «увидеть» в дубовой доске? Что можно из нее сделать?

- Найди в тексте выразительные средства: эпитеты – теплая (спинка), морщинистая (стружка), легкий (загар), веселый (глаз), спавшая (красота); метафоры – стружка брызнет, дерево откроется, сучок взглянет, руки разбудят; сравнения – сучки похожи на закрытые глаза: чистое дерево, будто кожа в легком загаре.

- Какой этот текст по типу речи?

Упражнение 5. Замени данные в тексте глаголы формой прошедшего времени. Прочитай полученный текст. Как изменяются глаголы прошедшего времени? Какие у них окончания? Изменится ли содержание текста в связи с заменой временных форм глагола?

Упражнение 6. Представь, перед тобой лежит кусок красивой, легкой, шелковой ткани; большой лист картона (белой бумаги) и набор красок, моток шерстяных ниток. Что ты можешь «увидеть» в этих материалах? Опиши словами вещи, которые можно сделать из предложенных материалов, употребляя глаголы в прошедшем времени. Наиболее удачный текст запиши.

- Подготовьте выставку изделий, выполненных вашими руками, к каждому изделию составьте аннотацию (краткое описание изделия и его назначение).

Упражнение 7. Прочитай текст. Озаглавь его.

* * *

Миллион тетрадок для миллиона школьников каждый год выходят из цехов тетрадных фабрик. Интересно смотреть, как из огромных рулонов бумаги делают аккуратные тетрадки.

Прежде всего в дело вступает машина-ножницы. Она режет длинную бумажную ленту на ровные листы. Потом другая машина бумагу линует. Она заботится о малышах и старших школьниках, поэтому печатает тетрадки в косую линейку, в одну линейку и в клеточку.

Большой лист режется на листики поменьше. Машина сама вкладывает листья в обложку и крепит их скобами. Вот тетрадка и готова.

Держишь ты ее в руках, пишешь в ней и не думаешь о том пути, который она прошла.

(По Г. Юрмину)

- Кому (чему) отводится главная роль в описанном процессе изготовления тетрадей?
- Может ли любой, случайный человек выполнить эту работу?
- Представь, ты на тетрадной фабрике, наблюдаешь за работой машин, делающих школьные тетрадки. Дома (в классе) ты рассказываешь, что видел(а), употребляя глаголы в форме прошедшего времени.

- Какую роль в речи выполняют глаголы разных временных форм?

Упражнение 8. От данных глаголов в форме инфинитива образуй глаголы прошедшего времени, изменяя их по родам и числам.

Образец: читать – читал, читала, читало, читали.

рисовать – удивляться –
приучить – находить –
смотреть – взять –
видеть – обрадоваться –
нарисовать –

Упражнение 9. Запиши советы, которые дает художник тем, кто хочет научиться рисовать.

Я думаю (это я знаю), что рисование очень веселое дело, только к нему надо запастись наблюдениями, любовью к жизни, так как вход в мир искусства из дверей жизни.

Прежде чем научиться рисовать, надо приучить себя смотреть и видеть, и находить в разных явлениях жизни самое прекрасное. Вы, наверное, знаете, что смотрят все, а видят по-разному. Художники учатся наблюдать жизнь активно, смотрят энергично и потому умеют многому удивляться и свое удивление и свою радость выражать в карандаше и красках. И через их искусство зрители часто учатся видеть то, что они раньше не замечали в жизни... Желаю вам прежде всего взять карандаш, бумагу и краски, что-то посмотреть в жизни интересное, чему-то обрадоваться и потом это нарисовать! Удачи вам всем!

(Н. Жуков)

- Как ты понимаешь выражение художника «что смотрят все, а видят по-разному»?
- Как художники, в отличие от других людей, наблюдают жизнь? Чему учатся у них зрители?

- Советы тем, кто хочет научиться рисовать:

- 1) Запастись наблюдениями, любовью к жизни.

- 2) Приучить себя смотреть, видеть, находить самое прекрасное в разных явлениях жизни.

- 3) Взять карандаш, бумагу, краски, посмотреть что-то интересное, чему-то обрадоваться и потом это нарисовать.

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 10. Ты воспользовался (-лась) советами художника. Напиши с опорой на глаголы прошедшего времени из упражнения 8, что у тебя получилось. Подбери заголовок к своему рассказу.

Упражнение 11. Придумай (дай советы) (по выбору) садоводу, кулинару, дизайнеру.

Модуль 7. Литературно-речевая тема: *Хочешь чего-то добиться – надо хорошо учиться.*

Языковая тема: *Правописание глаголов на «-тся», «-ться».*

I. Предтекстовая работа.

Наглядность: выставка лучших работ, выполненных на уроках технологического воспитания, изобразительного искусства, на уроках русского языка.

Беседа о школьном труде.

Упражнение 1. Прочитай текст.

Школьный труд необходим народу, он достоин такого же уважения, как труд хлебороба, ученого, космонавта. И когда в предрассветные зимние сумерки по колючему холодку ребята спешат в школы – они вместе со взрослыми начинают в стране новый рабочий день.

У них очень важное дело. И чем лучше они его сделают, тем больше у каждого из них прав чувствовать и называть себя Гражданином.

• Почему школьный труд считается важным делом? Почему он необходим народу? Что значит «достоин уважения»?

• Дополни текст в том месте, где говорится о важном деле. Какое это важное дело?

Упражнение 2. Ответь на вопросы письменно.

• Когда начинаются твои занятия в школе?

• Какие школьные предметы тебе больше нравятся? Какие даются с трудом?

• Каким видом спорта занимаешься или хотел(-а) бы заниматься?

• По каким предметам ты выполняешь домашние задания с удовольствием?

• Как складываются твои отношения с одноклассниками?

• Подчеркни в ответах глаголы. Что ты о них знаешь? На какие вопросы они отвечают? Обрати внимание, как они пишутся.

Упражнение 3. О чем может идти речь в рассказе «Новый способ»? Чтение рассказа Федорова Н. «Новый способ». (Приложение 7)

Словарно-лексическая работа

• Как ты понимаешь значение слов и выражений: *великодушно, зашикал, не кипятись, изнывать от скуки, попахивает плагиатом, прыснул, нагородил, перекатать, согласиться на ничью, кидать «на морского», развалиться в кресле?*

• Подбери антонимы к глаголам: *расходиться, пойдешь, выключить, открыть, улетать, любить, нравится, отдыхать, согласиться.*

II. Притекстовая работа.

Аналитико-синтетическая работа по тексту

• Одобряешь ли ты «новый способ» приготовления уроков, придуманный Мишкой?

- Каковы могли быть результаты такого «разделения труда»?

- На чем особенно наглядно проявились неприятности, вызванные выдумкой Мишки? Понравилось ли тебе сочинение, которое Мишка написал для Димы? Что в нем не так? Если бы ты получил(-а) такое задание, о чем бы ты написал(-а)?

- Почему все дети от 7 лет и старше должны обязательно учиться в школе (гимназии, лицее)?

- Какие пословицы на школьную тему ты знаешь?

- Перескажи содержание рассказа от 3-его лица, заменяя диалог монологом.

- Определи тему и главную мысль рассказа. Каково было намерение автора, когда он создавал текст? Можно ли главную мысль выразить одной из данных пословиц:

Не стыдно не знать, а стыдно не учиться.

Если есть терпение, то будет и умение.

Недаром говорится, что дело мастера боится.

Упражнение 4. Составь «свой» рассказ о Мишке и Диме, употребляя в качестве опорных слов глаголы: договариваться, заниматься, стараться, не получается, сердится, волнуется, радоваться, собираться.

Упражнение 5. Представь себе: ты познакомился(-ась) (на тренировке, в кружке, на прогулке и т.п.) с мальчиком (девочкой) из 4-го класса. У вас зашел разговор о школе, об уроках, о выполнении домашних заданий. Что бы ты рассказал(-а) о своей учебе, о школьном труде? Составь соответствующий рассказ, где ты выразишь свое мнение о пользе учения, о наиболее интересном, любимом твоим предмете, чем интересен этот предмет, чем бы ты еще хотел(-а) заняться или занимаешься, кроме выполнения домашних заданий. Есть ли у тебя «свой» способ выполнения домашних заданий?

Упражнение 6. Расскажи о самом веселом интересном, запомнившемся случае из твоей школьной жизни.

Упражнение 7. Прочитай небольшое сочинение школьницы, вставляя вместо пропусков необходимые глаголы. Поделись ты своими мыслями на эту тему.

В этом году я стала ... к учебе намного серьезнее, чем раньше. А помог мне в этом танцевальный кружок. Сначала посещала его по настоянию старшей сестры. Затем занятия танцами стали увлекать меня все больше и больше. Теперь я могу ... любимым делом все свободное время. Мне хороших результатов и в учебе, и в танцевальном кружке.

- Какие глаголы вставил(-а)? Чем они отличаются от других глаголов? Когда в глаголах с суффиксом –ся пишется мягкий знак, а когда его не надо писать?

Упражнение 8. Запиши по памяти. Вставь в глаголах, где необходимо, мягкий знак.

...Трудно в школу на урок
приходить все время в срок.
Хорошо учит..ся
Трудно? – Да.
Но недаром говорит..ся –
без труда не поймать
И рыбку из пруда.

В. Степанов

Упражнение 9. Запиши пословицы.

- 1) Умел ошиби... , умей и поправи... .
- 2) Тот ничего не бои... , кто честно умеет труд... .
- 3) Нужно наклони... , чтоб из ручья напи... .
- 4) Кто любит труди... , тому есть чем горди... .

III. Послетекстовая работа.

Упражнение 10. Запиши ответы.

- Что нужно делать, чтобы стать успешным в жизни?
- Что нужно делать, чтобы быть грамотным?

Модуль 8. Повторение.

Упражнение 1. Прочитай текст. Подбери к нему заголовок.

Висят два скворечника. Вроде бы обыкновенные. Но в одном живут скворцы, а в другом домике – пусто. Даже воробьи облетают его. В чем же хитрость?

Хитрость, оказывается, даже не одна. Много разных секретов спрятано в птичьем домике. И узнали ребята о них на уроке труда.

Урок труда - не совсем обычный урок... Короткое объяснение учителя – и мастерская наполняется визгом ножовок, скрежетом досок, треском наждака, шуршанием карандашей.

В каждой вещи, сделанной руками ребят, живут умение работать, думать, мастерить. Получить высокую отметку на уроке труда считается правилом, а низкую – исключением. Не только потому, что низкая отметка – неважная. Просто отметка эта особая: в ней – оценка вещи, сделанной твоими руками...

Что такое «пять», «четыре» за скворечник? Это значит – скворцы вряд ли заглянут в такой дом. Ну, а «пять» за табурет»? Это уже просто опасно: сядешь, а он развалится...

(По Рыбину)

- Как ты понимаешь смысл первого предложения четвертого абзаца?
- Какая основная мысль заложена в тексте?
- Какие вещи приходилось тебе изготавливать на уроках труда? Что получалось очень хорошо? Кто еще, кроме учителя, оценивал твою работу?
- Расскажи, как надо (последовательно) изготавливать ту или иную вещь. Начни так: Чтобы сделать... , необходимо заготовить (приготовить)Какие глагольные формы понадобятся тебе?

Упражнение 2. В каких случаях в речи употребляют выражение «золотые руки»? В каком значении в данном словосочетании употребляется прилагательное «золотые»?

Приведи примеры словосочетаний «*прилагательное + существительное*», где бы слово «золотой» употреблялось в прямом значении.

Упражнение 3. Прочитай стихотворение З.Александровой «Золотые руки» (Приложение 7).

• Как ты понимаешь выражения: *приходят понаслышке, в пятнах от чернил, дошел наугад?*

• Что обозначают фразеологизмы: работать «спустя рукава», «засучив рукава», «не покладая рук», «сидеть сложа руки», «бить баклуши»?

• Составь предложения с указанными фразеологизмами.

Упражнение 4. Прочитай текст. Озаглавь его.

Погляди, дружок, на свои руки, погляди на них с уважением и надеждой. Ведь все, что окружает тебя, все, что построено и добыто, сделали человеческие руки.

Знаешь ли ты, сколько на земле существует профессии? Около 30 тысяч! И нет в нашей жизни такой вещи, к которой не прикоснулась бы рука человека. Спутники и подводные ложки, космические корабли и тракторы, конфеты и костюмы – во все вкладывается труд токаря, сварщика, кондитера, швеи...

Руки человека держат штурвалы корабля и рули автомашины, лопаты и микроскопы. Они извлекают жемчужину из морских глубин и занозу из пальца.

Руки человека превратили пустынные земли в богатые поля, заставили яблоню-дикарку приносить сладкие плоды.

...Руки человека по зову его сердца создают удивительной красоты картины и статуи.

Всё могут, всё умеют, со всем справляются человеческие руки. Только надо приучить их к хорошему делу. Чтобы стали они сноровистыми, умелыми, послушными доброму сердцу и точному уму.

Л.Кассиль

• Как ты понимаешь выражения: «по зову сердца», «только надо приучить их к хорошему делу», «послушными доброму сердцу и точному уму»?

• Составь устный рассказ о «золотых руках» кого-либо из твоих близких (бабушки, мамы, папы, дяди), знакомых. Докажи, что это именно так.

Упражнение 5. Назови, к каким профессиям относятся глаголы, обозначающие действия:

шить, кроить, примерять;

пахать, сеять, обрабатывать, выращивать, жать, убирать, молотить, молотить;

учить читать и писать, рассказывать, знакомить, воспитывать;

работать резцом, ввинчивать гайки, управлять станком;

выслушать, посоветовать, взвесить, упаковать.

Продолжи список.

Упражнение 6. Запиши, какие глаголы передают твои действия при выполнении тобой какой-либо работы. По данным опорным глаголам составь небольшой рассказ.

Упражнение 7. Прочитай текст «Прочные нити связи» (По М.Ильину и И.Дубровицкому) (Приложение 7).

- Почему так озаглавлен текст? Что в нем отражено: тема или главная мысль?
- Какова же главная мысль?

Упражнение 7. Прочитай стихотворение Н.Асеева (Приложение 7). Определи его главную мысль. Придумай ситуацию, в которой мог бы состояться диалог автора с читателем. Подбери к тексту стихотворения заголовки.

- Продолжи перечень людей не названных специальностей, от которых зависит каждый из нас.

Упражнение 8. Прочитай стихотворение. О чем в нем говорится? Подбери к нему заголовок.

Человек, что мне построил дом, Был чужим, Он не был мне знаком. Но, присев устало на крыльце, Думал он о будущем жильце. Был другой и вовсе не родня Тот, кто шил рубашку для меня. Но и он, орудуя иглой, Обо мне подумывал порой.	Никогда нигде я не встречал И того, кто туфли мне тачал. А ведь он с собой наедине Размышлял, наверно, обо мне. Сколько их, друзей, в моей стране, Что всё время помнят обо мне.
---	---

Г.Граубин

- Почему три прочитанных текста помещены рядом? Что их объединяет?
- К кому обращаются авторы в первом тексте? В какой форме выражены (в большинстве случаев) глаголы в данном тексте? Что ты о них знаешь?
- Какая форма глагола преобладает во втором и третьем тексте? Расскажи, что ты знаешь об этой форме?
- Что пишущий, говорящий может выразить с помощью глаголов? В каких формах?

Приведи примеры.

- Что ты уже знаешь об орфограммах в глаголах? Приведи примеры.
- Может ли у нас получиться какой-либо рассказ, сообщение без введения в нашу речь глаголов? Какую функцию они выполняют в нашей речи?

Упражнение 9. Запиши четверостишие по памяти.

В мире слов разнообразных,
Что блестят, горят и жгут –
Золотых, стальных, алмазных, -
Нет сильнее слова «труд»!

В.Брюсов

- Образуй от слова «труд» родственные слова и подбери к нему синонимы. С полученными словами составь словосочетания.

Упражнение 10. Прочитай текст о труде В.Закруткина (Приложение 7).

- Как ты можешь охарактеризовать человека, который трудится, и того, кто не любит трудиться?

- Как в тексте обозначены результаты труда? Укажи их.

- Определи (укажи) результаты школьного труда.

- Почему человек, умеющий что-то делать, счастливее того, кто не хочет и не умеет что-либо делать?

- Выскажи своё мнение о содержании изученных текстов блока 2. Какие из них тебе больше запомнились (понравились)? Какие дополнительные произведения на эту тему ты читал (-а)? Что для себя важное (полезное) позаимствовал из них? Какими наиболее распространенными глаголами можно выразить тему труда? Запиши их. В какой форме они могут употребляться в речи?

3.3. Итоги экспериментального обучения

Завершающий этап экспериментальной работы – контрольный эксперимент состоял из двух частей. Первая часть представляла собой систему коммуникативно-речевых заданий по трем языковым (речевым) уровням: лексический уровень (уровень слова), грамматический уровень (уровень словосочетания и предложения) и уровень текста (Приложение 5). Во второй части экспериментальной работы были предложены контрольные тесты по двум блокам:

1. Литературно-речевая тема «Родина», языковая тема – «Имя существительное» -12 тестовых заданий.

2. Литературно-речевая тема «Труд», языковая – «Глагол» – 12 тестовых заданий (Приложение 6).

Задания на уровне слова предполагали выявление количественной и качественной стороны словарного запаса учащихся, уточнение значений уже известных слов.

Значение слова рассматривалось не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Предложенная серия заданий на уровне слова была направлена на определение умения осознанно подбирать синонимы, антонимы; на осмысливание значения многозначных слов, владение нормами литературного языка; осмысление номинативной функции слова – называть все, что существует в мире; на определение функции слова в составе словосочетаний (в которых

создается последовательность связей слов) и предложений, с помощью которых можно выразить свои мысли, чувства, сообщить, спросить, посоветовать, пригласить.

Коммуникативно-речевая компетенция не является компетенцией одного уровня – умения создавать текст. Она аккумулирует в себе все остальные уровни: уровень слова, словосочетания и предложения и высший уровень – уровень текста.

На уровне слова и словосочетания были предложены упражнения, включающие следующие задания:

- 1) по описанию значений узнать слова и записать их;
- 2) дописать антонимы к данным словам;
- 3) к данным фразеологическим выражениям дописать их значение (синоним) одним словом;
- 4) подобрать опорные слова существительные и глаголы на определенную тему;
- 5) указанные слова (имена существительными, глаголы) включить в словосочетания и записать их;
- 6) выписать словосочетания из предложенного предложения;
- 7) составить словосочетания из указанных слов, используя нужные предлоги;
- 8) выписать из данного ряда (подчеркнуть) словосочетания, которые употреблены в переносном значении.

Система заданий на уровне предложений как основной речевой единицы в процессе восприятия и продуцирования текста предусматривала выявление у учащихся осознания компонентов и структуры предложений, отбор, использование соответствующей лексики в определенном типе предложений, усвоение правил сочетаемости слов в предложениях, выявление смысловых и грамматических отношений между словами в предложениях, определение правильности употребления форм синтаксической связи слов в как в устной, так и в письменной речи.

На уровне предложения были включены следующие задания:

- 1) составить из слов каждой строчки предложения;
- 2) распространить предложения;
- 3) определить границы предложений в связном тексте; в конце каждого предложения поставить соответствующий знак;
- 4) дополнить (вставить) предложения нужными по смыслу словами;
- 5) продолжить каждое простое предложение, чтобы получилось сложное;
- 6) составить предложения со следующими фразеологизмами: *пропустить мимо ушей; ни свет ни заря; путаться под ногами.*

Система коммуникативно-речевых заданий на уровне текста предполагала выявление у учащихся (при восприятии авторского и создании собственного текста) трех основных особенностей текста: содержания, логического построения и языкового оформления. Составленные тексты позволили проиллюстрировать соответствие (несоответствие) содержания текста условиям коммуникации, связи лексики, морфологии, синтаксиса и стилистики речи при передаче определенного содержания. Все это свидетельствовало об уровне владения речью младшими школьниками и ее коммуникативной направленностью, т.е. о коммуникативно-речевой компетенции младших школьников.

Предложенные задания на уровне слова, словосочетания и предложения могут входить в систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений при интегрированном обучении родному (русскому) языку.

На уровне текста были предложены следующие задания:

- 1) по данному началу составить продолжение текста-повествование;
- 2) найти в тексте предложение, в котором выражена главная мысль;
- 3) подобрать к тексту заголовок, выражающий его тему, и сформулировать главную мысль, которую можно выразить предложением, словосочетанием, словом;
- 4) составить текст-описание (из 5 предложений) по опорным словам. Подобрать заголовок и записать его. Придумай заголовок;
- 5) дописать начало к тексту по предложенному заголовку и окончанию текста;
- 6) составить текст-повествование (из 6 предложений) на тему «Находка» и записать его.

Таким образом, каждый уровень включал определенное количество упражнений. Каждое из предложенных упражнений проводилось рассредоточено в системе уроков в контрольных и в экспериментальных классах, в экспериментальных классах – после проведенного формирующего эксперимента. Текстовый материал заданий не выражал тематического единства.

Анализ выполненных заданий контрольными и экспериментальными классами (с целью определения уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции) дан в таблицах на уровне слова и словосочетания, предложения и текста.

Анализ данных также представлен информацией о недочетах и ошибках, допущенных при выполнении заданий к упражнениям.

Таблица 3.3. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне слова и словосочетания)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность определять слова по их лексическому значению, конструировать предложение (высказывание) с конкретным словом	словозамена (<i>записка – sms-ка</i>); незнание толкования отдельных слов (<i>телеграмма, письмо</i>)
2	Способность дифференцировать такие рече-языковые единицы, как слово и словосочетание	при оформлении записи словосочетания, антонимичного начальному, записывалось только зависимое слово: <i>старая вещь – новая; старый человек – молодой</i> и т.д.
3	Способность оперировать/ использовать в зависимости от речевой ситуации коммуникативно-значимую лексику	при записи синонимичного слова необходимо было использовать только одно слово (<i>зарубить на носу – запомнить, спустя рукава – плохо</i>); фразеологизм заменялся фразеологизмом (<i>сесть в лужу – попасть впросак</i>)
4	Способность подбирать опорные слова тематической направленности, выраженные указанными частями речи	смешивали отглагольные имена существительные с глаголами (<i>труженник – трудится</i>)
5	Способность конструировать синтаксическую единицу – словосочетание, включение данной единицы в основную единицу речи – предложение	составлялись как простые, так и составные словосочетания (<i>солнечные лучи, косые лучи солнца</i>); отдельные сочетания слов не являлись словосочетаниями (<i>след на снегу</i>); составлялись словосочетания типа прил. + сущ.; игнорировались словосочетания типа глаг.+сущ с предл., глаг.+сущ. В.п., сущ.+сущ. Р.п.; с отдельными словами (<i>просмотр, прорыв, пересадка</i>) словосочетания не были составлены
6	Способность дифференцировать рече-языковые единицы	не были выписаны все словосочетания; выписывалась грамматическая основа предложения и сочетания сущ.+сущ. с предл., которые словосочетаниями не являются (<i>облака с краями</i>); в качестве словосочетания выписывалось слово-приложение (<i>заяц-беляк</i>)
7	Способность конструировать словосочетание с учетом коммуникативной направленности	не выполнялось основное задание упражнения – записывались слова без предлога (<i>идти тропинкой</i> вместо <i>идти по тропинке</i>)
8	Способность пользоваться словами в прямом и переносном значении в зависимости от речевой ситуации	во второй группе слов не все учащиеся нашли 2 словосочетания в переносном значении (<i>острый язык, острое слово</i>)

Таблица 3.4. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне предложения)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность конструировать речевое высказывание, определять высшую единицу речи – текст	В составленных предложениях был нарушен порядок слов (<i>Это взлетает над лугом жаворонок</i> вместо <i>Это жаворонок взлетает над лугом</i>); третье предложение не укомплектовано полным набором данных слов (<i>В синем небе медленно поднимается ввышину золотая звездочка</i> вместо <i>В синем небе трепещет, дрожит и медленно поднимается ввышину золотая звездочка</i>)
2	Способность выражать и развертывать мысль в соответствии	предложения распространялись только, одним словом (<i>Надвинулась хмурая туча, Сверкнула яркая молния</i>);

	с речевой ситуацией	использовалась тавтология (<i>Сильный ветер усилился</i>); в последнем предложении слово-распространитель использовано не по назначению (<i>Природа погрузилась в сон</i>), противоречило смыслу всего сказанного в тексте
3	Способность осмысливать информацию, определять границы высказываний	нарушены границы предложений; неправильная постановка знаков препинания в конце предложения (вместо точки восклицательный знак)
4	Способность осознавать замысел высказывания	однородные члены предложения употреблялись в разных грамматических формах (<i>Ветер сдувает.. и гнал...</i> вместо <i>Ветер сдувает... и гонит/разносит...</i>); нарушалась смысловая связь предложений (<i>Собрались синицы и журавли в дальнюю дорогу</i> вместо <i>собрались скворцы/грачи и журавли в дальнюю дорогу</i>)
5	Способность выражать и развертывать мысль (путем перехода от простого предложения к сложному)	второе простое предложение должно быть включено в состав сложного, по принципу построения «тема-рема» высказывания (<i>На рассвете поднялся ветер, он срывает телефонные провода, крыши домов, деревья</i>); вторая часть предложения представляла собой однородное сказуемое, но не часть сложного предложения (<i>Лисица хотела съесть горсть винограда, но не могла дотянуться до нее</i>); вместо сложных предложений составлялись простые с однородными членами (<i>На рассвете поднялся ветер и начал срывать листья с деревьев</i>)
6	Способность ориентироваться в речевой ситуации. Умение планировать речевое действие	введение личных имен в каждое предложение (<i>В свой день рождения Аня проснулась ни свет ни заря. Все мамыны советы Вова пропускал мимо ушей</i>)

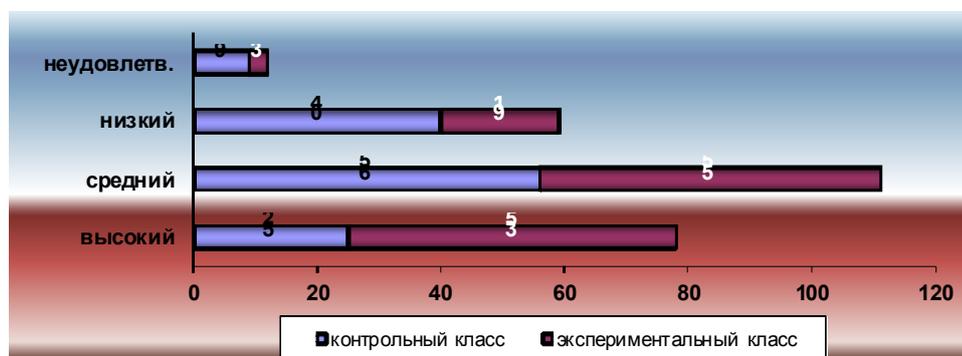
Таблица 3.5. Качественная характеристика выполнения коммуникативно-речевых упражнений (на уровне текста)

Номер задания	Коммуникативно-речевые компетенции	Ошибки и недочеты выполненных заданий
1	Способность планировать речевое действие, выражать и развертывать мысль	текст был продолжен одним предложением (<i>Муравей оставил семечко на дороге и ушел</i>); в составлении продолжения текста отсутствовали варианты (<i>Муравей подошел..., посмотрел..., попытался сдвинуть...</i>)
2	Способность осмысливать прочитанное, делать выводы, находить главное	расположение предложения, выражающего главную мысль в самом начале текста вызвало много ошибок
3	Способность определять тему и главную мысль в прочитанном тексте (информации)	смешение понятий «заголовок по теме» и «заголовок по главной мысли»; заголовок формулировался по содержанию основной части текста (<i>Правила защиты и охраны природы</i>)
4	Способность планировать речевое действие, выбирать (определять) тип текста, жанр, умение связно выражать мысли	замена типа текста описания на повествование (<i>Мы с друзьями отправились в лес. Там встретили немногочисленных лесных жителей: озорную белочку, одинокого дятла, шустрых синичек. Под их стук и щебетание мы устроили зимние забавы. Играли в снежки, катались на санях. Весело провели мы время в лесу!</i>)
5	Способность планировать речевое действие, оформлять мысли в соответствии с темой, целью, ситуацией	шаблонное построение начала текста (<i>Наступила осень. Птицы улетают на юг...</i>); начало текста было оформлено одним предложением (<i>С наступлением осени журавли потянулись на юг</i>), которое не связывалось по смыслу с основной частью
6	Умение ставить коммуникативные задачи (что-то сообщить). Умение планировать речевое действие. Умение выбирать (определять) тип текста, жанр	отсутствие вступительной части текста (<i>Мы с братом/другом/нашли...</i>); замена типа текста повествования на описание (<i>...нашли щенка. Щенок был черненький с торчащими ушками. На конце хвоста, которым он смешно вилял, была белая кисточка</i>)

Таблица 3.6. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольной и экспериментальной групп (данные контрольного среза)

Группы учащихся	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Неудовлетворительный уровень	
		Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %	Кол-во уч-ся	В %
К-1	29	4	13,8%	8	27,6%	10	34,5%	7	24,1%
К-2	27	5	18,6%	10	37,1%	10	37,1%	2	7,4%
К-3	26	3	11,5%	15	57,7%	8	30,8%	-	-
К-4	23	6	26%	10	43,5%	7	30,4%	-	-
К-5	25	7	28%	13	52%	5	20%	-	-
ИТОГО	130	25	19,57%	56	43,57%	40	30,55%	9	6,3%
Э-1	20	9	45%	10	50%	1	5%	-	-
Э-2	23	10	43,5%	10	43,5%	3	13,1%	-	-
Э-3	21	7	33,4%	8	38,1%	6	28,6%	-	-
Э-4	22	9	40,1%	9	40,1%	3	13,4%	1	4,6%
Э-5	24	11	45,9%	8	33,4%	4	16,7%	1	4,2%
Э-6	20	7	35%	10	50%	2	10%	1	5%
ИТОГО	130	53	40,53%	55	42,55%	19	14,52%	3	2,3%

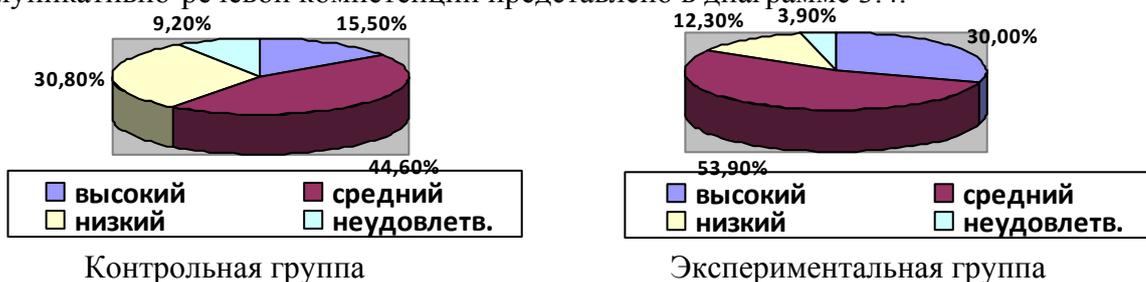
Показатели количественного соотношения учащихся в соответствии с уровнями сформированности коммуникативно-речевой компетенции в контрольном эксперименте представлены следующим образом:



Фиг. 3.3. Показатели количественного соотношения учащихся в соответствии с уровнями сформированности коммуникативно-речевой компетенции

Процент выполнения заданий экспериментальными классами показал, что уровень сформированности у них коммуникативно-речевой компетенции выше уровня контрольных классов. Данные свидетельствуют о том, что только системная, организованная и целенаправленная работа, включающая коммуникативно-речевые задания на основе текста, может сформировать коммуникативно-речевую компетенцию младших школьников.

Процентное соотношение по группам и показатели уровней сформированности коммуникативно-речевой компетенции представлено в диаграмме 3.4.

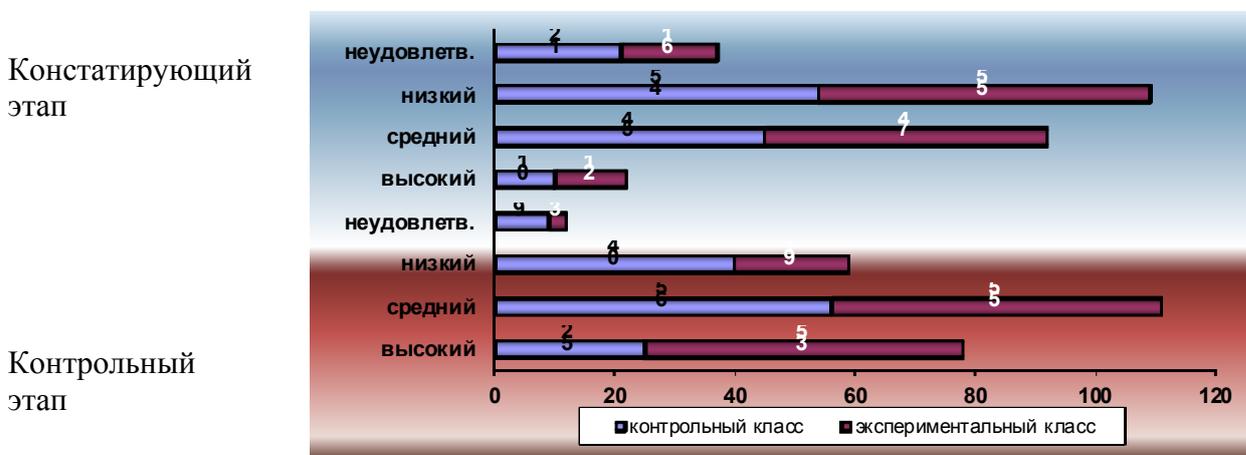


Фиг. 3.4. Процентное соотношение показателей уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся

Данные таблицы показывают возросший уровень коммуникативно-речевой компетенции учащихся экспериментальных классов. Число школьников неудовлетворительного уровня в контрольных группах осталось высоким (с 16,2% констатирующего эксперимента до 9,23% контрольного эксперимента), тогда как результаты экспериментальных групп улучшились (с 12,3% констатирующего эксперимента до 3,9% контрольного эксперимента), что свидетельствует о сравнительно небольшом количестве учащихся, слабо ориентирующихся в речевой ситуации, не умеющих выражать (конструировать) собственные высказывания, связно оформлять текст в соответствии с мотивом, целью, темой и главной мыслью.

Результаты правильно выполненных упражнений в контрольном эксперименте показывают устойчивую тенденцию роста знаний учащихся экспериментальных групп, их достаточно высокого уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции.

Таким образом, динамика результатов выполнения коммуникативно-речевых упражнений (как наиболее проблемных) до формирующего эксперимента и после него представлена в виде фигуры:



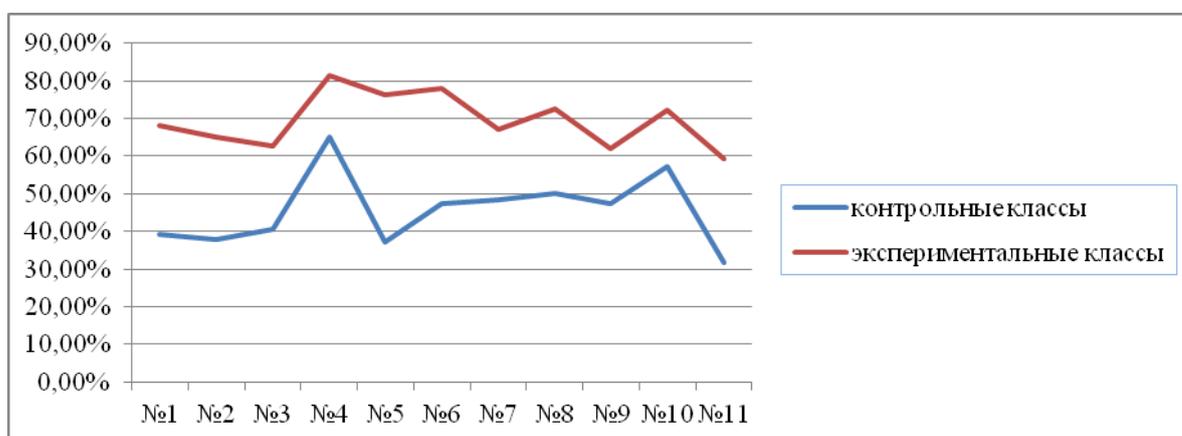
Фиг. 3.5. Динамика результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции)

В качестве другой диагностической методики на этапе контрольного эксперимента учащимся контрольной и экспериментальной групп были предложены тестовые задания на основе художественных текстов двух тем «Родина» и «Труд» (Приложение 6).

Результаты выполнения тестовых заданий также показали различный уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 3.7. Характеристика уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов (тест №1)

Речевой уровень	Номера заданий	Контрольные классы		Экспериментальные классы	
		Показатели выполнения заданий (в %)	Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции	Показатели выполнения заданий (в %)	Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции
Уровень слова	6, 7, 8, 9	$47,25+48,27+50,21+47,27=192,97:4=48,24$	Средний	$78,08+67,14+72,49+62,15=279,85:4=69,96$	Высокий
Уровень предложения	10	57,31	Средний	72,18	Высокий
Уровень текста	1, 2, 3, 4, 5, 11	$39,2+37,83+40,52+65,26+37,09+31,72=151,62:6=41,93$	Средний	$68,21+65,02+62,58+81,34+76,3+59,18=412,67:6=68,77$	Высокий
Средний показатель		$48,24+57,31+41,93=147,48:3=49,16$	Средний	$69,96+72,18+68,77=210,91:3=70,3$	Высокий



Фиг. 3.6. Динамика выполнения тестовых заданий учащимися контрольных и экспериментальных классов

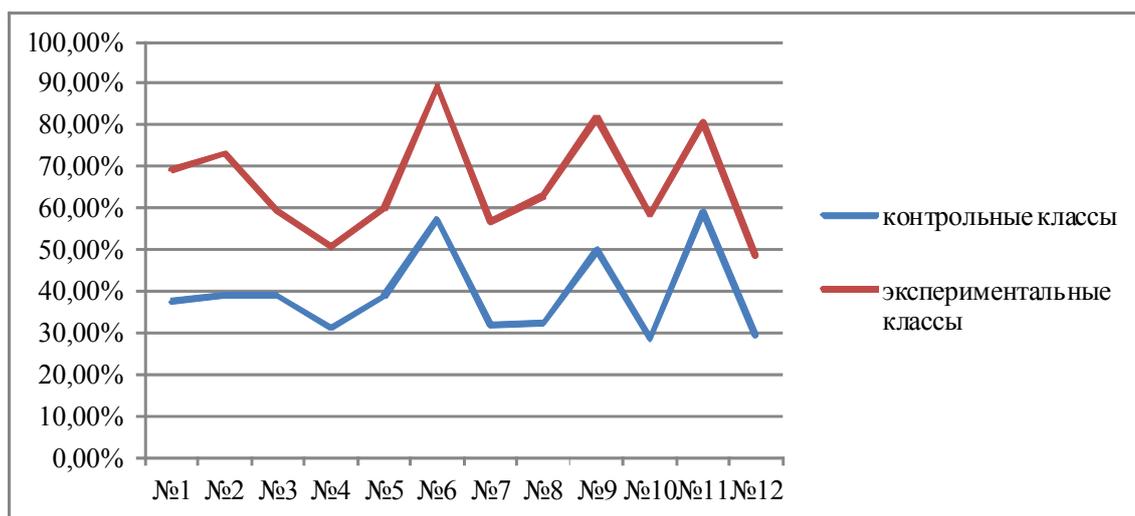
Анализ табличных данных и результатов, отраженных в графике, показывает, что наиболее трудными и для учащихся контрольных классов, и для учащихся экспериментальных классов были задания на уровне текста (№1, 2, 3, 5, 11), а высокие результаты продемонстрировали школьники при выполнении заданий №4 и №10. Общая

картина свидетельствует о высоком уровне коммуникативно-речевой компетенции младших школьников экспериментальной группы.

Полученные данные при обработке второго теста показали также высокий уровень коммуникативно-речевой компетенции учащихся экспериментальных классов, несмотря на иные результаты (низкий уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных групп), полученные при анализе заданий на уровне слова/словосочетания, предложения и текста.

Таблица 3.8. Характеристика уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов (тест №2)

Речевой уровень	Номера заданий	Контрольные классы		Экспериментальные классы	
		Показатели выполнения заданий (в %)	Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции	Показатели выполнения заданий (в %)	Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции
Уровень слова	5, 6, 9, 11	$38,81+57,36+49,9+59,12=205,19:4=51,29$	Средний	$59,72+89,23+81,74+80,44=311,13:4=77,78$	Высокий
Уровень предложения	7, 10	$31,83+28,7=60,53:2=30,26$	Низкий	$56,91+58,34=115,25:2=57,62$	Средний
Уровень текста	1, 2, 3, 4, 8, 12	$37,56+39,02+38,79+31,18+32,33+29,63=208,51:6=34,75$	Низкий	$69,3+73,17+59,45+50,72+63,09+48,51=364,24:6=60,07$	Высокий
Средний показатель		$51,29+30,26+34,75=116,3:3=38,76$	Низкий	$77,78+57,62+60,07=195,47:3=65,15$	Высокий



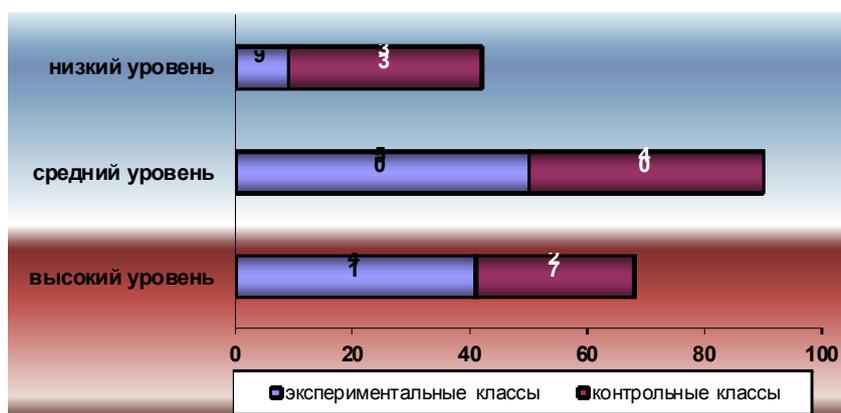
Фиг. 3.7. Динамика выполнения тестовых заданий учащимися контрольных и экспериментальных классов

Низкие результаты в тесте №2 учащиеся показали при выполнении заданий № 4, 7, 10, 12 (уровень предложения и текста). Высокой отметки результаты достигли в заданиях № 6, 9, 11 (уровень слова). Полученные данные разнятся с результатами теста №1 в связи с

тем, что задания, связанные с созданием текста всегда представляют трудность. По типу и жанру предложенный текст (тест №2) оказался более трудным для восприятия школьников. Однако, даже низкие отметки результатов (по графику) выполненных заданий свидетельствуют о среднем и высоком уровне коммуникативно-речевой компетенции учащихся экспериментальной группы.

Таблица 3.9. Результаты выполнения тестовых заданий

Уровни Тест	Экспериментальные классы			Контрольные классы		
	высокий 57-45 баллов	средний 45-25 баллов	низкий 25-0 баллов	высокий 57-45 баллов	средний 45-25 баллов	низкий 25-0 баллов
по теме «Родина»	52 уч-ся 40%	68 уч-ся 52%	10 уч-ся 8%	33 уч-ся 25%	56 уч-ся 43%	41 уч-ся 32%
	57-45 баллов	45-25 баллов	25-0 баллов	57-45 баллов	45-25 баллов	25-0 баллов
по теме «Труд»	55 уч-ся 42%	62-48%	13 уч-ся - 10%	38 уч-ся 29%	50 уч-ся 38%	42 уч-ся 32%
средний показатель	41%	50%	9%	27%	40%	33%



Фиг. 3.8. Динамика результатов выполнения тестовых заданий экспериментальными и контрольными классами

Как свидетельствуют результаты контрольного эксперимента, учащиеся экспериментальной группы обнаружили более высокий уровень коммуникативно-речевой компетенции, чем контрольная группа.

Специально организованная методика обучения, построенная на интегрированной основе, включающая систему упражнений (заданий) коммуникативно-речевой направленности, показала, что ученики экспериментальных классов:

- успешно справлялись с заданиями словарно-лексической работы по тексту;
- без затруднений обозначали тему и основную мысль текста;
- четко определяли основные части текста (структуру текста) и грамотно составляли план текста;

- осмысленно выражали краткое содержание текста;
- умело строили собственные высказывания, касающиеся характеристики героя и его поступков;
- вступали в общение друг с другом, обсуждали события, поступки героев, высказывали свою точку зрения по тому или иному вопросу, разыгрывали диалоги;
- целесообразно трансформировали языковой материал в речевой.

Итак, система коммуникативно-речевых упражнений (заданий), базирующаяся на текстовой основе соответствующей тематики, позволила у большинства учащихся экспериментальных классов сформировать коммуникативно-речевую компетентность: ставить коммуникативные задачи (сообщить, узнать, спросить, побудить, согласиться, отказать, попросить, поздравить и пр.); осознавать замысел высказывания (зачем говорю); ориентироваться в условиях общения, в речевой ситуации (с кем, кому говорю, при каких обстоятельствах); планировать речевые действия (при создании высказывания намечать ход развития мысли, выбирать тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр, стиль (что и как скажу); при восприятии речи уточнять задачу восприятия, по отдельным деталям предполагать ход развития мысли говорящего (что и зачем услышу); выражать и развертывать мысль (что говорю); целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи (как говорю); осуществлять контроль за речью (оценить соответствие замыслу, выявить и уточнить непонятное и пр.).

При реализации представленной экспериментальной системы работы язык и речь выступают не как механические, самодостаточные части, а как ступени единого процесса познания языка: от речи к языку и от языка к речи.

3.4. Выводы по главе 3

1. Разработанная в исследовании методическая система (модель), базирующаяся на современных концептуальных положениях в области психологии, психолингвистики, методики, и реализованная в ходе экспериментального обучения, явилась тем дидактическим инструментарием, который в полной мере обеспечил конечный результат нашего исследования – сформированность на достаточном уровне коммуникативно-речевой компетенции учащихся (в рамках эксперимента).

2. Методическая система включает в себя следующие компоненты:

- интеграция литературно-речевого материала (художественные тексты определенной тематической направленности, различные по форме и жанрам) и языкового (основные части речи: имя существительное, глагол);

- текстовую деятельность – аналитическую и синтетическую работу над текстом как основной коммуникативной и дидактической единицей;
- словарно-лексическая работа (по содержанию текста);
- система речевых ситуативно-коммуникативных упражнений, создающая условия для непосредственного общения на определенную тему;
- усвоение языковых явлений на текстовом материале с дальнейшей трансформацией языковых единиц в речевые.

3. Поэтапная реализация учебного материала позволила органически включать в учебный процесс комплекс разнохарактерных упражнений, приоритетное место среди которых отводилось коммуникативно-речевым.

4. На этапе послетекстовой работы создавались условия для моделирования ситуаций общения в соответствии с тематической направленностью литературного материала, а также для продуцирования собственных текстов.

5. Качественные и количественные показатели выполнения заданий экспериментальными группами учащихся в контрольном эксперименте свидетельствуют о сформированности у них коммуникативно-речевой компетенции на достаточно высоком уровне. Этому способствовала разработанная и реализованная в ходе формирующего эксперимента обновленная модель современного подхода к процессу изучения родного (русского) языка, включающая методическую систему, базирующуюся на таких основополагающих составляющих, как художественный текст и изучаемые языковые единицы, которые на интегрированной основе образуют органическое единство – основу для формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся.

6. Организация непосредственного процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции, т.е. реализация методической системы на практике, в учебном процессе с использованием блочно-модульной технологии показала эффективность новой модели коммуникативной методики. Ее применение в полной мере обеспечивает сформированность коммуникативно-речевой компетенции у учащихся.

Внедрение в практику работы начальной ступени образования новой модели позволит получить в ходе изучения родного (русского) языка реальные результаты – способность младших школьников к общению в устной и письменной форме в различных жизненных ситуациях.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Актуальная научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, заключалась в научно-теоретическом обосновании и практической разработке новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами предмета «русский язык».

В результате проведенного исследования необходимо сделать следующие выводы:

1. Компетентностный подход как основное направление современной образовательной системы, основные концептуальные положения модернизированного курикулума (2010) обозначили стратегию преподавания/изучения всех школьных дисциплин, в том числе и русского языка. Приоритетная роль в области родного (русского) языка на начальной ступени образования отводится процессу формирования у младших школьников способности к общению.

2. Полноценному общению необходимо обучаться, поэтому в учебном процессе должны быть созданы условия для формирования данного умения, т.е. должна быть разработана такая дидактическая система, которая обеспечила бы высокую результативность процесса, а именно: сформированность на достаточном уровне коммуникативно-речевой компетенции младших школьников.

3. Разработка специальной модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции является актуальной и важной стороной процесса усвоения родного (русского) языка и с точки зрения научных определений таких понятий, как общение, компетентность и их значения в становлении личности младших школьников.

4. Дидактической особенностью новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции является интеграция двух родственных дисциплин – родного языка и литературного чтения. Интеграция в исследовании рассматривается как принцип и как форма организации учебного процесса, которая в наибольшей степени способна обеспечить формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся в силу того, что на её основе создаются необходимые условия общения (коммуникации), приближённые к естественным.

5. Основной интегрирующей единицей в разработанной модели является художественный текст, который выполняет функцию продукта речи и процесса речетворчества, т. е. является основной дидактической и коммуникативной единицей, на базе которой формируются коммуникативные умения, связанные с восприятием, осмыслением (пониманием) авторского текста и продуцированием собственного.

6. Особое внимание, как показали результаты исследования, при интегрированной форме обучения уделялось проблеме понимания (осмысления) текста учащимися. Этому способствовали такие условия, как извлечение информации из каждого слова, словосочетания, выражения, предложения; создание соответствующей обстановки; воссоздание описанной или воображаемой картины. Основными показателями сформированности коммуникативно-речевой компетенции явились умения младших школьников ориентироваться в ситуации общения и осознавать коммуникативную задачу, планировать содержание высказывания, оформлять собственные мысли и понимать чужие.

7. Коммуникативная методика была направлена на сознательное усвоение учащимися единиц языка на уровне слова (грамматических категорий имени существительного и глагола), словосочетания, предложения, текста с целью их трансформации в речевые конструкции, используемые в речевых ситуациях, близких к естественному общению.

8. Осмысление учащимися органической связи языкового материала с речевым (способность языковых единиц передавать разнообразные оттенки смысла), текстообразующей роли языковых единиц способствовало грамотному построению собственных высказываний. Опора на текстовый материал художественных произведений способствовала также реализации компонентов (составляющих) коммуникативной компетенции - языковой, речевой, лингвистической и страноведческой компетенций.

9. Разработанная модель ориентирует школьников на практическое владение родным языком, т.е. осмысленным усвоением языковых единиц с целью их употребления в речевых ситуациях, на развитие коммуникативных стратегий – умений общаться.

10. Новая модель методической системы (концептуальной основой которой послужил коммуникативно-компетентный подход), построенная на интеграции двух родственных дисциплин – родного языка и литературного чтения – позволяет эффективно формировать у младших школьников коммуникативно-речевую компетенцию, представляющую собой основной комплекс коммуникативно-речевых умений при восприятии и продуцировании речи.

11. Разработанная в диссертационном исследовании новая модель коммуникативной методики с использованием блочно-модульной технологии реализовала обоснованную модернизированным kurikulumом дидактическую стратегию изучения родного (русского) языка и показала ее эффективность в учебном процессе.

В рамках данного исследования невозможно было охватить весь курс предмета «русский язык» в 4 классе. Основное внимание было уделено формированию коммуникативной компетенции на базе усвоения наиболее значимых частей речи курса русского языка – имени существительного и глагола. В перспективе рамки нашего исследования могут быть расширены за счет интеграции других школьных предметов (изобразительное искусство, познание мира и др.), которые в комплексе с основным предметом «русский язык» послужат основанием для формирования коммуникативной компетенции младших школьников и более широкого круга составляющих ее компонентов, что в целом может послужить основой для переориентирования методики с традиционной грамматико-орфографической направленности на коммуникативно-компетентностную.

Положительные результаты проведенного исследования, апробация разработанной модели на практике позволяют обозначить следующие **рекомендации**:

1. Материалы исследования могут быть внедрены в практику работы учителей начальной школы через курсы повышения квалификации, методические семинары.

2. Разработанная модель коммуникативной методики может стать концептуальной основой для составления современных учебников и учебных пособий по русскому языку в начальной школе.

3. Материалы диссертационного исследования могут составить часть теоретико-практического курса методики преподавания русского языка, читаемого на педагогических факультетах по специальности «Педагогика начального образования».

4. Основные положения исследования должны быть доведены до сведения менеджеров начального образования и включены в сборник инструктивно-методических материалов с целью объективного, методически грамотного оценивания качества уроков русского языка учителей-практиков.

5. По материалам констатирующего и формирующего эксперимента могут быть составлены сборники дидактических пособий для учащихся четвертых классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Achiri I., Cara A. Proiectarea didactică. Orientări metodologice. Chișinău, 2004. 168 p.
2. Botgros I., Franțuzan L. Epistemologia conceptului de competență școlară În: Univers Pedagogic. 2006, nr.2, p.3-7.
3. Callo T. Educația comunicării verbale. Ch.: Grupul editorial Litera Internațional, 2003. 148 p.
4. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice: Autoref. al tezei de doctor în pedagogie (13.00.01)/ Inst.de Științe Pedagogice și Psihologice. Ch., 1997. 22 p.
5. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenco S., Scifos L., Formare de competențe prin strategii didactice interactive, Edițional. Chișinău, CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
6. Cazacu T. Nivelurile didactice de însușire a limbii nematerne: Teza de doctor În științe pedagogice/Institutul de științe Pedagogice și Psihologie. Ch.: 1995. 198 p.
7. Cazacu T., Iordăchescu I. Cheia comunicării. Utilizarea verbelor în vorbire. Chișinău: Integritas, 2008. 256 p.
8. Coșeriu E. Competența lingvistică: ce este ea în realitate. În: Limbaj și comunicare. Iași, 1995, p.40-45.
9. Cotelea V.I. Dezvoltarea vorbirii elevilor la lecțiile de limbă moldovenească în clasele I-III. Ch.: Lumina, 1979. 56 p.
10. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul editorial Litera, 2000. 398 p.
11. Curriculum national. Planurile de invatamint pentru invatamintul primar, gimnazial, mediu general si licel, 2004-2005. Chisinau, 2004. 60 p.
12. Dumitrache M. Explorarea textului literar în învățământul primar. București: EDP, 1999. 144 p.
13. Frunze L. Dezvoltarea competențelor de comunicare În procesul analizei textului literar: Teza de doctor în pedagogie/ Lilia Frunze. Ch.: S.n., 2008. 146 p.
14. Guțu V. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ch.: Știința, 2007.
15. Guțu V. Компетентностный подход в системе высшего образования: традиции и инновации. Materiale Conferinței Științifice Internaționale/ 22-23 octombrie, 2009. Modernizarea standartelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrată. Ch.: Institutul de științe ale educației, 2009, p. 26-31.

16. Hadîrcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Chișinău, 2005. 24 p.
17. Pacearca S. Competențele de comunicare în învățământul primar. În: Didactica. 2010, №78. p. 12.
18. Sclifos L., Goraș-Postică V. Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchi L., Copăceanu R., Comperență-cheie: a învăța să învești. Ghid metodologic, Ediția I. Chișinău: CE PRO. DIDACTICA, 2010. 136 p.
19. Sergean Ioan. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar: monografie. București: Corint, 2002. 32 p.
20. Rotaru C. Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii claselor primare//Metaliteratura. 2006, №2 (14), p. 119-120.
21. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. М.: Логос, 2004. 304 с.
22. Алентикова Светлана Алексеевна. Формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе изучения текста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Рязань, 1999. 210 с.
23. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа //Педагогика, 2005, №4, с. 19-27.
24. Балакина Любовь Леонидовна Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Томск, 2010. 403 с.
25. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров. Литературно-критические статьи. М., 1986, с. 428 – 472.
26. Баяманова Р.Г. Организация коммуникативно-ориентированного урока русского языка. Учебно-методическое пособие. Караганда: ТОО «Арко», 2006. 132 с.
27. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1998. 240 с.
28. Белянин В.П. Психологические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.
29. Белянкова Н.М.. Каким должен быть учебник русского языка нового поколения//Начальная школа, 2007, №5, с. 24-29.
30. Беньковская Т.Е. Русский язык и литература в школе – межпредметные связи или интеграция?//Русская словесность, 2003, №3, с. 75-78.

31. Блохина Г.В., Галанова Е.А.. Модульно-блочная технология изучения глагола в III классе//Начальная школа, 2007, №11, с. 37-42.
32. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин, 1986. 87 с.
33. Боженко Л. Н. Проблемы коммуникативной методики преподавания русского языка в вузе и в школе. Тексты лекций по методике преподавания русского языка. Мозырский государственный педагогический университет, 2002. 45 с.
34. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности//Диалог с текстом: проблемы обучения смысловой интерпретации: Материалы V регионального научно-практического семинара (25 апреля 2002 г.)/Под рук. Профессора Н.С. Болотновой. Томск, 2002. 64 с.
35. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе//Литература в школе. 1996, №5, с.150-154.
36. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Школьный учебник из серии «Свободный ум». 4 класс. М.: Баласс, 1998. 208 с.
37. Бушуева Галина Михайловна. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2003. 206 с.
38. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках//Русская словесность, 2003, №1, с.35-40.
39. Величко Л.И. Текст и обучение коммуникации//Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Тез. Междунар. научно-практической конференции. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 58 с.
40. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959. 656 с.
41. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб: Союз, 1997. 91 с.
42. Выготский Л.С. Мысль и слово//Общая психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/Составитель К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
43. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
44. Гальперин И.Р. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. 40 с.
45. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985, № 2, с. 17-24.

46. Горшенева И.А. Школьник и художественный текст//Начальная школа. 2007, №5, с. 68-71.
47. Гуцу В. Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование: Концептуальные положения / Перев. с рум. В. Костецкий, Ch.: Litera, 2000.
48. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. 260 с.
49. Давыдов В.В. и др. Младший школьник как субъект учебной деятельности//Вопросы психологии. 1992, №3, 4.
50. Дейкина А. Д., Новожилова Ф. А. Использование текста на уроках русского языка для развития языковой и коммуникативно-речевой компетенции. Обучение речевым жанрам малой формы: Пособие для учителя. Черноголовка, 1995. 179 с.
51. Демидова М.В. Компетентностно-ориентированные задания в естественно-научном образовании//Народное образование, 2008, №4.
52. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. Киров: Эниом, 1991. 96 с.
53. Дрозд Г. Д. Бородаева О. Ф. Родное слово. Русский язык и литературное чтение. Учебник для школ с обучением на русском языке. 4 класс. Кишинев: Litera Vector, 2005. 288 с.
54. Дрозд Г. Д. Развитие речи учащихся при изучении русских имён прилагательных. Пособие для учителей. Кишинёв: Лумина, 1986. 88 с.
55. Дрозд Г., Курачицкая А., Демченко Т. Школьный куррикулум для I-IV кл. Русский язык. М-во Просвещения РМ. – К.: Б. и., Tipografia Centrală, 2011. С. 17-52.
56. Дрозд Г.Д. Особенности интегрированного обучения родному языку в начальных классах. В сб.: «Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice». Материалы международной конференции». Кишинёв, 2008. 324 с.
57. Дрозд Г.Д. Тетради-приложения к учебнику «Родное слово. Русский язык», 4 класс. Кишинев: Vector, 2006. 28 с.
58. Дрозд Г.Д. Формирование речезыковой компетенции учащихся начальных классов в процессе обучения русского языка на интегрированной основе. В сб.: «Положение русского языка и преподавание на русском языке вне России». Международная научно-практическая конференция. Кишинев, 2005. 108 с.
59. Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф. Родное слово. Русский язык. 4 класс. Книга для учителя. Кишинев, 2005. 96 с.

60. Дрозд Г.Д., Куртева О.В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в процессе усвоения русского языка на интегрированной основе в республике Молдова// Славянская педагогическая культура, 2010, №9, с. 176-180.
61. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 368 с.
62. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств. //Нач.шк., 2007, №11, с. 12-15.
63. Есин А. Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. М., 1999. 248 с.
64. Желтовская Л.Я., Калинина О.Б.Обучение русскому языку в интересах речевого развития и духовно-нравственного воспитания младших школьников//Начальная школа, 2008, №1, с.48-54.
65. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. – В кн.: Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV – VIII классах. М., 1969, с. 101-108.
66. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи/В сб.: В защиту живого слова. М., 1986, с. 5-26.
67. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
68. Жинкин Н. И. Язык, речь, творчество. М., 1998. 368 с.
69. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской гос. Университет, 2001. 177 с.
70. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М., 1981. 113 с.
71. Зверев И.Д. Интеграция и «интегрированный» предмет//Биология в школе, 1991, №50, с. 46-49.
72. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
73. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 38 с.
74. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
75. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 368с.
76. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.

77. Иванов Д.А., Митрофанова К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
78. Иванов Д.А. Ключевые компетенции и профессиональный портрет современного учителя. М.: УЦ «Перспектива», 2011. 56 с.
79. Интегрированные уроки в начальной школе. Воронеж: ВОИПК и ПРО, 2004. 78 с.
80. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 1998. 176 с.
81. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности//Способности и склонности/Под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989, с. 103-128.
82. Казакова М.Н.. К проблеме речевого развития младших школьников//Начальная школа, 2007, №1, с. 57-61.
83. Казарцева О. М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения: уч. пособие - 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 1999. 496 с.
84. Капинос В.И. Об интегрированном курсе «Язык и речь»//Русская словесность, 1994, №4, с.54-60.
85. Капитонова Т.И., Московин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному/Под ред. А.Н.Щукина. – 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 312 с.
86. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
87. Каясова Т. А. Интеграция как основа формирования литературного пространства на уроках литературного чтения и русского языка в начальных классах (2 класс). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Самара, 2007. 20 с.
88. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984. 175 с.
89. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения//Иностранные язык в школе, 1985, №1, с. 10-14.
90. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации//Проблемы общего и германского языкознания. М.: МГУ, 1978, с. 26-37.
91. Коротаева Е. В. Педагогика и психология общения //Русский язык в школе. 2008, №3, с. 16-20.
92. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Спб: Златоуст, 2001. 264 с.
93. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000. 301 с.

94. Кулибина Н. В. О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы //IX Конгресс МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999, с. 274-289.
95. Купалова А. Ю. Текст в занятиях родным языком. М., 1996. 272 с.
96. Куррикулум для гимназий с румынским языком обучения. Русский язык и литературное чтение. V-IX классы. Кишинэу, 2010. 51 с.
97. Куртева О.В. Лингводидактические и психологические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе изучения русского языка младшими школьниками. În: Revista de științe socioumane, nr. 2(18), 2011, Chișinău, p. 104-109.
98. Куртева О.В. Методические основы формирования речевой компетенции учащихся начальных классов. În: Revista de științe socioumane, nr. 1(17), 2011, Chișinău, p. 105-111.
99. Куртева О.В. К вопросу о введении речевых упражнений в практике интегрированных уроков русского языка в начальной школе. В сб. «Наука, Культура, Образование» научно-практической конференции, посвященной 18-летию КГУ. Комрат, 2009, с.161-164.
100. Куртева О.В. О коммуникативных умениях, необходимых для создания текста (высказывания) на уроках русского языка в начальной школе. В сб. «Наука, Культура, Образование». Международная научно-теоретическая конференция, посвященная 19-летию КГУ. Комрат, 2010, с. 192-195.
101. Куртева О.В. Организация обучения русскому языку и литературному чтению на интегрированной основе. II класс. Пособие для учителей и студентов. Комрат, 2009. 105 с.
102. Куртева О.В. Текст как основная дидактическая единица интегрированной формы обучения русскому языку. В сб. «Pregătirea și perfectionarea cadrelor didactice». Материалы международной конференции. Кишинёв, 2008, с. 215-217.
103. Куртева О.В. Формирование коммуникативно-речевых умений учащихся начальных классов на уроках русского языка. //Invățătorul modern, 2010, №2(6), p. 44-45.
104. Куртева О.В. Функциональная значимость художественного текста при интегрированной форме обучения русскому языку. В сб. статей «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России». Международный форум. Ростов-на-Дону: Педагогический институт, 2010, с. 342-350.
105. Куртева О.В. Интеграция – ведущий принцип формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе усвоения русского языка в начальной школе Республики

Молдова. – În: Revista studia Universitatis, Seria „Științe ale educației”, nr. 2(18), 2011, Chișinău, p. 204-208.

106. Ладыженская Н.В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе//Начальная школа. 2007, №5, с. 43-46.

107. Ладыженская Т. А. и др. Речь. Речь. Речь. М.: Педагогика, 1990. 107 с.

108. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1991. 240 с.

109. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. 5 класс: Кн. Для учителя. М., 2005. 298 с.

110. Левушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах. М.: Владос, 2006. 96 с.

111. Леонович Е.Н. Предмет русского языка и задачи развития речи. К вопросу об интеграции уроков русского языка//Начальная школа, 2000, №4, с. 97-104.

112. Леонтьев А. Н. Основы психолингвистики. М., 1994. 287 с.

113. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Красанд, 2010. 216 с.

114. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Академия, 2008. 368 с.

115. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам//Язык и культура в филологическом ВУЗе. М., 2006, с. 145-155.

116. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Воронеж, 2001. 362 с.

117. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

118. Литвинко Ф.М. Текст: содержание обучения в школе//Русский язык и литература, 2002, №1, с. 28-51.

119. Лосева Л. М. Как строится текст. М., 1980. 96 с.

120. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 2003. 240 с.

121. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 227 с.

122. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издат. Центр «Академия», 2004. 464 с.

123. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., 1975. 176 с.

124. Львов М.Р. Язык и речь//Начальная школа, 2000, №1, с. 83-88.

125. Львова С. И. Язык в речевом общении. М., 1991. 387 с.

126. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
127. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования. СПб: Изд-во ЛОИРО, 1999. 83 с.
128. Маскин В.В., Петренко А.А., Меркулова Т.К. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практическое пособие/Под ред. В.В. Маскина. М.: АРКТИ, 2006. 64 с.
129. Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности №2102 «Русский язык и литература/М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. 368 с.
130. Методика развития речи на уроках русского языка: Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др. Под редакцией Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1980. 240 с.
131. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников/Под ред. Т.Г. Рамзаевой. М.: Специальная литература, 2005. 176 с.
132. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.
133. Митусова О.А. Коммуникативный подход к обучению и языковая личность.//Высшее образование сегодня, 2008, №6, с. 26-28
134. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции//Педагогика, 1997, №5. с. 52.
135. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. 183 с.
136. Мучник Б. С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. М., Книга, 1985. 125 с.
137. Непрерывное оценивание в классе: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar /О. Cosovan, А. Ghicov, Proiectul «Educația de calitate în mediul rural în Moldova», Ch.: Î.E.P. Știința, 2007.
138. Никитина Е.Е.. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки//Начальная школа, 2007, №5, с. 55-57.
139. Новиков А.И. Текст, смысл и проблемная ситуация//Вопросы филологии. 1999, №3, с. 43-48.
140. Новиков Л. А. Искусство слова – 2-е изд. М.: Педагогика, 1991. 144 с.

141. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. Изд. 3-е. - М.: Издательство ЛКИ, 2007. 304 с.
142. Новые средства обучения русскому языку и литературе/Л. М. Зельманова и другие. М., 1990. 205 с.
143. Общение. Текст. Высказывание/Т.Я.Андрющенко, В.И.Белянин и др. Отв. ред. Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов. М.: Наука, 1989. 175 с.
144. Орлова Т.Г. Текст как единица обучения (коммуникативный аспект)//Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Тез. Междунар. научно-методической конференции. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996, с. 218-219.
145. Организация учебно-воспитательного процесса: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar / V. Andrițchi, Proiectul «Educația de calitate în mediul rural în Moldova», Ch.: Î.E.P. Știința, 2007.
146. Основы национального куррикулума / V. Guțu, trad. din lb. rom. M. Oseredciuc, Proiectul «Educația de calitate în mediul rural în Moldova», Ch.: Î.E.P. Știința, 2007.
147. Павлова Н.Д. Коммуникативная семантика речи//Психологический журнал, 1991, Т.12, №2.
148. Павлова Э.И. Текст как продукт коммуникативной деятельности//Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Тез. Междунар. научно-методической конференции. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996, с. 219-220.
149. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. Учебное пособие. Спб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 301 с.
150. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222с.
151. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. М.: Просвещение, 1997. 99 с.
152. Пассов Е.И., Кибирева Л.- М.: Русские язык. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Спб.: Златоуст, 2007. 200 с.
153. Патик Мария Васильевна. Методика развития речезыковой компетенции учащихся на этапе интегрированного обучения русскому языку в Республике Молдова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 188 с.
154. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

155. Пестерева Юлия Владимировна. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Майкоп, 2007. 198 с.
156. Пичугин С. Интеграция учебно-воспитательного процесса в начальных классах общеобразовательной системы «Школа 2100»//Начальная школа: плюс До и После, 2002, №2, с. 68-71.
157. Плёнкин Н. А. Обучение школьников структуре текста// Актуальные проблемы развития речи учащихся/ Под. ред. Еремеевой А. П. М.: Просвещение, 1980, с. 32-40
158. Познание ученика: консультирование и ориентация: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar/A. Bolboceanu, Proiectul «Educația de calitate în mediul rural în Moldova». Ch.: Î.E.P. Știința, 2007.
159. Потапова Е. Н. Интегрированные уроки в начальной школе, или как создать у младших школьников целостную картину мира. Пособие для учителя. М.: Новая школа, 2002. 400 с.
160. Потёмкина Т., Соловьёва Н. Русский язык и культура речи. М.: Гардарики, 2006. 256 с.
161. Практическая методика обучения русскому языку в средних классах. /Е. А. Быстрова, К. З. Закирьянов, Н. Д. Литвинова и др.: /Под редакцией Е. А. Быстровой. Л.: Просвещение, 1988. 271 с.
162. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
163. Рассказова Т.В., Михайлова Т.Н. Русский язык и литературное чтение. Учебник для 4 кл. Кишинэу: Штиинца, 2001. 175 с.
164. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. М.: Дрофа, 1999. 256 с.
165. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
166. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: Логос, 2004. 320 с.
167. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие/ М. С. Соловейчик, П. С. Жедик, Н. Н. Светловская и др./ Под ред. М. С. Соловейчик. М.: Просвещение, 1993. 383 с.
168. Русский язык в республике Молдова: реалии и перспективы. Материалы республиканской научно-практической конференции: Навстречу всемирному году русского языка и 12 конференции МАПРЯЛ. Ch.: Grafic-Design, 2007. 300 с.

169. Русский язык и литература//Школьный куррикулум: 1-4 классы/Г.Дрозд, В.Кожокару, Кишинев: Lumina, 2003. 312 p.
170. Русский язык. Учебник для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения. В 2 ч. (Л. Л. Касаткин, Л. П. Крысин, М. Р. Львов, Т. Г. Терехова) / Под ред. Максимова Л. Ю. М.: Просвещение, 1989. 287 с.
171. Русский язык//Школьный куррикулум: 1-4 классы/Б.Шиловский, В.Костецкий. Ch.: Prut Internațional, 1998.
172. Рябкова Н.И. Формирование коммуникативно-речевой компетентности студентов как условие их социальной адаптации. Международный форум «Инновационные технологии в сервисе», 15-16 октября 2009 г., Санкт-Петербург, СПбГУСЭ. – 5 с.
173. Саломатина Лариса Сергеевна. Анализ функционального взаимодействия литературно-художественных и языковых средств текста в системе работы по развитию речи младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2002. 291 с.
174. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения. М., 1991. 208 с.
175. Селевко Г.К. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
176. Синицын В. А. Путь к слову. Пособие по развитию речи. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: АО «Столетие», 1997. 416 с.
177. Смирнова Л.Г. Культура русской речи: Учебное пособие по развитию речи. 2-е изд. М.: Русское слово-РС, 2006. 24 с.
178. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи. М.: Флинта, 2000. 324 с.
179. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 4 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2-х частях. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004. – Ч.1. – 160 с. Ч.2. 144 с.
180. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания//Начальная школа, 2004, №2, с.112.
181. Стойка А., Мустяцэ С. Оценка результатов обучения: Дидактическое пособие, Ch.: Lumina, 2001.
182. Сулименко Т.А. Текст и аспекты его лексического анализа: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 400 с.

183. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока: Практическое пособие. Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. 128 с.
184. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1988. 272 с.
185. Талызина Н.Р., Карпов Ю. В. Педагогическая психология, психодиагностика интеллекта: Учебно-методическое пособие. М.: Из-во МГУ, 1987. 63 с.
186. Таркина Т.И. Формирование аналитического мышления у учащихся начальных классов: приемы работы с текстом//Начальная школа. Плюс До и После, 2008, №9, с.73-75.
187. Текст как лингвистическая и методическая категория//Актуальные проблемы современной русистики/Под ред. Н.М. Шанского. Л., 1991, с. 91-120.
188. Трушина В.Ф., Малоземов М.А. Интегрированный подход к обучению – веление времени//Начальная школа, 1994, №3, с. 61-68.
189. Тураева З. Я. Лингвистика текста: структура и семантика. М., 1986. 126 с.
190. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Практическое пособие по развитию речи для начальной и средней школы. М.: Премьера, 1999. 272 с.
191. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Справочное пособие по русскому языку. 1-2 классы (1-4). 1 класс (1-3). М.: Премьера, 2001. 268 с.
192. Усманова А. И. Интегрированный урок русского языка и чтения//Начальная школа, 2000. №6, с. 46-49.
193. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка//В кн.: Избр. пед. соч.: В 2-х т. М., 1974. – Т. 2. 260 с.
194. Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М.: «Гуманитарий» Академии Гуманитарных Исследований, 2000. 268 с.
195. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
196. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. 160 с.
197. Философский энциклопедический словарь/Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М.: Инфра-М, 2003. 576 с.
198. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап становления содержания образования//Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й науч.-практ. конф. / Краснояр.гос. ун-т. Красноярск, 2003, с. 145 - 148.

199. Харченко О.О. Как усилить коммуникативную направленность работы над предложением//Начальная школа, 2002, №1, с. 27-32.
200. Харченко О.О. Через постижение «тайн языка» — к текстовой компетенции//Начальная школа, 2007, №5, с. 36-43.
201. Хомский Н.О. Язык и мышление/ Пер.с англ. Б.Ю. Городецкого: Под ред. В.В. Раскина. М.: Изд-во МГУ, 1972. 122 с.
202. Хромова Е.В. Роль учебника в работе по развитию речи школьников//Начальная школа, 2003, №2, с. 76-81.
203. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования//Нар. Образование, 2003, №2, с. 58-66.
204. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования//Народное образование, 2003, №5, с. 55-61.
205. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе// Педагогика, 2005, №4. с.14.
206. Шакирова Л. З. Саяхова Л. Г. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. Учебное пособие. Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1987. 303 с.
207. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. Учебное пособие для педагогических институтов. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.
208. Шанский Н. М. Что значит знать язык и владеть им. Л., 1989. 192 с.
209. Шанский Н. М., Щёлокова Е. Н., Резниченко И. Л. др./ Под ред. Шанского Н. М. Актуальные проблемы современной русистики. М.: Просвещение, 1991. 207 с.
210. Шарафутдинова С.Ф. Коммуникативно-ситуативная направленность упражнений по развитию речи детей-билингвов//Начальная школа. Плюс До и После, 2008. №7. с.69-71.
211. Школьный куррикулум: I – IV классы/ Министерство Просвещения Республики Молдова. Национальный Совет по куррикулуму и оценке. К.: Лумина, 2003. 312 с.
212. Шуваева А. В. Развитие связной речи младших школьников в процессе работы над текстом (на материале 2 класса). Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Рязань, 2002. 220 с.
213. Щеголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников//Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. Пособие для учителей начальных классов/Под. ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 1998. 168 с.

214. Элементы транспредметности в преподавании: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar/ T. Callo, A. Ghicov, Proiectul «Educația de calitate în mediul rural în Moldova». Ch.: Î.E.P. Știința, 2007.
215. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. 112 с.
216. Юртаев С.В. Влияние тенденций речевого развития на организацию образовательного процесса//Начальная школа, 2007, №5, с. 29-36.
217. Юртаев С.В. Тенденция формирования текста в письменной связной речи учащихся на уроках русского языка. Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук// 13.00.02. Москва, 2002. 377 с.
218. Юсупова Ш.М. Развитие логического мышления учащихся начальных классов в условиях интегрированного обучения родному языку. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Худжанд, 2010, с.12.
219. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика, 1990.
220. Яблоновская Ольга Викторовна. Интеграция уроков русского языка и литературного чтения с целью формирования понятия о видах предложения (3-4 класс): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 190 с.
221. Я иду на урок в начальную школу. Русский язык. Книги 1, 2: Книга для учителя. М.: Первое сентября, 2001. 320 с.
222. Ятошкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении//Школьные технологии, 2001, №6, с.10-15.
223. Boyd G.A. and Jones D.M. Teaching Communication Skills in the Elementary school. N.Y.: Nostrand, 1977. 188 p.
224. Boyd G.A. and Jones D.M. Teaching Communication Skills in the Elementary school. N.Y.: Nostrand, 1977. 188 p.
225. Canale, M. and M. Swain. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing Applied Linguistics. 1980. N 1 P P 1-47.
226. Chomsky N. Aspekte der Syntax Theorie. Sammlung Akademie-Verlag. 6. Sprache. (Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса.) На нем. яз. Пер. с англ. Berlin Akademie-Verlag 1970. 243 с.
227. Hillz, R.J. Teaching, Learning and Communication. L.: Groom Helm, 1986. 108 p.
228. Hoffmann, T. The meanings of competency Text / T. Hoffmann //Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23, № 6. P. 275-285.

229. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, B.2 Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1981. S. 184.

230. Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Zit. n. Gripp (1984). S. 42.

231. Littlewood, William T. The acquisition of communicative competence in an artificial environment Praxis (Dortmund). 1975. Vol. 22. N1. PP. 1321.

232. Savignon, Sandra J. Communicative Competence: Theory and Practice. Freiburg; Basel; Wien, 1991. Bd.1.

Интернет-ресурсы

233. Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadru european de referință, noiembrie 2004, Grupul de lucru B Competențe cheie, Implementarea programului de lucru Educație și instruire 2010, Comisia Europeană, în: www.upr.ro/pdf/calitate

234. Roegiers X. Manual școlar și formarea competențelor în învățământ. Chișinău, ianuarie, 2001, în: www.proeducation.md

235. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. www.eidos.ru/news/compet.htm