

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Факультет дошкольного, начального и специального образования

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ
«ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»**

**Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
4 курса группы 02021202
Карталовой Екатерины Викторовны**

Научный руководитель
к. п. н., доцент Петрова С.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное»	
1.1. Реализация компетентностного подхода в начальном языковом образовании.....	9
1.2. Сущность и содержание понятия «языковая компетенция»...	18
1.3. Имя существительное как часть речи, особенности его употребления.....	27
Глава 2. Методические основы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное»	
2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы в аспекте исследуемой проблемы.....	36
2.2. Анализ опыта учителей начальных классов по формированию языковой компетенции младших школьников.....	45
2.3. Описание экспериментальной работы по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».....	51
Заключение	69
Библиографический список	72
Приложения	78

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современного глобализационного общества XXI века образование подрастающего поколения играет особую роль. Начальное образование оказывает влияние на формирование личности и общества в целом, поскольку является тем социальным институтом, через который проходит каждый человек в начале школьного пути, приобретая качества будущей социально-активной личности. Формирование и развитие необходимых для этого определенных умений и навыков закладывается, в том числе, и на уроках русского языка. В последние годы в методике обучения русскому языку в начальных классах возрос интерес ученых, методистов, учителей-практиков к проблемам языковой компетенции. Обусловлено это, на наш взгляд, следующим:

–во–первых, достижениями современной педагогики и психологии в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности;

–во–вторых, школа претерпела в последние годы радикальные преобразования. Модернизация содержания учебных программ и форм деятельности учеников на основании Федерального закона «Об Образовании» Российской Федерации, введение ФГОС нового поколения открыли путь к большой активности и самостоятельности ребенка, к развитию его творческих способностей и гармонии, привели к появлению на рынке образовательных услуг многих новых и различных по своему характеру учебников и учебных пособий;

–в–третьих, в методике обучения русскому языку большое внимание уделяется компетенциям и компетентностному подходу.

Языковой компетенции придается особое значение, потому что она является основой формирования общей успешности школьника в последующем обучении, в развитии будущей профессионально компетентной, социально-активной личности.

В связи с этим, включение в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования освоения навыка «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» (ФГОС НОО, 2010, 5) является осознанной необходимостью. Ведь именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для этого в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению.

Данная компетенция обеспечивает развитие способностей у обучающихся анализа и оценивания различных языковых явлений, умений и навыков речевого общения; овладение основными нормами русского литературного языка и правилами речевого поведения.

Почти каждое второе слово, используемое в речи человеком, это имя существительное. В целом имена существительные составляют больше 40% от общего количества ежедневно употребляемых слов человеком. Вместе с этим и количество трудностей их употребления также велико. Сложности употребления существительных у младших школьников связаны с возможными ошибками в определении рода, в изменении по падежам, в использовании вариантов падежных форм, в образовании форм множественного числа именительного и родительного падежей. Знание особенностей использования существительных в речи, умение правильно сочетать имена существительные с другими словами необходимо для того, чтобы младшие школьники грамотно строили свою речь в соответствии с нормами литературного языка, использовали языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи, делали ее яркой и эмоциональной. А это залог не только эффективного общения, но и успешной учебной и будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, формирование языковой компетенции на материале изучения темы «Имя существительное» весьма актуально.

Вопрос о необходимости работы в начальной школе по формированию

языковой компетенции был поставлен крупнейшими учеными педагогами и психологами: Л.С. Выготским, К.Д. Ушинским, Д.И.Тихомировым. Так, К.Д. Ушинский подчеркивал, что развивать дар слова у ребенка почти то же, что развивать «логичность мышления» (Ушинский, 1974, 557), а Л.С. Выготский, обращая внимание на тесную связь между языком и мышлением, писал, что «мысль не выражается в слове, но совершается в слове» (Выготский, 2002, 262).

В педагогике теоретическое осмысление формирования языковой компетенции шло в русле изучения основ речевой деятельности, которой посвящены работы Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева; исследования процессов мышления в школьном возрасте, которые изучались В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным. Методические особенности речевого развития учащихся в целом изучали Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева и др. Компетентностный подход в контексте реализации ФГОС по русскому языку был предметом исследований С.И. Львовой, В.И. Капинос, Н.А.Хомского, А.В. Хуторского. Непосредственно языковую компетенцию младших школьников в процессе обучения русскому языку изучали Е.А. Быстрова, Н.М. Шанский.

Сегодня в школьной практике учителя-новаторы начальных классов, реализуя требования ФГОС НОО, активно занимаются поиском способов и методов формирования языковой компетенции у школьников. Несмотря на то, что данный вопрос изучается учеными и педагогами практиками, анализ литературы и опыта учителей показал, что существуют некоторые противоречия между:

- заказом современного общества на языковую подготовку подрастающего поколения и их качественными результатами овладения языковой компетенцией;

- разработанностью в научно-педагогической литературе теоретических основ реализации компетентностного подхода в языковом образовании и

недостаточным использованием теоретических результатов в школьной практике;

– требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального общего образования по русскому языку к уровню языковой подготовки обучающихся и недостаточностью методических рекомендаций в помощь учителям для обеспечения этой подготовки.

Таким образом, исходя из вышеизложенного актуальность темы исследования не вызывает сомнений.

Проблема исследования – каковы эффективные приемы формирования языковой компетенции младших школьников на уроках русского языка в процессе изучения темы «Имя существительное».

Решение данной проблемы составило **цель** исследования.

Объект исследования – процесс формирования языковой компетенции младших школьников.

Предмет исследования– приемы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное» будет успешным, если:

– имя существительное будет изучаться с учетом норм русского литературного языка;

– будут использоваться различные приемы работы по формированию языковой компетенции младших школьников.

Для достижения цели определены следующие **задачи исследования**:

1) на основе изучения научно-педагогической литературы выявить сущность и содержание понятия «языковая компетенция» в контексте реализации ФГОС НОО, особенности использования в речи имени существительного;

2) изучить опыт учителей начальных классов по формированию языковой

компетенции младших школьников;

3) разработать комплекс заданий и упражнений по формированию языковой компетенции младших школьников;

4) организовать и провести экспериментальную работу по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».

Методологическую и теоретическую основу исследования составили общие положения личностно–ориентированного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); основы компетентностного подхода в обучении (И.А. Зимняя, Г. Селевко, Н.А. Хомский), труды ученых по методике русского языка и формированию языковой компетенции (В.А. Белошапкова, Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова, Л.А. Введенская, В.В. Виноградов, Б.Н. Головин, Е.И. Диброва, П.А. Лекант, Ю.С. Маслов, Н.И. Попов, Л.И. Ушакова, А.В. Хуторской, Н.М. Шанский).

Методы исследования: теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, методической, лингвистической литературы, нормативно-правовых документов по проблеме исследования; эмпирические: беседа, педагогический эксперимент; метод качественной и количественной оценки результатов.

Экспериментальная база исследования: 4 «В» класс МБОУ «СОШ № 33» г. Белгорода.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования, ее разработанность в современной педагогической науке, определяются объект и предмет исследования, ставятся задачи, определяются методы исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя

существительное» рассмотрены особенности реализации компетентного подхода на уроках русского языка в начальной школе, раскрывается сущность и содержание понятия «языковая компетенция», дана характеристика имени существительного как части речи, описаны особенности его употребления.

Во второй главе «Методические основы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное» представлен анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы в аспекте исследуемой проблемы, опыт учителей начальных классов по формированию языковой компетенции младших школьников, описана экспериментальная работа и обобщены результаты исследования.

В заключении подтверждается актуальность темы исследования, изложены выводы и результаты исследования.

Библиографический список содержит 65 наименований источников.

Работа содержит таблицы и диаграммы, отражающие результаты экспериментальной работы.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»

1.1 Реализация компетентного подхода в начальном языковом образовании

По отношению к вопросу реализации компетентного подхода на уроках русского языка в начальной школе можно отметить, что обосновывается он, прежде всего такими важными центральнообразующими документами как Закон «Об образовании» и «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» (ФГОС НОО, 2010).

Формирование компетентного гражданина современного российского общества происходит, начиная с первых шагов ученика в школе. Одним из базовых школьных предметов, на котором реализуется компетентный подход, является русский язык. Он напрямую соотносится с другими школьными предметами, поскольку успехи учащихся по русскому языку зависят и от того, какие результаты обучения есть по другим предметам.

Например, в первом классе для изучения вопросов грамотности и грамотной речи, по русскому языку ученики в то же время учатся читать и писать, а, обобщая, можно сказать, что в целом они учатся учиться. Интеграция разных видов деятельности ведет к тому, что обучение по одному школьному предмету взаимодействует с другими и обеспечивает в конечном итоге становление компетентной личности выпускника начальной школы (Хуторской, 2013).

Компетентный подход это четкая ориентация на будущее, которое проявляется в возможности построения для учащегося образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Особенность организации работы в начальной школе на уроках строится на том, что дети,

приходящие в школу имеют очень разнообразный социальный опыт и разные уровни индивидуального развития. Эти особенности легли в основу создания определенных условий для индивидуального развития и воспитания каждого ученика. Все они сконцентрированы и сфокусированы в целях и задачах ФГОС нового поколения.

Именно ФГОС НОО четко формулирует каким должно быть образование. Целью образования на начальном этапе обучения является развитие личности обучающегося на основе усвоения познания и освоения мира. Развивающийся потенциал начального образования раскрывается через становление универсальных учебных действий, направленных на формирование у учащихся умения учиться, развития способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Компетентностный подход выражается посредством так называемых универсальных учебных действий. Понятие «универсальные учебные действия» понимается в педагогике в широком и узком значении. В широком смысле – это умение учиться или иными словами способность школьника к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного присвоения нового социального опыта. В узком смысле это понятие означает совокупность способов действий школьника, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса.

Подчеркнем еще раз, что универсальные учебные действия являются ядром и основываются на следующем:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования;

- ориентацию на результаты образования (развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий);

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса;

- учет возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися знаний, умений, компетенций, видов, способов деятельности (ФГОС НОО, 2010, 25).

Важно, чтобы ребенок не получал знания в готовом виде, а добывал их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. Иными словами цель образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее через такую ключевую компетенцию, как умение учиться формирование компетентной личности. Обосновано это тем, что современный мир расставляет иные приоритеты перед образованием в целом – необходимости реализации компетентностного подхода на всех его уровнях (Булыгина, 2010).

Социальный заказ на выпускника школы, способного быть конкурентоспособным на международном уровне и, соответственно, модернизация в целом российского образования; переход от повсеместного контроля государства в образовании к общей регуляции образовательных

отношений; увеличение конкуренции на рынке образовательных услуг, и, вместе с этим, вариативность множества программ – все это создает определенный социально-культурный и образовательный фон необходимости реализации компетентностного подхода (Дереклеева, 2005).

Выходные позиции процесса обучения выражено через описание предметных результатов освоения основной образовательной программы в контексте предметности учебного урока. Так, по отношению к учебному предмету «Русский язык. Родной язык» эти требования сформулированы так:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач (ФГОС НОО, 2010).

Этому подчинены и содержание, и формы, и методы, и средства организации работы на отдельном школьном предмете – русский язык.

Сущность компетентностного подхода, на наш взгляд, раскрывается через

высказывание: «Расскажи мне и я забуду, покажи мне и я запомню, вовлеки меня и я научусь». В целом центральные важные черты компетентностного подхода в педагогике можно представить следующим образом.

Основу компетентностного подхода составляют идеи, заложенные в трудах Л.С. Выготского (Выготский, 2002), П.Я. Гальперина (Гальперин, 1981), А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2010), Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1998). Их концепции личностно–ориентированного развития, развивающего образования раскрывают основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей; развития их способностей. В этом русле современный компетентностный подход выступает отражением практико-ориентированной сути личностно-ориентированного образования. Исходя из этого, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса (Сергеев, 2010). При этом компетенции выступают высшим, обобщенным уровнем проявления умений и навыков учащегося. В свою очередь содержательное наполнение образования основывается на четырехкомпонентной модели, включающей знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения (Иванов, 2007).

Компетентностный подход содержит два базовых понятия: компетентность и компетенция. Соотношение между компетентностью и компетенцией Н.А. Хомский видит в следующем: «компетентность» это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности», а «компетенция» включает «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по

отношению к определенному кругу предметов и процессов» (Хомский, 1972, 15). Несколько иначе предлагает соотношение этих понятий Г.К. Селевко. Он пишет, что «компетентность – качество, приобретенное через проживание ситуаций и рефлексию собственного опыта, а «компетенция» – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели (Селевко, 1998, 25). Ученый отмечает, что под внутренними ресурсами нужно понимать знания, умения, навыки, надпредметные умения, психологические особенности, ценности человека.

Так, в ФГОС НОО и объяснительных записках к программам по русскому языку используется термин «компетенция». Понятие включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, формирующихся в процессе обучения русскому языку как учебному предмету и обеспечивающих владение ими в устной и письменной речи (ФГОС НОО, 2010, 5).

И.А. Зимняя сформулировала определение «компетенция» следующим образом: это «совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующая созданию ценностно–смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально – волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов» (Зимняя, 2004, 13).

По мнению Г.А. Орловой, образовательная компетенция включает в себя «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» (Орлова, 2004, 93).

А.П. Василевич под языковой компетенцией понимают овладение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом и т.д. (Василевич, 1983, 91).

С нашей точки зрения, наиболее точным и полным является определение предложенное Е.А. Быстровой: «Под компетенцией в современной методике понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в

процессе обучения русскому языку и которые обеспечивают овладение им и, в конечном счете, служат развитию личности школьника» (Быстрова, 2004, 19). Это определение мы принимаем за базовое для своего дальнейшего исследования.

Все содержание образования подразделяется на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета). Исходя из этого, А.В. Хуторской предложил классифицировать образовательные компетенции по тем же уровням:

- ключевые, которые реализуются на метапредметном, общем для всех предметов содержании;
- общепредметные, которые реализуются на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области;
- предметные, которые формируются в рамках отдельных предметов (Хуторской, 2013, 19).

Предметные компетенции относительно двух других уровней компетенций представляют собой частные компетенции. Они конкретно описываются и формируются в рамках учебных предметов. К.Л. Кабдолова отмечает, что «в методике преподавания русского языка выделяют следующие компетенции:

- языковую;
- лингвистическую;
- коммуникативную;
- культуроведческую» (Кабдолова, 2004, 46).

Языковая компетенция включает способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с литературными нормами; владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности: новые пласты лексики, фразеологический запас, грамматический строй речи, морфологические нормы, нормы согласования, управления, построение

предложений разных видов. Это и результат осмысления речевого опыта учащимися: устройство языка и его изменения, элементы истории науки о русском языке и его выдающихся представителях; опознавание звуков, букв, морфем, частей речи; умение делить языковые явления на группы; умение производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор; способность понимания чужих и порождение собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения (Караулов, 2002).

Лингвистическая компетенция – это языковедческая способность, включающая знания о языке, его структуре, взаимосвязях. Иногда этот термин употребляется как синоним языковой компетенции, однако, Е.А. Быстрова подчеркивает, что в преподавании русского языка как родного более перспективно их разграничение. Кроме знаний о языке как таковом это еще и знание об истории языка, его наиболее видных представителях. Ранее в состав лингвистической компетенции входила компетенция правописная, которая «...строится на знании школьником понятий орфографии и пунктуации, кроме этого, владение умениями, которые могут обеспечить уровень определенной орфографической или пунктуационной грамотности» (Быстрова, 2004, 21).

Как отмечает Е.А. Быстрова, «коммуникативная компетенция включает способность учащихся решать задачи общения в любой области своей жизни средствами языка, способность пользоваться грамотно языком для продуктивного общения» (Быстрова, 2005, 109). Отметим, что различали еще речевую компетенцию, входящую как составляющую коммуникативной компетенции. Она, по мнению Е.Д. Божович, «...направлена на овладение с помощью языка способами формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» (Божович, 2002, 75).

Культуроведческая компетенция является отражением ситуации XXI века, когда наиболее ярко через язык как средство приобщения проявляется

интерес к культуре народа. В данном контексте изучение русского языка развивает культуроведческую компетенцию, которая включает национальные единицы языка, русский речевой этикет, русскую языковую картину мира. Эту компетенцию еще называют этнокультуроведческой, социокультурной (Казарцева, 2001).

Следует заметить, что цели формирования культуроведческой компетенции различны в обучении родному и неродному языкам. «В преподавании иностранных языков познание стереотипов поведения и реалий, характерных для жизни одного народа и чуждых для других, осуществляется в целях преодоления возможного культуроведческого шока при ознакомлении со своеобразием чужой культуры» (Быстрова, 2005, 130).

Становление и развитие перечисленных компетенций невозможно без использования знаний о языке непосредственно в речевом поведении. Следовательно, основой языкового образования учащихся должна стать их языковая компетенция. Е.А. Быстрова пишет, что введение в научный обиход и практику преподавания русского языка понятия «компетенция» дает возможность конкретизировать основные задачи преподавания русского языка. По отношению к языковой компетенции это «совершенствование языковой компетенции, включающей овладение богатством самого языка, владение всеми нормами языка, включая орфографические и пунктуационные» (Быстрова, 2005, 132).

Таким образом, компетентностный подход заложен в основополагающих документах системы образования Российской Федерации, таких как Закон «Об образовании» и Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования. Подход строится на идеях, заложенных в трудах Л.С. Выготского (Выготский, 2002), П.Я. Гальперина (Гальперин, 1981), А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2010), Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1998), их концепциях лично–ориентированного и развивающего обучения. Компетентностный подход отражен в работах Д.А.Иванова (Иванов, 2007),

С.И. Львовой (Львова, 1975), Н.А.Хомского (Хомский, 1972), А.В. Хуторского (Хуторский, 2013), он является базовым и выражается через ряд компетенций, которые соотносятся с содержательными уровнями образования. Метапредметному уровню образования соответствуют ключевые компетенции, межпредметному уровню – общепредметные и на предметном уровне – предметные компетенции. На предметном уровне в обучении русскому языку выделяются языковая; лингвистическая; коммуникативная; культуроведческая компетенции. Сущности языковой компетенции посвящен следующий параграф нашей работы.

1.2 Сущность и содержание понятия «языковая компетенция»

Важность введения понятия «языковая компетенция» в лингводидактику не случайно. Оно соотносится с мировыми тенденциями определения уровней владения языком, обосновано достижениями психологической и лингвистической науки, стремлением разработать целостную концепцию языкового образования в школах России. Непосредственно введение этого понятия в методику преподавания русского языка в школе связано с поисками более точного, строгого определения целей обучения, с выявлением уровней владения языком, иначе говоря, с ответом на вопрос, как ученик владеет языком.

Приступая к задаче определения сущности и содержания понятия «языковая компетенция», мы нашли данные о том, что впервые сам термин «языковая компетенция» предложен ученым Н.А. Хомским (Хомский, 14). Его ученый в своих работах употребил как противопоставление другому термину «использование языка». Между этими двумя понятиями различие состоит в том, что первый термин означает знание «говорящего-слушающего», а второй применение языка в практике говорения, общения (Хомский, 1972, 15).

Изначально Н.А. Хомский отмечал, что под термином «языковая компетенция» он понимает способность «идеального слушающего–говорящего» носителя языка. Ученый считал, что в жизни носитель языка является объектом не лингвистики, а психологии и социологии (Хомский, 1972, 9). По прошествии времени в более поздних работах Н.А. Хомский и его ученики выделяют «языковую способность» и «языковую активность». Под «языковой способностью» при этом понимается потенциальное знание о языке, а под «языковой активностью» непосредственное употребление языка в речи человека в общении между людьми. Так, один из учеников Н.А. Хомского Д.А. Слобин пишет, что различие в этих понятиях это различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» (Слобин, 1987, 23).

Н.А. Хомский утверждал, что основу «языковой компетенции» составляют у ребенка врожденные лингвистические знания или врожденные представления о языке и его способность «конструировать для себя грамматику» (Хомский, 1972, 28). Такую способность можно назвать «лингвистическая интуиция» и, соответственно «языковая компетентность» имеет двойную основу – природную и социальную.

В педагогике понятия близкие по значению «языковой компетенции» используются другими учеными. Среди них такие понятия как «владение языком» (Ю.Д. Апресян), «знание языка» (О.П. Бессараб), способность к пониманию речи (А.И.Власенков), речевая форма поведения ребенка (М.И. Лисина), говорение и слушание как особый вид речевой деятельности (И.А.Зимняя).

Общее в употреблении этих понятий состоит в том, на наш взгляд, что под ними понимаются учеными не отдельные умения, а целостные блоки знаний и умений. Различие понимания состоит в том, что такие блоки включают различные перечни умений и разных авторов. Они имеют самую разную иерархию. Например, по мнению Ю.Д. Апресяна, один из перечней

содержит: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст (Апресян, 2009, 119).

Языковая компетенция становилась предметом изучения таких ученых как Е.А. Быстрова (Быстрова, 2004), М.И. Лисина (Лисина, 1980), Л.А.Рябинина (Рябинина, 1999), С.А. Сальникова (Сальникова, 2011), Н.М. Шанский (Шанский, 1985) и других. Постепенно в науке сформировалось несколько подходов к изучению языковой компетенции как явлению практики общения человека и теоретического ее осмысления. Наиболее распространенными позициями являются по отношению к языковой компетенции следующие:

– это понятие, под которым следует понимать отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере (Хуторской, 2013, 26);

– языковая компетенция или языковая способность представляет собой совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной (Лисина, 1980, 6);

– это способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности (Быстрова, 2004, 29).

Нам наиболее импонируют идеи, заложенные в работах Е.А. Быстровой, на которые мы будем опираться в дальнейшем исследовании.

Характеризуя истоки происхождения понятия «языковая компетенция» и развитие теоретических обобщений, можно сказать, что исследования в этом направлении находились на стыке лингвистики, психологии, социологии.

Впервые в педагогике ученым Н.М. Шанским еще в 60-е годы прошлого века была обоснована необходимость «включения языковой компетенции в

цели образования при обучении русскому языку» (Шанский, 1985, 18).

Е.А. Быстрова в своих исследованиях обращает внимание на то, что «языковая компетентность развивается в средних и старших классах школы» (Быстрова, 2004, 202). Она подчеркивает, что «для младшего звена школы этот методический вопрос остается недостаточно разработанным, поскольку в большинстве своем формирование языковой компетенции в большей степени происходит стихийно в контексте обучения грамотности, орфографии и только в русле ФГОС НОО нового поколения находит свое методическое наполнение» (Быстрова, 2004, 203). Идея становления языковой компетенции учащихся сегодня заложена в современных программах нового поколения, начиная с первых дней обучения, в начальной школе и находит свое продолжение в средних классах школы.

Е.А. Быстрова отмечала, что становление языковой компетенции по предмету «русский язык» имеет разные позиции при условии изучения русского языка как родного и как неродного (Быстрова, 2005, 69).

По отношению к формированию языковой компетенции при изучении русского языка как неродного происходит знакомство с новым языком как новой знаковой системой. Учащиеся при этом изучают звуковой, лексический компонент русского языка, знакомятся с грамматическими основами, учатся понимать русскую речь и выстраивать с помощью этого языка собственные высказывания, которые употребляют в речи.

Если же речь идет о преподавании русского языка как родного, то в науке существует мнение, что необходимости специального формирования языковой компетенции нет. Обосновывается такая позиция, по мнению С.А. Сальниковой, тем, что взрослые люди носители русского языка имеют примерно одинаковый уровень языковой компетенции (Сальникова, 2011, 13).

Е.А. Быстрова не согласна с таким взглядом, она отмечает, что в начальной школе при изучении русского языка как родного стоит говорить о совершенствовании языковой компетенции, поскольку к 5–6 годам жизни

ребенок уже имеет сформированную языковую компетенцию, приобретенную практикой употребления русской речи. Педагог убеждена, что развивать языковую компетенцию необходимо посредством введения новых пластов лексики, пополнения фразеологического запаса, обогащения грамматического строя речи школьника. В результате происходит усвоение морфологических норм, норм согласования, управления, построения предложений самых разных видов, речь учащихся при этом обогащается синонимическими формами и конструкциями (Быстрова, 2004, 47).

Несмотря на значительное количество исследований языковой компетенции, в педагогике существуют некоторые проблемные моменты или особенности ее изучения, на которых мы остановимся подробнее.

Первой такой особенностью является определение факторов генезиса и развития языковой компетенции при условии изучения русского языка как родного (Василевич, 2002). С одной стороны, языковая компетенция изначально строится на потенциальном или врожденном знании языка. С другой стороны, структурно она состоит из умений, которые являются результатом определенных процессов. К таким процессам можно отнести обучение, субъективное образование, профессиональную, национальную, возрастную принадлежность, либо какие-то иные средовые факторы.

В данном контексте, отметим некоторые моменты, ограничивающие эти позиции:

во-первых, по результату можно лишь в некоторых пределах судить о процессах, которые к нему привели;

во-вторых, образовательный уровень, профессия, национальность, возраст, среда это общие условия формирования языковой компетенции, действие которых опосредствуется массой собственно психологических факторов, но нет прямой связи между условиями и результатами развития данного образования;

в-третьих, нельзя не учитывать, как сложна компетенция человека в

любых знаковых системах и как ограничены возможности и время обучения - одного, пожалуй, из самых мощных факторов ее формирования у школьников (Василевич, 2002).

Следующей проблемой изучения языковой компетенции является особенность этапов ее онтогенеза. В этом аспекте также имеются две стороны. Первая заключается в том, что накоплено значительное количество исследований о развитии речи детей в возрастных аспектах, об особенностях изучения языка в начальной школе, особенностях организации учебной и воспитательной работы с детьми на уроках русского языка. Другая сторона заключается в том, что зачастую проблема изучения языковой компетенции практически сливается с изучением вопросов развития речи ребенка и обучения языку в школе (Быстрова, 2005).

При этом возникает ряд вопросов. Так, например, если речь ребенка рассматривать как предпосылку языковой компетенции, тогда какой должна быть формулировка понятия «языковая компетенция» и чем она отличается от речевой деятельности как формы взаимодействия человека с другими людьми? Отсюда вытекают и вопросы особенностей изучения языковой компетенции в начальных классах школы. Считать ли ее уже сформированной к началу обучения в школе или изучать ее совершенствование? Если же развитие языковой компетенции начинается только в школе, то каковы этапы ее развития?

Третьей особенностью является сложность оценки и измерения языковой компетенции. В педагогике до сих пор в отношении этой проблемы существует два взгляда противоположные друг другу. Первая группа ученых считает, что измерять языковую компетенцию не нужно, поскольку все взрослые носители его обладают примерно равной компетенцией, как мы отмечали выше.

Другой взгляд строится на убеждении не просто измерения языковой компетенции, а в необходимости разработки двух методик ее измерения – компетенции при изучении языка как родного и при изучении языка как

иностранный (Власенков, 2000).

Е.А. Быстрова считает, что методический инструментарий для создания целостной картины языковой компетенции, должен учитывать возрастные особенности ее развития, представительскую особенность разных языковых сообществ (детей, взрослых), разработку блоков методик (Быстрова, 2005, 57).

Исходя из вышеизложенного, важным для определения уровня развития языковой компетенции учеников начальных классов на уроках русского языка, является выделение ее структурных элементов, содержания и факторов ее развития.

Исходя из определения, данного Е.А. Быстровой и приведенного нами в первом параграфе данной работы, можно представить языковую компетенцию через структуру, которая может включать в себя:

- знания, которые должны быть освоены учащимся;
- умения и навыки, которые формируются в процессе обучения учащегося русскому языку;
- цели, которые могут быть достигнуты в личности учащегося или непосредственное владение полученными знаниями, умениями и навыками в устной и письменной речи.

Все эти компоненты неразрывно связаны между собой и только вместе они представляют собой языковую компетенцию.

Подчеркнем, что обладать компетенцией – это значит в конкретной ситуации при данных условиях суметь показать и применить полученные знания и опыт (Рождественский, 2000). Задача эта достаточно сложная, поскольку представляет собой сложные взаимоотношения между знаниями и жизненным опытом ребенка.

Знания о языке закреплены и предусмотрены в программах обучения по предмету «русский язык» для младших школьников. В общем можно выделить в них два основных аспекта: категориальные характеристики разных языковых единиц; схемы, приемы, описание, анализ этих языковых единиц (Сальникова,

2011).

Умения и навыки отрабатываются в ходе изучения русского языка учащимися при выполнении практических заданий, упражнений. Непосредственное владение данными знаниями, умениями, навыками в устной и письменной речи, по–сути, представляет собой накопленный опыт учащегося в учебной деятельности и в целом в общении, в жизни.

Мы считаем, что в основе сформированной языковой компетенции должны лежать следующие умения:

- умение правильно произносить существительные в соответствии с орфоэпической нормой;
- умение употреблять в речи имена существительные с точки зрения их лексического значения;
- умение образовывать и употреблять в речи формы имён существительных;
- умение употреблять существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний.

Здесь необходимо отметить, что такое владение не может формироваться только в обучении. Язык – это неотъемлемая часть жизни любого человека и, уже придя в школу, ребенок имеет некоторый речевой практический опыт, который накоплен им стихийно не в специально организованной деятельности (Цейтлин, 2000). Он самостоятельно через непосредственное ежедневное общение, собственные наблюдения над языком и эмпирические обобщения формирует такой речевой опыт индивидуально. На его формирование оказывает влияние языковая среда семьи, окружения «двора», улицы или детского учреждения (детского сада), языковой климат места проживания, средства массовой информации, непосредственное общение с детьми и взрослыми.

В данном контексте можно обратиться к положению Л.С. Выготского о

спонтанном типе обучения. Такой вид обучения ученый выделял наряду со специально организованным обучением. Описывая спонтанный тип обучения, Л.С. Выготский приводил пример движения ребенка «по собственной программе», определяемое, прежде всего, тем, что он «сам берет из окружающей среды» (Выготский, 2002, 265). Естественно этот процесс происходит, в том числе, под влиянием и при участии взрослых. Однако, ученый отмечает, что специально организованная деятельность обучения при этом не осуществляется, то есть отсутствует.

Можно констатировать, что речевой опыт ребенка включает и практическое владение русским языком как родным и обобщение ребенком его собственных наблюдений в процессе общения и жизнедеятельности независимо от специальных знаний о языке.

Языковая компетенция естественным образом включает в себя и речевой опыт ребенка и знания, умения и навыки, полученные им в ходе специально организованной учебной деятельности по изучению русского языка. Вместе они выступают своеобразной психолого–педагогической системой аналогичной тому, что описывал в своих исследованиях Л.С. Выготский. Ученый представлял такую систему как неразложимое образование. При этом каждый компонент такой системы функционирует и преобразуется только в связи с другими компонентами. Непосредственно изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития (Выготский, 2002, 15).

Важно, что на уроках русского языка компоненты рассматриваемой системы уже тесно взаимодействуют друг с другом. Так, еще до прихода в школу ребенок по мере накопления своих наблюдений и в общении открывает для себя так называемые эмпирические знания о языке. Они существуют в ежедневной жизни в житейских формах и иногда не противоречат научным знаниям. В то же время, непосредственно в процессе изучения языка ребенок использует накопленный им стихийно речевой опыт. Как правило, происходит

это безотчетно. Соответственно при изучении русского языка взаимосвязаны два процесса: осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке; наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта (Жинкин, 1985, 52).

Таким образом, понятие «языковая компетенция» введено в научный язык Н.А. Хомским в середине XX века (Хомский, 1972). Обосновал необходимость введения языковой компетенции в цели образования при обучении русскому языку Н.М. Шанский в 60–е годы XX века (Шанский, 1985). С тех пор изучение этого языкового явления прошло определенный путь развития через несколько подходов к его пониманию. Сегодня языковая компетенция является обязательной составляющей ФГОС НОО. Структуру языковой компетенции, на наш взгляд, включает: знания; умения и навыки, которые формируются в процессе обучения учащегося русскому языку; непосредственное владение ими в речевой деятельности. Неотъемлемой частью языковой компетенции ребенка является его речевой опыт формирующийся как при изучении русского языка, так и в повседневной жизни.

1.2 Имя существительное как часть речи, особенности его употребления

Роль имени существительного в речи человека трудно переоценить. Слова данной части речи являются наиболее частыми в речевой деятельности человека. Имя существительное занимает важное место в словарном запасе каждого человека, а также в словарном составе языка в целом.

Изучению имени существительного как части речи, особенностям использования в речи человека посвящали работы такие ученые как В.А. Белошапкина (Белошапкина, 1989), В.В. Виноградов (Виноградов, 1972), Е.И. Диброва, П.А. Лекант (Лекант, Диброва, 2013), И.О. Максименко

(Максименко, 2015), Н.С. Рождественский (Рождественский, 2000) и другие.

Ученые считают, что еще первобытные люди, познавая окружающий мир, изучая природу и ее явления, давали им свои названия. Постепенно названия начинали закрепляться в языке отдельных племен и создавали его лексику (Караулов, 2002). Примерно таким же образом в речь ребенка приходят имена существительные. В жизни первые слова, которые произносит малыш: мама, папа, баба, киса и другие являются существительными. Ребенок подобно древним людям впитывает все вокруг себя и с помощью взрослого воспринимает названия окружающих его предметов, явления, а позже и более сложные понятия. По мере взросления у ребенка формируются ассоциативные связи. Так, ребенок знает, что такое трава, а потом, когда поймет, что она имеет определенный цвет, осваивает и слово «зелень». Таким образом, речь – это такой вид деятельности человека, посредством которого познается окружающий мир, реализуется мышление с использованием средств языка–слов, их сочетаний, предложений. Не случайно имя существительное обозначается словом, происшедшим от слова «субстантинум» (substantinum), которое находится в прямом родстве с существительным «субстанция», иными словами сущность, существо (Ожегов, 2008).

В целом в русском языке на каждые сто слов сорок являются именами существительными, которые составляют сорок процентов всего лексического состава. Это означает, что почти каждое второе слово, которое произносит человек представляет собой предмет или понятие, отвечающие на вопросы «кто?» или «что?».

И.О. Максименко определяет существительное следующим образом: «Имя существительное – часть речи, объединяющая слова с грамматическим значением предметности, которое выражается с помощью независимых категорий рода, числа, падежа, одушевленности и неодушевленности. В предложении имя существительное выступает в функции морфологизованного подлежащего и дополнения» (Максименко, 2015, 16).

В учебнике под редакцией Л.А. Введенской «Русский язык и культура речи» имя существительное определяется как «самостоятельная часть речи, которая обозначает предмет, обладает грамматическими категориями рода, числа, падежа, одушевленности/неодушевленности и в предложении обычно является подлежащим или дополнением» (Введенская, 2000, 94).

Владение именем существительным в речи означает умение использовать его, соблюдая нормы употребления имени существительного в русском литературном языке и правила культуры речи. Каждый культурный человек должен быть знаком с разноаспектными словарями и справочниками по русскому языку и уметь ими пользоваться во всех сомнительных случаях.

Основные классификационные категории имени существительного следующие:

Разряды существительных: нарицательные, конкретные, собирательные. В зависимости от лексико-грамматических признаков существительные делятся на:

– нарицательные (наименования однородных предметов, действий или состояний): дом, кровать;

–собственные (названия единичных предметов, выделенных из ряда однородных – имена, фамилии, географические названия): Ваня Петров, Плутон, Москва;

– конкретные (называют конкретные предметы и явления из реальной действительности) : мальчик, вокзал и отвлечённые (абстрактные) (называют предмет или признак отвлеченно от действителя или носителя признака): ненависть, любовь, забота;

– собирательные (обозначают совокупность одинаковых или подобных друг другу отдельных предметов как одно целое): студенчество, лист (Лурия, 1979).

Категория одушевленности–неодушевлённости: одушевленные существительные обозначают живые существа (людей и животных), а

неодушевлённые существительные – предмет в собственном смысле слова, в отличие от живых существ. Эта категория проявляется при склонении существительных, а именно в винительном падеже множественного числа: форма винительного падежа множественного числа одушевленных существительных совпадает с формой родительного падежа, а неодушевленных – с формой именительного падежа. У существительных мужского рода (кроме на –а, –я) тоже самое происходит и в единственном числе (Винорадов, 1972).

Категория рода: все существительные (не считая те, которые всегда употребляются во множественном числе: ножницы, ворота и т. д.) относятся к одному из трех родов: мужскому, женскому или среднему. Мужской род – это разновидность категории рода, характеризующаяся определенным формоизменением, а у одушевлённых существительных – принадлежностью к ней существ мужского рода (отец, кот, стол, дом). Женский род – это разновидность категории рода, характеризующаяся определенным формоизменением, а у одушевленных существительных – принадлежностью к ней существ женского рода (мать, кошка, скамейка, терраса). Существуют существительные общего рода, которые могут быть соотнесены как с лицами мужского, так и женского рода: неряха, сирота, инкогнито, протезе. Средний род – это разновидность категории рода, характеризующаяся определенным формоизменением (частично совпадает с формоизменением мужского рода) и значением неодушевленности (окно, небо, солнце) (Маслов, 1987).

Категория числа: в русском языке есть форма единственного числа (обозначает один предметвряду однородных предметов): стул, носок, мальчик, и множественного числа (обозначает неопределенное множество однородных предметов): стулья, носки, мальчики. Единственное и мно-жественное число различаются различными окончаниями, разной сочетаемостью с другими частями речи. Есть существительные, которые имеют только форму единственного числа: некоторые отвлечённые существительные (любовь, забота), собирательные существительные (листва, студенчество), имена

собственные (Москва, Сибирь), некоторые существительные, обозначающие вещество (молоко, золото). Есть существительные, которые, наоборот, имеют форму только множественного числа (Власенков, 2000).

Одними из самых распространенных трудностей употребления в речи имени существительного связаны с употреблением их по роду. Знать, к какому роду относится то или иное существительное, необходимо, чтобы правильно изменять его по падежам, правильно сочетать с другими словами в предложении. Именно поэтому в словарях указания на род являются обязательной характеристикой имен существительных (Белошапкина, 1989).

Немалые трудности возникают при употреблении существительных, обозначающих лиц по роду деятельности или по профессии. Существительные мужского рода, обозначающие лиц мужского и женского пола типа врач, инженер, технолог, банкир, ассистент, менеджер, коммерсант, как правило, согласуются с прилагательными в форме мужского рода (т. е. по окончанию), а с глаголами – в форме мужского или женского рода в зависимости от принадлежности лица к мужскому или женскому полу (т. е. по значению). Например: Опытный адвокат Иванова выиграла процесс. – Опытный адвокат Иванов выиграл процесс; Участковый врач Смирнова посетила больного. – Участковый врач Смирнов посетил больного.

В.А. Белошапкина пишет о том, что «в русском языке есть существительные, род которых определить нельзя» (Белошапкина, 1989, 88). К ним относятся слова, не имеющие формы единственного числа: сливки, чернила, мемуары, сани, ножницы, брюки, каникулы, шахматы, именины, крестины, поминки, проводы, Кордильеры, Сочи.

Немалые трудности в аспекте культуры речи представляют существительные (как правило, заимствованные из других языков), которые не изменяются по падежам (шоссе, метро, кофе и др.). Они называются несклоняемыми. Попытки изменять такие слова приводят в речи к грубым ошибкам типа: Он вернулся за пальтом. Род таких слов нельзя определить по

окончанию, он определяется по значению слова, связанному в большинстве случаев с понятием одушевленности–неодушевленности (Казарцева, 2001). Большинство неодушевленных несклоняемых существительных относится к словам среднего рода(фойе, кино, пальто, шоссе, хаки, пенсне, букле). Одушевленные несклоняемые существительные могут быть как словами мужского рода, так и словами женского рода, в зависимости от того, какой пол они обозначают, т. е. они соотносятся с полом реального лица или животного. Например: великолепный маэстро, военный атташе, известный импресарио, очаровательная леди, обходительная пани; мой визави – моя визави; твой протезе – твоя протезе; серый кенгуру – серая кенгуру, яркий какаду – яркая какаду.

Пожалуй, наиболее употребляемые в речи и самые распространенные это такие имена существительные, которые входят в число конкретных и отвлеченных понятий (Казарцева, 2001, 59). Одной их яркой особенностью их является то, что слова из категории конкретных существительных очень хорошо сочетаются с любыми числительными – и количественными, и порядковыми, и собирательными (Казарцева, 2001, 61). Например, два малыша, второй малыш, двое малышей; два карандаша – второй карандаш.

Еще одной характеристикой употребления в речи конкретных существительных является способность образовывать формы множественного числа: малыш – малыши, карандаш – карандаши. Употребление отвлеченных существительных в речи тоже весьма значимо. Эти такие существительные, которые обозначают какие-то отвлеченные понятия, действия или состояния (например: борьба, радость), качества или свойства (например: нравственность, добро, желтизна). В отличие от конкретных имен существительных, абстрактные существительные употребляются только в одной форме числа – или только единственного (например: тишина, блеск, смех, зло), или только множественного (например: будни, каникулы, выборы, сумерки). Такие имена существительные не сочетаются с количественными числительными.

Например, нельзя сказать: три тишины, два блеска. Некоторые из отвлеченных существительных можно употребить с наречиями много – немного, мало – немало, сколько: «И много–много радости детишкам принесла!», «Доставил немало неприятностей», «А сколько было счастья!».

Таким образом, имя существительное как часть речи в кратком обобщенном виде имеет начальную форму в виде именительного падежа единственного числа. Имена существительные разделяются на три рода (мужской, женский, средний), изменяются по числам (единственное и множественное), а также по шести падежам.

Роль имени существительного для речи человека трудно переоценить. Обозначая предмет или явление, имя существительное называет его в широком смысле слова (Львов, 1975). Большую роль играет многозначность существительных в речи, и использование их в качестве средств языковой выразительности (метафоры, эпитеты, сравнения), употребление в прямом и переносном значении, использовании в форме подлежащего, сказуемого. Яркими примерами употребления имен существительных по мнению А.Н. Введенской являются слова, которые означают предметы и вещи (парта, тетрадь, учебник, шкаф), вещества (краска, мука, щелочь), живые существа и организмы (человек, кошка, скворец, бацилла), события, явления, факты (опера, гроза, радость), географические названия, имена и фамилии людей, а также качества, свойства, действия, состояния (доброта, интеллект, ходьба, сонливость) (Введенская, 2000, 39).

Важно правильно употреблять в речи в родительном падеже существительные множественного числа. Например: помидоров, апельсинов, бананов и другие. Вместе с этим есть такие существительные множественного числа, которые употребляются иначе в родительном падеже. Например: ягод, киви, макарон и другие. Трудности в речи могут вызвать существительные, у которых нет множественного числа. К ним относятся: молоко, масло, семена, брюки и другие. Одной из распространенных ошибок употребления в речи

имен существительных является верное ударение в словах. Например: цепОчка, щавЕль, тОрты, тУфля, жалюзИ, свЕкла и другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что имя существительное играет важную роль в нашей речевой деятельности. Вызывают трудности употребления существительных у младших школьников ошибки в определении рода, в изменении по падежам, в использовании вариантов падежных форм, в образовании форм множественного числа именительного и родительного падежей. В связи с этим важным направлением работы с младшими школьниками является целенаправленная работа по формированию языковой компетенции.

Выводы по первой главе

1. Компетентностный подход, являющийся основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, строится на концепциях личностно–ориентированного и развивающего обучения. Он является базой для сформулированных универсальных учебных действий и выражается через ряд компетенций, которые соотносятся с содержательными уровнями образования. Метапредметному уровню образования соответствуют ключевые компетенции, межпредметному уровню – общепредметные и на предметном уровне – предметные компетенции. На предметном уровне в обучении русскому языку выделяются языковая; лингвистическая; коммуникативная; культуроведческая компетенции.

2. Впервые непосредственно понятие «языковая компетенция» охарактеризовал и ввел в научный оборот Н.А. Хомский в середине XX века. Чуть позднее Н.М. Шанский обосновал важность и необходимость включения языковой компетенции в цели образования. Сегодня языковая компетенция представлена на уровне обязательной составляющей ФГОС НОО. Она включает

в себя прежде всего знания; умения и навыки, которые формируются в процессе обучения учащегося русскому языку; владение этими умениям в речевой деятельности. Речевой опыт ребенка, который формируется при изучении русского языка и в повседневной жизни является неотъемлемой частью языковой компетенции.

3. Имена существительные составляют 40 процентов всех употребляемых человеком слов, поэтому побезусловно их роль для речи очень важна. Имя существительное может быть многозначным в речи, и использоваться в качестве средств языковой выразительности (метафоры, эпитеты, сравнения), употребляться в прямом и переносном значении, использоваться в форме подлежащего, сказуемого. Имя существительное как часть речи обладает большим количеством форм, что создает трудности в употреблении младшими школьниками. Трудности могут возникать в определении рода, в изменении по падежам, в использовании вариантов падежных форм, в образовании форм множественного числа именительного и родительного падежей. Методическим основам формирования языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное» посвящена следующая глава.

Глава II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ»

2.1 Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы в аспекте исследуемой проблемы

Обучение русскому языку в начальной школе осуществляется по вариативным программам и учебникам. Каждая из них предлагаемых программ представляет собой системный взгляд авторов на логическое изучение основ русского языка младших школьников. Вместе с тем все они подчинены реализации общей цели обучения – научить школьников свободно владеть родным языком, то есть владеть им в такой мере, в какой это необходимо для активной будущей производственной и общественной деятельности, для самостоятельной работы над повышением своего речевого уровня.

Мы рассмотрели в аспекте исследуемой проблемы «Рабочую программу по русскому языку для 1-4 классов» В.П. Канакиной, а также соответствующие ей учебники, авторами которых являются В.П. Канакина, В.П. Горецкий, Н.М. Дементьева и др. (УМК «Школа России») (Канакина, 2015).

Учебно-методический комплекс (УМК) «Школа России» один из самых известных и востребованных для обучения в начальной школе. УМК постоянно обновляется и является надёжным инструментом реализации стандарта второго поколения. Главная идея учебно-методического комплекса: «Школа России» создается в России и для России. Школа России должна стать школой духовно-нравственного развития. Целями обучения являются: создание условий для развития личности младшего школьника, реализации его способностей, поддержка индивидуальности; освоение младшим школьником системы знаний, общеучебных и предметных умений и навыков; формирование у ребенка интереса к учению и умения учиться (Плешаков, 2014).

В объяснительной записке УМК «Школа России» по русскому языку для начальной школы подчёркивается, что развитие языковой компетенции является одним из главных направлений работы в начальных классах. Одним из достоинств данного УМК «Школа России» является учебник–тетрадь для 1–го

класса. Обучение по учебнику–тетради начинается во втором полугодии 1–го класса.

Обучение по учебнику – тетради «Русский язык» предусматривает проведение целенаправленных наблюдений над именем существительным, его ролью в предложении, в тексте, как единицами речи и языка, его функциями в общении. Проводятся элементарные наблюдения над такой особенностью имени существительного как вопрос, на который оно отвечает и предварительные накопления сведений о нем, например, что имя существительное в основном – это названия предметов. Например: Упр. 132, с. 73. Расскажи о том, кто в лесу живет и что в лесу растет.

Сведения об имени существительном используются учащимися практически в учебно–познавательной деятельности: в процессе речевого оформления результатов своих наблюдений, анализа учебных мини–текстов, ответов на вопросы, включённые в учебник, сравнений и сопоставлений, предусмотренных заданиями упражнений.

Например: Упр. 138, с. 77. Спиши. Выпиши слово, которое отвечает на вопрос кто? И два слова, которые отвечают на вопрос что?

Часовщик, прищурив глаз,
чинит часики для нас. (С. Маршак)

Пропедевтический этап 1–го класса ставит целью подготовить первоклассников к усвоению во 2–м – 4–м классах теоретических знаний об имени существительном. Изучение в разделе «Слово. Части речи» интересующего нас аспекта направлено на поэтапное формирование понятия «имя существительное» и на развитие грамотного употребления его в речи, которое формируется при выполнении заданий практического характера, примеры которых приведены далее.

2 класс – это начальный этап изучения частей речи (без терминов) и, прежде всего, имени существительного. Обучение направлено на то, чтобы второклассники восприняли имя существительное как единицу речи.

Постоянно обращается внимание на лексическое значение слова и его употребление в предложении и тексте, наблюдение над словами, близкими по смыслу и противоположными, над употреблением слов в переносном значении. От общего понятия темы «Имя существительное» учащиеся переходят к знакомству с особенностями его применения в предложении и речи. Это происходит через работу с текстом, под которым понимается два или несколько предложений, связанных по смыслу. Например: Упр. 317, с. 56. Прочитай. Сколько предложений в тексте? Спиши текст, поделив его на предложения.

Появились стаи грачей зиму птицы провели на юге они очень спешили на родину в пути их настигла метель слабые птицы погибли долетели самые сильные.

Согласно программе во 2 классе, для формирования языковой компетенции проводятся обучающие изложения и сочинения, представляющие собой коллективное составление небольшого рассказа на заданную тему, а также рассказа по картинке или серии картинок, по наблюдениям за природой.

Особое место при формировании языковой компетенции отводится сочинениям по рисункам. Наряду с развитием письменной речи развивается и устная. Так, в учебнике представлены упражнения, где предлагается детям составить устный рассказ по картинке или по серии картинок, а впоследствии составить и записать текст. Например: Упр. 229, с. 6. Рассмотрите рисунок. Когда и где происходит действие? Кто нарисован? Что нарисовано? Составьте по картинке текст. Напишите.

В 3-м классе исходным является понятие «часть речи», на базе которого изучаются имена существительные. При этом тема «Имя существительное» изучается исходя из тех признаков, которые уже на ранних этапах позволяют сравнивать части речи между собой, устанавливать общее для всех и характерное для каждой из них.

Большое значение авторы учебников уделяют правильности употребления имени существительного в речи младших школьников. Через

задания учащиеся знакомятся с правильным произношением слов, с нормами ударения в словах и формах слов, наиболее употребительных в речи («свёкла», «шофёр»).

Например: Упр. 49, с. 24. Произнеси правильно названия месяцев. Выпиши только те слова в которых слышится мягкий согласный звук.

Например: Упр. 170, с. 76. Как сказать одним словом?

1. Соединить с помощью клея два листа бумаги.
2. Соединить с помощью шва два куска ткани.

Выполняя упражнения дети задумываются над вопросами, какие слова можно употребить в речи. Например: Упр. 75, с. 35. Почему в речи бывают разные предложения. Найди предложения, которые содержат вопрос. Найди предложения, которые что-то сообщают (повествуют).

Формирование языковой компетенции происходит и в процессе обучения младших школьников подготовки самостоятельных рассказов, небольших сочинений. Например: Упр. 406, с. 17. Напиши название своего города, села или поселка. Подготовься рассказать о нем. Напиши четыре-пять предложений. Положительным является то, что в учебниках представлено большое количество сюжетных рисунков, схем (Упр. 87, с. 41 и др.). Они используются для обогащения словарного запаса учащегося, развития речи.

Например: Упр. 406, с. 25. Рассмотрите рисунок. Ответьте на вопросы: Где работают школьники? Чем заняты ребята? Озаглавьте и напишите текст.

Способствуют развитию языковой компетенции использование пословиц, поговорок (Упр. 53, 390). Например: Упр. 390, с. 14. Прочитай пословицу, объясни ее смысл: Газета для человека – что окно для дома.

Разгадывание кроссворда также способствует формированию языковой компетенции. Например: Упр. 50, с. 25. Подбери и впиши слова в кроссворд.

Уроки русского языка в 4 классе содержат материал, направленный на развитие у учащихся внимания к употреблению имени существительного в предложении. Основная целевая установка в изучении имени существительного

остаётся коммуникативной, изучается для того, чтобы повышался уровень речевого общения учащихся, возросла возможность грамматически правильного и стилистически точного выражения своих мыслей.

В 4 классе продолжают наблюдения над употреблением имени существительного в прямом и переносном значении. Представлен ряд заданий предназначенных для работы над развитием у учащихся грамотного использования имени существительного в речи. Например: с. 71. Говори правильно: памятник (кому?) – Александру Сергеевичу Пушкину – Д.п.

Способствуют языковой компетенции свободные диктаты, изложения разных видов (полные и сжатые, зрительные и слуховые, по фильму и книге), а также сочинение по картине, наблюдениям. Например: Упр.128, с. 70. Прочитай текст «Памятник Пушкину». Найди описание памятника. Расскажи о памятниках, которые ты видел.

Анализируя «Рабочую программу по русскому языку 1-4 класса» и соответствующие ей учебники «Русский язык» по УМК «Школа 2100», отметим, что уже в обращении к учащимся в самом начале учебников авторы подчеркивают, что с помощью учебника можно научиться общаться и взаимодействовать с другими людьми: владеть устной и письменной речью, понимать других, договариваться, сотрудничать друг с другом (Бунеев, Бунеева, Пронина, 2015). На первом месте среди перечня навыков, которыми поможет овладеть учебник стоит речь: «Учебник поможет тебе учиться говорить!». Дополнительно к учебнику разработаны орфографические тетради, тетради по чистописанию (Бунеева, Яковлева, 2015). Для того, чтобы грамотно пользоваться устной и письменной речью, выделены специальные значки, которые обозначают задания:

- упражнения для развития устной речи;
- письменные творческие задания;
- выполни задания в паре.

Самостоятельно находить информацию помогут учащимся такие задания

как обращение к словарю; обращение к тексту других учебников.

В учебниках для формирования языковой компетенции предусмотрена совместная с учителем учебно–познавательная деятельность, работа в парах и самостоятельная работа детей (Леонтьев, Фельдштейн, 2005). Интересные упражнения предложены для организации фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения. Предложенные в учебниках задания дают возможность использовать данные формы работы при создании проблемной ситуации на уроках, поиске решения проблемы, закреплении знаний. Ведущим направлением учебной деятельности детей является овладение письменной речью (Бушуева, 2012). Важнейшим разделом в данных учебниках русского языка является раздел «Слово».

Уже с первых уроков обучения грамоте в 1–м классе ученики имеют возможность наблюдать за именем существительным как за словом.

Например: Упр. 2, с. 5.

Первый «шаг». Читаем слова: Эхо, этот, этаж, эпизод

Второй «шаг». Что означают эти слова?

Третий «шаг». Первая буква в каждом слове означает звук [э].

Четвертый «шаг». Этаж – этажи; эпизод – эпизоды.

Это важно!

Имя существительное во 2–м классе рассматривается в разделе «Слово» с четырёх точек зрения: 1) звукового состава и обозначения звуков буквами; 2) морфемного состава и словообразования; 3) грамматического значения; 4) лексической сочетаемости и словоупотребления.

Например: Упр. 2, с. 5. Как ты понимаешь слово «язык»? К каким картинкам художник не нарисовал картинки? Почему? (Потому что красоту русского языка невозможно выразить в рисунке).

Используются задания на многозначность употребления имен существительных в речи. Например: Упр. 5, с. 6. Почему разные предметы называют разным словом – язычок? Чем они похожи? Запиши сочетания слов.

Почему эти слова однокоренные?: Язычок ботинка. Язычок пламени у спички. Язычок у маленького ребенка или животного.

На страницах учебника для расширения активного словаря учащегося используется рубрика «Из толкового словаря», в которой приводится расшифровка слов и примеры их употребления в предложении (Например: с. 18).

В рубрике «Поработайте в парах» используются задания формирующие языковую компетенцию. Например: Упр. 25, с. 24: Поработайте в парах: прочитайте предложения с правильной интонацией. Упр. 27, с. 25. Поработайте в парах: придумайте диалоги и прочитайте их в парах.

В 3–м классе в качестве составной части изучения темы «Имя существительное» предлагаются такие упражнения как, например: Упр. 230, с.56. Прочитай имена существительные. Выпиши их в два столбика. В русском языке имена существительные бывают мужского и женского рода. В какой столбик ты записал слова мужского рода, в какой – женского? Как ты определил? Какими словами–подсказками можно воспользоваться? Какие существительные ты написал – одушевленные или неодушевленные?

Благодатным материалом для формирования языковой компетенции служат пословицы и поговорки. Например: Упр. 337, с. 84. Прочитай пословицы. Как ты понимаешь их смысл? Подчеркни орфограммы, объясни написание: Красна река берегами, а обед – пирогами. Красна птица пером, а человек умом.

Формирование языковой компетенции напрямую соотносится с умениями составлять предложения и работать с текстом. Многие тексты упражнений носят духовно–нравственный смысл, и, работая с ними, учитель не может пройти мимо нравственной оценки поступков героев. Например: Упр. 299, с. 60. Прочитай текст. Заметил ли ты, какая речевая ошибка в нём допущена? Чтобы исправить ошибку, текст нужно отредактировать: заменить имена существительные местоимениями. Запиши исправленный текст.

Упр. 343, с. 87. Составь предложения с данными сочетаниями слов так, чтобы получился текст. Озаглавь и запиши текст.

Упр. 382, с. 112. Прочитай. Чем похожи эти тексты? Какая в них главная мысль?

Упр. 182, с. 126, ч. 1. Собери «рассыпанные» предложения. Получились ли тексты? Почему?

В 4-м классе школьники по теме «Имя существительное» продолжают формировать языковую компетенцию, изучать и учиться: распознавать имена существительные в речи, в тексте; знать на какие вопросы отвечает и что обозначает имя существительное; распознавать одушевлённые и неодушевлённые имена существительные; уметь определять род и число имён существительных.

Например: Упр. 102, с. 97. Выпиши из отрывка рассказа Мамина-Сибиряка «Емеля–охотник» в два столбика одушевленные и неодушевленные имена существительные в начальной форме. Укажи род и число каждого существительного. Какие это признаки имен существительных – постоянные или непостоянные?

Особенностью учебника 4 класса является введение рубрики «Поработай над своей устной научной речью», которая напрямую соотносится с формированием языковой компетенцией. Например: Упр. 105, с. 90. Составь устный рассказ на тему «Имя существительное как часть речи».

Упр. 115, с. 106. Представь, что тебе нужно написать небольшой текст для учебника русского языка на тему «Роль имен существительных в речи». Напиши этот текст, используя план. Обязательно приводи примеры.

Для формирования языковой компетенции используются такие творческие задания как обучающее изложение, сочинение, свободный диктант (Упр. 48, 65, 71, 80, 98).

Например: Упр. 71, с. 66. Напиши маленькую пейзажную зарисовку на тему Осень. Попробуй нарисовать картину природы с помощью двух-трех

сложных предложений, части которых соединены без помощи союзов.

Упр. 98, с. 83. Продолжи текст: В одном из рассказов Виктора Драгунского мама говорит Дениске: «Тайное всегда становится явным». Я эту мысль понимаю так...

Можно сделать вывод о том, что в учебниках: сведения об имени существительном как части речи вводятся с первых шагов обучения грамоте, в ходе регулярного наблюдения над словами; в учебниках присутствуют задания по обогащению словарного запаса школьника; присутствует внимание к устной и письменной речи как средству выражения собственных мыслей и чувств и понимания чужих.

Таким образом, работа по изучению имени существительного как части речи по программе «Школа России» ведется. Однако, задания по формированию языковой компетенции носит фрагментарный характер. Лишь в отдельных случаях обращается внимание на постановку ударения, образование некоторых форм, например, множественного числа, уделяется внимание употреблению имени существительного в речи. Следовательно, организовать целенаправленную работу по изучению имени существительного с точки зрения нормативного компонента невозможно, используя только учебники. Это создает предпосылки для создания комплекса заданий, упражнений, направленных на по формирование языковой компетенции младших школьников.

2.2 Анализ опыта учителей начальных классов по формированию языковой компетенции младших школьников

Важность изучения опыта учителей начальных классов по формированию

языковой компетенции не вызывает сомнений, поскольку он отражает обобщение отработанных, самых эффективных методов и приемов, которые учителя применяли на практике и только после этого проанализировав представили на суд читателей. Следуя этому, мы обратили внимание на публикации учителей начальных классов из самых разных регионов страны на страницах журнала «Начальная школа», на сайте профессионального сообщества учителей Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

Учитель начальных классов МАОУ СОШ №153 С.В. Концур в своей статье «Формирование языковой компетенции младших школьников» считает, что наиболее эффективным средством формирования языковых компетенций является проблемное обучение (Концур, 2016). При его применении учитель активно опирается на личный опыт ребенка. С.В. Концур приводит примеры разработанных ею заданий создания проблемных ситуаций при обучении русского языка с привлечением личного опыта учащихся и ситуаций из жизни.

Примеры: Задание по теме ««Мягкий знак – обозначение женского рода имен существительных»»: Представьте себе, что вы продавец магазина. Напишите этикетки к игрушкам и книгам: мяч_, меч_, мыш_, обруч_, «Родная реч_».

Кроме этого, учитель на уроках русского языка при развитии языковой компетенции применяет создание схем–таблиц с элементами моделирования. Такой метод способствует познавать интересующие качества, стороны, свойства, признаки, связи объекта через модели. Особенность применения метода С.В. Концур состоит в том, что учащиеся самостоятельно создавали такие схемы–таблицы и в этом процессе выделяли признаки и связи (Концур, 2016).

Опираясь на особенности психологических процессов у детей младшего школьного возраста и преобладание наглядно–образного мышления над абстрактным, С.В. Концур ввела оформление орфограмм разным цветом. Каждую орфограмму школьники обозначают (по договоренности) сигнальным

огоньком определенного цвета. Безударная гласная, проверяемая ударением – красным сигнальным огоньком, парные звонкие и глухие согласные – синим, непроизносимые согласные – зеленым и т.д.

Так же способствуют формированию языковой компетенции упражнения с толковым словарём на уроке русского языка.

Примеры: Задание 1. Придумай свои предложения со словом «ворота» в порядке значений, указанных в словаре.

1. Двери в стене или ограде для прохода или проезда.

2. Место на поле, куда загоняют мяч, шар или шайбу в разных спортивных играх.

На своих уроках, формируя языковую компетенцию младших школьников, учитель МОУ ННОШ из с. Намцы, Саха (Якутия) Т.М. Софонова выбрала работу с фразеологизмами. В статье «Языковая компетентность как условие развития коммуникативности младшего школьника» она пишет: «Убеждена – использование в речи фразеологизмов можно считать высшим этапом овладения языком» (Софонова, 2015). Туяна Михайловна считает, что понятие «фразеологизм» можно вводить уже в 1 классе и закреплять его на уроках во 2–м классе. Используемые учителем методы и приемы по формированию языковой компетенции на уроках русского языка при обучении фразеологии младших школьников направлены на: обнаружение; объяснение; иллюстрирование; использование в речи; отработку интонации.

На уроке учителем приветствуется самостоятельный поиск учащихся. Методы и приемы, направленные на выявление значения фразеологизма:

а) использование картинок–иллюстрации;

б) анализ ряда фразеологизмов и представленных к ним в произвольном порядке готовых толкований;

в) работа с фразеологическим словариком.

Т.М. Софонова использует картинки–иллюстрации на сюжеты известных произведений детской литературы, тексты упражнений, которые способствуют

осознанию их образного, метафорического компонента (Софонова, 2015).

Учитель использует такие приемы, как составление предложений и текстов с указанным фразеологизмом; подбор фразеологизмов определенной тематики или соответствующих основной мысли текста; подбор и запись фразеологизмов, выступающих в роли ключевых фраз к тексту.

Пример: Задание, направленное на знание лексического значения фразеологических единиц: Раздели фразеологизмы в три группы. Укажи признак каждой группы.

Во весь дух. Одного поля ягода. Яблоку негде упасть. Одним миром мазаны. На всех парах. Только пятки засверкали. Как две капли воды.

Задания подобного рода, в конечном счете, позволит детям успешно овладеть языковой компетенцией и адаптироваться в современном обществе.

Учитель начальных классов Н.А. Пилюгина в публикации «Формирование языковой компетенции младших школьников при изучении имени прилагательного» предлагает при формировании языковой компетенции систему приемов для развития языковых норм (Пилюгина, 2016). Последовательность применения приемов следующая:

- 1) Работа с картинками.
- 2) Упражнения с использованием синонимов, антонимов, многозначных слов, фразеологических единиц, упражнения на уточнение значения слов.
- 3) Работа со словарями.
- 4) Составление текстов (сочинений и рассказов) с использованием изучаемой части речи.

Н.А. Пилюгина считает, что «сочинения и рассказы являются наилучшим средством развития языковой компетенции учащихся» (Пилюгина, 2016).

Предложенная система упражнений с использованием заданий, раскрывающих содержание различных уровней языка, при условии систематической и целенаправленной работы, по мнению Н.А.Пилюгиной, способствует эффективному формированию языковой компетенции младших

школьников при изучении имени прилагательного.

З.С. Хуррамова учитель начальных классов МБОУ «Калининской СОШ» Республики Хакасии, Усть–Абаканского района, с. Калинино, считает, что формирование языковой компетенции целесообразно осуществлять уже с начального этапа обучения русскому языку с учетом психологических особенностей развития детей данного возраста (Хуррамова, 2016). Учитель, работая с важными новообразованиями этого возраста – анализом, внутренним планом действий, рефлексией – использует потенциал, заложенный в материале учебников по морфемике и словообразованию. В статье «Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения морфемике и словообразования на уроках русского языка» З.С.Хуррамова представляет комплекс разнообразных заданий, который учитель сформировала в сборник состоящий из 5 разделов «Корень. Родственные (однокоренные) слова», «Приставка», «Суффикс», «Окончание», «Обобщение». Во всех разделах данного сборника (кроме раздела «Обобщение») приведена краткая теоретическая справка по соответствующему аспекту морфемике и словообразования, а также перечень заданий по этому разделу (Хуррамова, 2016).

Пример: Задание 1: Выпишите только пары однокоренных слов.

Подосиновик – осина, гриб – боровик, мебель – стул, лес – лесник, домик – избушка, стол – столбик, стол – столик, книга – учебник, книга – книжный.

Задание 2. Даны группы слов с омонимичными корнями. Можно ли слова в каждой группе назвать родственными? Докажите. Сгруппируйте однокоренные слова, выделите корни.

А) горький, гористый, горчица, горе, горчица, горемыка, пригоршня, горбиться, городской, пригорок, горевать, загорать, пригорюниться, гордый.

А.М. Закирова из г. Нижневартовска в статье «Речевые игры на уроках русского языка как средство формирования языковой компетенции младших школьников» на уроках русского языка предлагает использовать речевые игры

как средство освоения умения эффективно пользоваться языком в игровой ситуации (Закирова, 2013). Речевая игра это и форма обучения и игровая деятельность одновременно. Она имеет свою определенную структуру, которая состоит из следующих компонентов: задача; игровая задача; игровые действия; правила игры; результат (Закирова, 2013, 56). Речевые игры автор делит на:

1) фонетические, направленные на формирование правильного и коррекцию отклоняющегося произношения (Например: «Невидимки–звуки», «Скорая фонетическая помощь», «Заблудившаяся буква»);

2) лексические, ориентированные на обогащение словаря ребенка, освоение представлений о правильном употреблении лексических единиц в коммуникативных актах в зависимости от ситуации общения, стимулирующие творческие способности ребенка (словотворчество, импровизация и т.д.);

3) грамматические, обеспечивающие грамматическую компетентность школьника;

4) стилистические, призванные сформировать представления младших школьников о многообразии стилей речи и сферах их применения (Закирова, 2013, 57).

Посредством использования речевых игр на уроках русского языка у учащихся происходит освоение языковых норм. Дети распознают отдельные речевые образцы и сочетания слов, развивают слуховую память ребенка, обогащают словарный запас. Все это способствует формированию языковой компетенции и выполнению стандарта.

Учитель О.И. Комина в своей работе «Формирование языковой компетенции младших школьников в учебном процессе» использует традиционные типы уроков с сохранением всех основных этапов урока: минутки чистописания, словарно – орфографической работы, физкультминутки и т.д., но с определенным содержательным наполнением, направленным на формирование языковой компетенции (Комина, 2014). Учитель использует:

– введение дополнительной лексики во время проведения словарно –

орфографической работы, закрепления, повторения и обобщения изученного;

- увеличение масштаба использования пословиц, поговорок, фразеологических оборотов на разных этапах урока;

- расширение объема работы с понятиями;

- включение в содержание уроков различных текстов воспитательно–познавательного характера (Комина, 2014).

Особенностью является организация работы. Во–первых, это то, что большую часть заданий учащиеся формулируют самостоятельно, исходя из анализа конкретного материала. Во–вторых, работа основывается на реализации следующих принципов: 1) пережающего отражения в сознании учащихся предстоящей ему учебной деятельности, заключающийся в использовании такого типа упражнений и заданий к ним, которые помогают школьнику предопределить и словесно сформулировать содержание учебных действий; 2) обоснованного, аргументированного, доказательного ответа школьников, который заключается в создании у учащихся установки с первых дней обучения в школе на полное, последовательное освещение своего мнения в процессе выполнения им заданий и упражнений по русскому языку (Комина, 2014).

Заместитель директора по УВР МОУ «СОШ №34 с углубленным изучением отдельных предметов» из г. Старого Оскола О.П. Бессараб в своей статье «Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников» считает, что для формирования языковой компетенции необходима разработка системы уроков по развитию речи, в которую должны войти: лингвистические уроки (на протяжении всего курса обучению русскому языку в начальной школе); уроки обучения написанию изложений (3 – 4 классы); уроки обучения написанию сочинений (3 – 4 классы); уроки анализа и редактирования письменных работ учащихся (2–4 классы) (Бессараб, 2009, 115).

Анализ педагогического опыта по теме исследования показал, что на

сегодняшний день существует различные методические разработки учителей. Среди них и отдельные методические приемы, и целые комплексы или методические системы. Многие педагоги–практики считают, что процесс формирования языковой компетенции у младших школьников будет наиболее эффективным при организации целенаправленной систематической работы в этом направлении. Однако, несмотря на то, что учителя ищут разнообразные пути решения проблемы, она требует дополнительной разработки с учётом современных требований.

2.3 Описание экспериментальной работы по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное»

Экспериментальная работа проводилась в МБОУ «СОШ № 33» г. Белгорода в 4 «В классе» в соответствии с рабочей программой по русскому языку В.П. Канакиной (УМК «Школа России»). В эксперименте участвовало 24 человека.

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа:

Констатирующий этап, цель которого – выявить уровень сформированности языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».

Формирующий этап, цель которого – разработать комплекс заданий, направленный на формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».

Контрольный этап, цель которого – выявить эффективность работы по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное».

Работа на констатирующем этапе была направлена на выявление умений грамотно употреблять имена существительные в речи в соответствии с орфоэпической нормой литературного русского языка, грамотно употреблять в речи имена существительные с точки зрения их лексического значения; умений образовывать и употреблять в речи формы имён существительных; умений употреблять существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний.

На данном этапе ученикам предлагалось выполнить следующие пять заданий. Комплекс упражнений был составлен в соответствии с программными требованиями и итоговыми контрольными работами. Ответы младших школьников по каждому заданию оценивались дифференцированно.

1. Прочитайте. Поставьте ударения в словах: Свекла, банты, творог, крыло, рукава.

Если все ударения были расставлены верно, то респонденты получали 3 балла; из 5 слов ударения проставлены верно в 4 – 2 балла; правильно поставлены ударения в 3 словах – 1 балл; ударения проставлены верно только в 2 или 1 слове – 0 баллов.

2. Выберите из слов предыдущего задания те, которые могут употребляться в нескольких значениях. Запишите 2 подобных словосочетания.

Если все многозначные слова были найдены и словосочетания составлены верно, то респонденты получали 3 балла; если найдено 1 многозначное слово и составлены словосочетания, то учащийся получал 2 балла; если найдено 1 многозначное слово, но словосочетание не составлено, то учащийся получал 1; если многозначные слова не найдены – 0 баллов.

2. Как можно сказать об этих предметах со словом «много»? Запишите. (Образец: огурцы – много огурцов, ягоды – много ягод.) Помидоры – много ...; яблоки – много ...; бананы – много ...; апельсины – много ...; орехи – много ...; киви – много ...; носки – много ...; простыня – много ...

Если правильно образовано множественное число в 8 словах – 3 балла; при выполнении допущена 1-2 ошибки – 2 балла; были допущены 3-4 ошибки – 1 балл; допущено 5 и более ошибок – 0 баллов.

4. Как правильно сказать? Подчеркните правильное продолжение предложения. (Образец: Листва (осыпалась/ осыпались) с деревьев.)

Собака Черныш (залаял или залаяла). Я пришел (из школы или со школы). Я забыл дома учебник (математики или по математике).

Все предложения составлены верно – 3 балла; допущена ошибка в 1 предложении – 2 балла; ошибки в 2 предложениях – 1 балл, предложения не составлены верно – 0 баллов.

5. Составьте рассказ со словами: дом, рукав, хлеб, сказ, мышка.

Употреблены все данные существительные в речи грамотно с точки зрения лексических и грамматических норм употребления – 3 балла; употреблено всего 3 слова и составлен рассказ – 2 балла, употреблено 2 слова и составлены предложения – 1 балл, составлено предложение и использовано только 1 слово или ни одного – 0 баллов.

Для распределения учащихся по группам на основании этих знаний были определены следующие критерии: высокий уровень сформированности языковой компетенции – 12–14 баллов; средний уровень – 8–11 баллов; низкий – 7 и менее баллов.

Низкий уровень – учащийся ставит ударения в именах существительных в соответствии с орфоэпической нормой русского литературного языка с затруднениями, испытывает большие затруднения в употреблении в речи имен существительных с точки зрения их лексического значения; не умеет образовывать и употреблять в речи формы имён существительных; с затруднениями употребляет существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний (1-7 баллов).

Средний – учащийся ставит ударения в именах существительных в соответствии с орфоэпической нормой русского литературного языка, допуская

незначительные ошибки; иногда ошибается в употреблении в речи имен существительных с точки зрения их лексического значения; образует и употребляет в речи формы имён существительных с незначительными ошибками; употребляет существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний(8-11 баллов).

Высокий – учащийся ставит ударения в именах существительных в соответствии с орфоэпической нормой русского литературного языка без ошибок; грамотно употребляет в речи имена существительные с точки зрения их лексического значения; образует и употребляет в речи формы имён существительных с без ошибок; грамотно употребляет существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний. Испытывает интерес к заданиям подобного рода (12-14 баллов).

Мы проанализировали полученные нами результаты. С первым и вторым заданием безошибочно и быстро справились 3 человека, у остальных учащихся задание вызвало незначительные затруднения. Так, 8 человек допустили 1 ошибку, 5 учащихся допустили ошибки в 5 и более случаях.

Анализ третьего задания показал, что только 4 учащихся смогли быстро образовать новые слова из исходных во множественном числе; 7 учащихся образовали верно 7-6 слов, у 7 респондентов были допущены 3-4 ошибки, 10 учащихся затруднились в выполнении задания и допустили более 5 ошибок. При выполнении четвертого задания по составлению предложений 11 учеников затруднились придумать предложения.

В пятом задании детям предлагалось составить рассказ с предложенными данными именами существительными. Всего 1 из всех учащихся не справился с этим заданием; 16 учащихся при составлении рассказа употребляли не все слова, 7 учащихся интересно составили рассказ и верно употребили все рассматриваемые имена существительные.

Количественные показатели по результатам выполнения практических заданий отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Результаты исследования на констатирующем этапе

Список учащихся	Результаты выполнения проверочных заданий в баллах					Кол-во баллов	Уровень сформированности языковой компетенции
	1	2	3	4	5		
1. Сергей А.	2	2	3	1	3	11	С
2. Александра В.	1	2	2	2	3	10	С
3. Софья Б.	2	2	3	2	1	10	С
4. Иван Г.	2	2	3	2	1	10	С
5. Карина Г.	0	2	2	2	3	9	С
6. Кирилл Е.	2	2	3	1	1	9	С
7. Сергей З.	0	1	2	1	3	7	Н
8. Виктория К.	2	2	3	1	1	9	С
9. Даниил К.	0	1	3	2	0	6	Н
10. Иван К.	1	1	2	1	3	7	Н
11. Андрей К.	1	2	3	2	1	9	С
12. Вячеслав К.	3	3	3	2	2	12	В
13. Кристина К.	0	1	2	1	2	1	Н
14. Милана Л.	0	1	2	1	1	5	Н
15. Иван М.	3	1	3	1	1	9	С
16. Дмитрий О.	2	2	3	2	1	10	С
17. Сергей П.	1	1	2	1	1	6	Н
18. Михаил П.	2	1	1	2	1	7	Н
19. Анна Р.	1	1	3	0	2	7	Н
20. Екатерина Р.	0	2	2	2	0	6	Н
21. Ангелина Р.	1	1	1	1	1	5	Н
22. Игорь Р.	0	1	1	3	1	6	Н
23. Екатерина У.	1	1	1	1	1	5	Н
24. Анастасия У.	2	1	1	1	0	5	Н

Опираясь на критерии, мы можем определить уровень каждого из учащихся. Высокий уровень сформированности языковой компетенции имеет 1 учащийся, что составляет 5% от всего числа. Средний уровень имеют

большинство опрашиваемых – 10 человек, что соответствует 41%. Низкий уровень у 13 участников – 54 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся начальной школы имеют разный уровень сформированности языковой компетенции.

Результаты констатирующего этапа исследования отображены представленной ниже диаграмме (Рис. 2.1.).

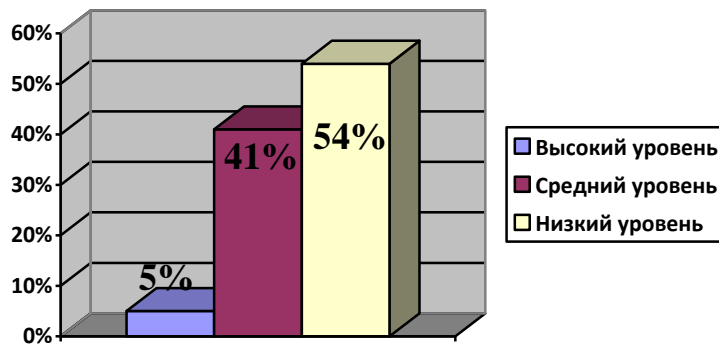


Рис. 2.1. Уровень сформированности языковой компетенции младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное» на констатирующем этапе

На диаграмме видно наглядно процентное соотношение высокого, среднего и низкого уровней. Таким образом, анализ полученных результатов показал, что из 24 учащихся 4 класса высокий уровень сформированности языковой компетенции имеет 1 человек, средний уровень – 10 человек, низкий – 13 человек.

В результате можно сделать вывод, что значительная часть учащихся испытывает затруднения в употреблении в речи имён существительных с точки зрения их лексического значения; в образовании и употреблении некоторых форм имён прилагательных; а также в употреблении прилагательных в структуре предложения для построения связного текста. В составленных младшими школьниками текстах встречаются случаи неправильного

построения словосочетаний с именами существительными, нарушения управления в словосочетаниях.

Исходя из результатов данного исследования, перед нами стоит задача повысить уровень сформированности языковой компетенции младших школьников. Для этого нам нужно использовать разнообразные приемы на формирующем этапе, целью которого является формирование языковой компетенции младших школьников при изучении темы «Имя существительное».

При планировании формирующего этапа мы старались учитывать следующие положения гипотезы:

- имя существительное будет изучаться с учетом норм русского литературного языка;
- будут использоваться различные приемы работы по формированию языковой компетенции младших школьников.

Для реализации первого положения гипотезы мы на русском языке в процессе изучения имени существительного старались обогащать учащихся сведениями о произношении имени существительного, особенностях постановки ударений, о трудных случаях образования и употребления некоторых форм имен существительных. Также обращали внимание на построение словосочетаний и предложений с использованием слов данной части речи. Эта работа отражена в конспектах по русскому языку (темы уроков: «Имя существительное как часть речи», «Определение рода имени существительного в единственном и множественном числе», «Склонение имени существительного» и др.), которые представлены в Приложении 1. Таким образом мы организовали изучение имени существительного с учетом норм русского литературного языка.

Для формирования языковой компетенции младших школьников в целях реализации второго положения гипотезы мы предложили учащимся комплекс

различных приемов, среди которых были упражнения проблемного и творческого характера.

В начале экспериментальной работы мы использовали метод беседы и предложили ученикам обсудить видеоисторию «Ну почему мы так говорим?» (Сюжет из «Ералаша». Автор Л. Измайлов, режиссер В. Кремнев, в ролях – Костя Лазарев, В. Мишулин. 2,39 мин./ <http://www.eralash.ru/video/>). Краткое описание – Мальчик едет в лифте с соседом и рассказывает ему историю про велосипед на «своем» языке – молодёжном сленге. Затем мужчина спрашивает у мальчика, что он проходит по литературе. Узнав, что мальчик изучает Гоголя, его сосед процитировал одно из произведений автора на языке «молодежи».

После просмотра видеосюжета организовали беседу с детьми экспериментального класса, в ходе которой пришли к выводу о том, что речь современного образованного человека должна соответствовать нормам русского литературного языка.

Учитель: – Над чем вы сейчас смеялись? Ну и что, может так разговаривать тоже можно. Что здесь плохого?

Учащиеся: –Так говорить нельзя. Это некрасиво, бескультурно, непонятно. Так разговаривают необразованные, невоспитанные люди. С таким собеседником неприятно разговаривать.

Учитель: – Что бы вы посоветовали мальчику, чтобы его речь изменилась?

Учащиеся: –Мальчику нужно учиться правильно и красиво говорить.

Учитель: –А вам нужно этому учиться, или вы и так уже научились правильному употреблению русского языка, красивой речи?

Учащиеся: – Мы еще только учимся говорить красиво. Нужно учиться, чтобы когда станем взрослыми мы говорили правильно.

Учитель: –Давайте на каждом уроке русского языка будем проводить языковые минутки.

Учащиеся: – Конечно, давайте, чтобы мы быстрее научились красиво говорить.

В свою очередь, эти языковые минутки наполнялись нами самыми разнообразными методами работы, видами заданий для учащихся, максимально вовлекая их в процесс познания языка, и способствовали формированию у учащихся языковой компетенции.

Мы классифицировали задания по группам в соответствии с выделенными умениями, которые лежат в основе формирования языковой компетенции. Данные задания использовались при изучении отдельных тем об имени существительном, что нашло отражение в конспектах уроков, представленных в Приложении 1.

Задания на формирование умения правильно произносить существительные в соответствии с орфоэпической нормой. Например, поставить ударение в выделенных словах.

- 1) В волшебный *квартал* Змей Горыныч прилетал;
- 2) Трое маленьких чижей ободрали весь *щавель*.

Задание 2. Прочитайте. Слова с ударением на первом слоге подчеркните синим, слова с ударением на втором слоге – зеленым, а слова с ударением на третьем слоге – черным.

Алфавит, щавель, звонит, свекла, километр, комбайнер.

Задание 3.

ПоДАрок, встреЧА, коЗА, задача;

ПлоТИна, КАРта, весНА, картина;

КорНЕЙ, ОКА, ПоЛИна, линейка.

2. Задания на формирование умения употреблять в речи имена существительные с точки зрения их лексического значения. Например, придумай свои предложения со словом «ключ» в порядке значений, указанных в словаре:

- 1) Ключ от двери – приспособление для открывания двери;

2) Ключ, т.е. родник – естественный выход подземных вод на поверхность земли;

3) Ключ – музыкальный знак – знак, определяющий высоту последующих за ним нот.

3. Задания на формирование умения образовывать и употреблять в речи формы имён существительных. Например, от следующих существительных образуйте формы родительного падежа множественного числа.

Апельсины, баклажаны, башкиры, ботинки, валенки, граммы, грузины, носки, сапоги, туфли, чулки, ясли.

А также мы предложили учащимся найти решение в следующей ситуации, которая может возникнуть у ребят. Такие задания вызывают интерес у младших школьников, заставляют задуматься над поиском правильного решения, направлены на анализ ситуации, формулировку вывода.

Например: Миша, утром собираясь в школу, оставил маме записку на столе такого содержания: «Мама, купи килограмм апельсинов и пять килограмм яблоков».

Правильно ли Миша написал записку? Какие ошибки он допустил. Какой частью речи являются слова, в которых Миша допустил ошибки? Что нужно знать, чтобы исправить ошибки в записке. Помоги Мише грамотно написать записку. Какие нормы языка нам понадобились, чтобы справиться с этим заданием?

4. Задания на формирование умения употреблять существительные в структуре словосочетания и предложения. Например, составьте и запишите словосочетания, согласуя прилагательные с именами существительными в нужном роде, числе и падеже.

Туфля (ж.р.), шампунь (м.р.), жюри (ср.р.), пюре (ср.р.), тюль (м.р.), каратэ (ср.р.).

В ходе выполнения данных заданий учащимся предлагались опорные схемы-таблицы, отражающие некоторые особенности употребления форм

существительных в речи, данный справочный материал представлен в Приложении 2.

Такжемы использовали карточки-иллюстрации, объединенные в сюжетные циклы, которые, на наш взгляд, являются эффективными в аспекте выбранной темы.

Такие карточки позволяли включать учащихся в разноплановые творческие виды учебной деятельности. Они могут использоваться:

- во–первых, при составлении устных и письменных описаний иллюстраций (описание обстановки жилых помещений и предметов интерьера, пейзажей);
- во–вторых, при составлении рассказов о последовательности иллюстрированных событий;
- в–третьих, при составлении рассказов на основе сравнения изображенных предметов или явлений одной тематической группы.

Сюжетный цикл «Российские праздники», «Времена года», «Приключения котенка» (Приложения 2).

Приведем примеры заданий к сюжетным карточкам.

5. Задание. Сюжетный цикл «Российские праздники»:

Назови, что изображено на картинке. Постарайся назвать как можно больше людей и предметов. Опиши, какие они.

Кто изображен на картинке? Что делают эти люди? Расскажи, как в твоей семье отмечают этот праздник. Какие еще праздники отмечают в твоей семье?

Составь рассказ по картинке. Расскажи, как в твоей семье отмечают этот праздник. Какие традиции, связанные с этим праздником, ты знаешь?

Сюжетный цикл «Времена года».

6. Задание. Назови, что изображено на картинке. Постарайся назвать как можно больше слов. Какое это время года? Какая погода обычно бывает в это время года?

Составь рассказ по картинке. Опиши, чем отличается это время года от других. Опиши особенности этого времени года в городе и в селе. Опиши свое отношение к этому времени года. Какие произведения искусства, посвященные этому времени года, ты знаешь? Чем вызвана смена времен года? Что могло бы произойти, если бы времена года не чередовались? Если бы, как героине сказки «Двенадцать месяцев», тебе предоставилось право увидеть все месяцы одновременно, с каким бы ты подружился больше всего? Почему?

Такие задания очень нравились учащимся, они активно включались в работу и выполняя творчески развивали как письменную, так и устную речь.

Таким образом, мы использовали такие методы, как метод упражнений, метод беседы, иллюстративный метод, метод создания проблемных ситуаций, метод привлечения жизненного опыта детей, исследовательский метод работы со словарем, метод создания собственных высказываний.

Приемы были самыми разнообразными: уточнение значения слова по словарю; упражнения, направленные на правильную постановку ударения в именах существительных, на правильное их произношение; упражнения на образование новых форм слов (мн. числа, р.п.); упражнения на построение словосочетаний, предложений со словами, которые вызывают трудность произношения и другие.

Все вышеописанное и использованное в экспериментальной работе способствовало формированию языковой компетенции.

Насколько была успешной проведенная работа с точки зрения формирования языковой компетенции младших школьников, мы проверили на заключительном, контрольном этапе эксперимента. Для этого мы дали задания, аналогичные тем, которые ученики выполняли на констатирующем этапе. Предложенные задания были направлены на выявление умений правильно произносить существительные в соответствии с орфоэпической нормой; грамотно образовывать новые слова, умению грамотно употреблять

имена существительные в предложениях, умению употреблять существительные в высказывании.

1. Поставьте ударения в словах: щавель, посмотреть на доску, торты, библиотека, гусеница.

Анализ первого задания показал, что 6 учащихся точно и быстро поставили ударения в приведенных именах существительных, 10 учащихся поставили верно ударения в 4 словах, у 6 респондентов были ошибки в 3 словах и всего 2 учащихся затруднились в выполнении задания.

2. Составьте словосочетания с одной из следующих пар многозначных слов: гвоздики, гвоздики; замОк, замОк; круЖки, кружкИ.

3. Прочитайте названия парных предметов и нескольких предметов. А как можно назвать один предмет из пары или множества? Напишите. О каких предметах нельзя сказать в единственном числе? (Образец: банты – бант, шорты – нет единственного числа.)

Сандалии – ...; туфли – ...; тапки – ...; щипцы – ...; семена – ...; куры – ...; цветы – ...; брюки – ...

С третьим заданием справилось верно 18 человек, 6 респондентов допустили небольшое количество ошибок. Мы предполагаем, что высокий уровень выполнения задания связан с тем, что мы использовали на занятиях часто похожие задания, поскольку они были частью новой изучаемой темы.

4. Как правильно сказать? Подчеркните правильное продолжение предложения. (Образец: Листва (осыпалась/ осыпались) с деревьев.)

Наш класс (ходил на экскурсию или ходили на экскурсию). Он оказался (хитрым лисой или хитрой лисой). Детвора (бегала или бегали) во дворе.

В этом задании детям предлагалось грамотно составить предложения с данными словами. Всего 3 из всех учащихся не справились с этим заданием; 12 учащихся верно составили предложения; у 5 респондентов возникли трудности с 1 предложением, 4 человека справились отлично.

5. Составьте рассказ по сюжетным картинкам «Котенок».

Задание вызвало большой интерес у школьников. 12 человек составили интересные связанные логичные рассказы по сюжетным картинкам с использованием имен существительных. Необходимо отметить, что не у всех ребят еще развита грамотная устная речь, несмотря на то, что письменные задания выполняются грамотно.

Те баллы, которые учащийся получил по проверочному заданию, были сведены в результаты. Они были подсчитаны отдельно по пяти проверочным заданиям и общие по всем заданиям каждого учащегося. Такая наглядность помогла легче сделать выводы, которые можно охарактеризовать следующим образом.

Опираясь на критерии, мы можем определить уровень каждого из учащихся. Высокий уровень сформированности языковой компетенции младших школьников имеют 3 учащиеся, что составляет 13% от всего числа. Средний уровень имеют большинство опрошенных – 12 человек, что соответствует 50%. Низкий уровень у 9 участников – 37%.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что все учащиеся начальной школы повысили уровень.

Результаты контрольного этапа исследования отражены представленной ниже таблице (таблица 2.2).

Таблица 2.2

Результаты исследования на контрольном этапе

Список учащихся	Результаты выполнения проверочных заданий в баллах					Общие баллы	Уровень сформированности компетенции
	1	2	3	4	5		
1. Сергей А.	3	3	3	2	3	14	В
2. Александра В.	2	2	2	2	3	11	С
3. Софья Б.	2	3	3	2	1	11	С

4. Иван Г.	2	1	3	2	2	10	С
5. Карина Г.	1	2	2	2	3	10	С
6. Кирилл Е.	2	3	2	1	2	10	С
7. Сергей З.	1	2	2	2	3	10	С
8. Виктория К.	3	2	3	1	2	12	В
9. Даниил К.	0	0	3	2	0	5	Н
10. Иван К.	2	1	2	1	3	9	С
11. Андрей К.	1	1	3	2	0	7	Н
12. Вячеслав К.	3	3	3	2	3	14	В
13. Кристина К.	1	2	3	1	2	9	С
14. Милана Л.	2	1	2	2	0	7	Н
15. Иван М.	3	2	3	1	2	11	С
16. Дмитрий О.	2	3	3	2	3	13	С
17. Сергей П.	2	3	2	3	3	13	С
18. Михаил П.	0	2	3	1	1	7	Н
19. Анна Р.	1	2	3	1	0	7	Н
20. Екатерина Р.	1	1	3	1	0	6	Н
21. Ангелина Р.	2	2	3	3	1	10	С
22. Игорь Р.	1	1	1	3	1	7	Н
23. Екатерина У.	1	1	2	2	1	7	Н
24. Анастасия У.	1	1	3	1	0	6	Н

На основе данных таблицы представляем диаграмму полученных результатов (рис. 2.2).

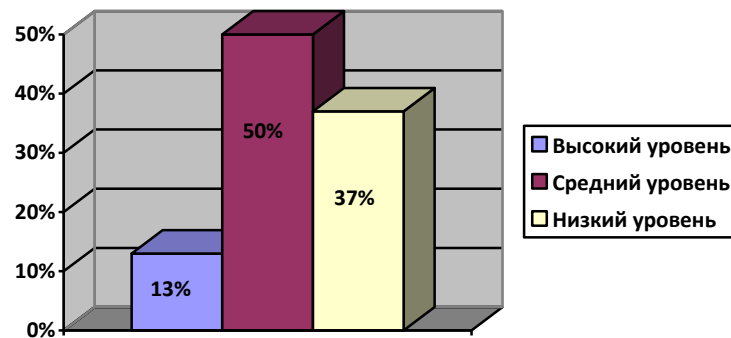


Рис. 2.2. Уровень сформированности языковой компетенции

младших школьников в процессе изучения темы «Имя существительное»
на контрольном этапе

На рис. 2.3. наглядно видно процентное соотношение уровней сформированности языковой компетенции младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

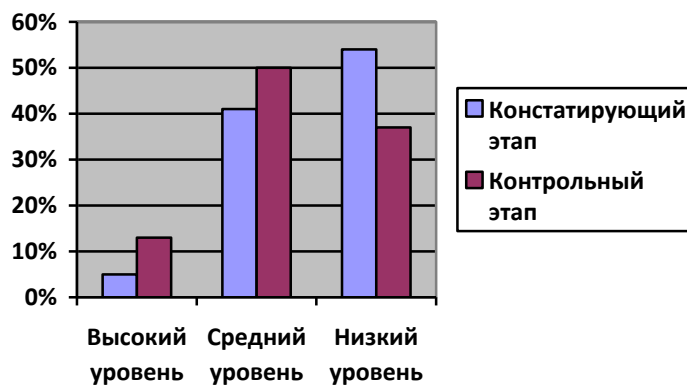


Рис. 2.3. Процентное соотношение уровней сформированности языковой компетенции младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, мы разработали комплекс заданий, направленных на формирование умений грамотно употреблять имена существительные в речи в соответствии с орфоэпической нормой литературного русского языка, грамотно употреблять в речи имена существительные с точки зрения их лексического значения; умений образовывать и употреблять в речи формы имён существительных; умений употреблять существительные при построении словосочетаний, предложений, собственных высказываний. Результаты контрольного этапа эксперимента позволяют говорить об эффективности проведенной работы.

Выводы по второй главе

1. Рассмотрены в аспекте исследуемой проблемы учебники русского языка В.П. Канакиной, В.П. Горецкого, Н.М. Дементьевой по УМК «Школа России» и учебники Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой по УМК «Школа 2100».

Анализ программ и учебников показал, что задания и упражнения в учебниках русского языка построены и сформулированы таким образом, что процесс формирования языковой компетенции на уроке становится обучением деятельности. Учебник – это инструмент по развитию языковой компетенции, а значит – это орудие саморазвития учащихся, то, что делает возможным их дальнейшее познавательное и личностное развитие.

2. Рассмотрен опыт по формированию языковой компетенции младших школьников учителей начальных классов С.В. Концур, Т.М. Софоновой, Н.А. Пилюгиной, З.С. Хуррамовой, А.М. Закировой, О.И. Коминой, О.П. Бессараб, который показал, что на сегодняшний день существуют различные методические разработки. Среди них и отдельные методические приемы и целые комплексы или методические системы. Многие педагоги-практики считают, что процесс формирования языковой компетенции у младших школьников будет наиболее эффективным при организации целенаправленной систематической работы в этом направлении. Однако, несмотря на то, что учителя ищут разнообразные пути решения проблемы, она требует дополнительной разработки с учётом современных требований.

3. Организована и проведена экспериментальная работа по теме исследования на базе 4 «В» класса МБОУ «СОШ № 33» г.Белгорода. В Эксперименте приняли участие 24 школьника. Разработан комплекс заданий для учащихся начальных классов по формированию языковой компетенции в процессе изучения темы «Имя существительное». Применялись задания проблемного, творческого характера на уроках русского языка.

Представленный комплекс заданий дает возможность для развития у младших школьников языковой компетенции. При этом основным условием ее

эффективного формирования является сотрудничество, деловое партнерство учителя и учащихся.

Заключение

Компетентностный подход, являющийся основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, строится на концепциях личностно-ориентированного и развивающего обучения. Он является базой для сформулированных универсальных учебных действий и выражается через ряд компетенций, которые соотносятся с содержательными уровнями образования. Метапредметному уровню образования соответствуют ключевые компетенции, межпредметному уровню – общепредметные и на предметном уровне – предметные компетенции. На предметном уровне в обучении русскому языку выделяются языковая; лингвистическая; коммуникативная; культуроведческая компетенции.

Понятие «языковая компетенция» введено в научный оборот Н.А. Хомским в середине XX века, обосновано на необходимость включения в цели образования Н.М. Шанским. Языковая компетенция является обязательной составляющей ФГОС НОО и структурно включает: знания; умения и навыки, которые формируются в процессе обучения учащегося русскому языку; непосредственное владение ими в речевой деятельности. Неотъемлемой частью языковой компетенции ребенка является его речевой опыт, формирующийся как при изучении русского языка, так и в повседневной жизни.

Имя существительное как часть речи в кратком обобщенном виде имеет начальную форму в виде именительного падежа единственного числа. Имена существительные разделяются на три рода (мужской, женский, средний), изменяются по числам (единственное и множественное), а также по шести падежам. Имя существительное можно назвать самой древней, самой частотной единицей в речи человека, наиболее важным сегментом в грамматике.

Роль имени существительного для речи человека трудно переоценить, поскольку они составляют 40 процентов всех употребляемых слов. Обозначая предмет или явление, имя существительное называет его в широком смысле слова. Большую роль играет многозначность существительных в речи, и

использование их в качестве средств языковой выразительности (метафоры, эпитеты, сравнения), употребление в прямом и переносном значении, использовании в форме подлежащего, сказуемого.

В ходе исследования нами рассмотрены в аспекте исследуемой проблемы учебники русского языка В.П. Канакиной, В.П. Горецкого, Н.М. Дементьевой по УМК «Школа России» и учебники Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой по УМК «Школа 2100». Анализ программ и учебников показал, что задания и упражнения в учебниках русского языка построены и сформулированы таким образом, что процесс формирования языковой компетенции на уроке становится обучением деятельностью. Учебник – это инструмент по развитию языковой компетенции, а значит – это орудие саморазвития учащихся, то, что делает возможным их дальнейшее познавательное и личностное развитие.

Кроме этого в контексте темы рассмотрен опыт по формированию языковой компетенции младших школьников учителей начальных классов С.В. Концур, Т.М. Софоновой, Н.А. Пилюгиной, З.С. Хуррамовой, А.М. Закировой, О.И. Коминой, О.П. Бессараб, который показал, что на сегодняшний день существует различные методические разработки. Среди них и отдельные методические приемы и целые комплексы или методические системы. Многие педагоги-практики считают, что процесс формирования языковой компетенции у младших школьников будет наиболее эффективным при организации целенаправленной систематической работы в этом направлении. Однако, несмотря на то, что учителя ищут разнообразные пути решения проблемы, она требует дополнительной разработки с учётом современных требований.

На базе 4 «В» класса МБОУ «СОШ № 33» г.Белгорода организована и проведена экспериментальная работа по теме исследования. В эксперименте приняли участие 24 школьника. Разработан комплекс заданий для учащихся начальных классов по формированию языковой компетенции. Применялись данные задания на уроках русского языка. За время экспериментальной работы

произошли положительные изменения, связанные с формированием языковой компетенции. Увеличилось количество учащихся, обладающих высоким уровнем языковой компетенции с 1 до 3 человек, что составило 13% от общего количества учащихся класса. Среднего уровня достигли 50% учащихся, это 12 человек. Вместе с этим на 17% снизилось количество учащихся низкого уровня – с 13 (54%) до 9 человек. Соотношение полученных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента свидетельствуют об эффективности составленного комплекса заданий для младших школьников по формированию языковой компетенции в процессе изучения темы «Имя существительное».

Таким образом, представленный комплекс проблемных, творческих заданий способствует формированию у младших школьников языковой компетенции. Основным условием его реализации является сотрудничество, деловое партнерство учителя и учащихся.

Следовательно, можно считать гипотезу подтвержденной, задачи решенными, цель достигнутой.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. О проекте активного словаря русского языка / Ю.Д. Апресян // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – М., 2009. – № 3(56). – С.118–130
2. Белянин В.П. Психоллингвистика. Учебник / В.П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
3. Бессараб О.П. Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников / О.П. Бессараб // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 1 / Под ред. Т.М. Григорьевой. – Красноярск, 2009. – С. 114–125.
4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого – педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М., 2002. – 154с.
5. Белошапкова В.А. Современный русский язык / В.А. Белошапкова. Издание второе, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1989. – 800с.
6. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников / Л.Н. Булыгина/ Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С.14 – 19.
7. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Рабочая программа по русскому языку. 1-4 класс. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М.: Баласс, 2015.
8. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык (первые уроки). (1–й кл.)/ Р.Н. Бунеев, О.В. Пронина – М.: Просвещение. – 2015.
9. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Учебники. 1-4 классы/ Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М.: Просвещение. – 2015.
10. Бунеева Е.В., Яковлева М.А. Рабочая тетрадь к учебнику «Русский язык (первые уроки)»/ Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. – М.: Просвещение. – 2015. – 42с.
11. Бушуева Л.С. Использование познавательно-творческих задач на уроках русского языка в 3–м классе при изучении состава слова (Образовательная

- система «Школа 2100») / Л.С. Бушуева // Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 68–71
12. Быстрова Е.А. Русский язык. Проблемы и размышления / Е.А. Быстрова. 2005. – [Офиц. сайт] URL: <http://1-11.eime.ru> (дата обращения 23.03.2016)
 13. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос. – М.: Дрофа, 2004. – С. 20–39.
 14. Василевич А.П. Проблема изучения языковой компетенции / А.П. Васильевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Просвещение, 1983. – 186с.
 15. Введенская А.Н., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / А.Н. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2000. – 388с.
 16. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. 2–е изд. / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 615 с.
 17. Власенков А.И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учебное пособие / А.И. Власенков, Л. М. Рыбченкова – М., 2000. – 244 с.
 18. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика–Пресс, 2002.– С. 263–269.
 19. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Издательство «Наука», 1981. – 140с.
 20. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высш. школа, 1988. – 335 с.
 21. Дереклеева Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе / Н.И. Дереклева. – М., 2005. – С.124–135.
 22. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н.И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. №1. – С.47–54

23. Закирова А.М. Речевые игры на уроках русского языка как средство формирования языковой компетенции младших школьников/ А.М. Закирова // Международный научный вестник. – 2013. – № 2. – С.56–60
24. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 212с.
25. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 112с.
26. Кабдолова К.Л. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования/ К.Л. Кабдолова //Открытая школа, 2004. – С.45–47.
27. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М.: Флинта, Наука, 2001. – 92с.
28. Канакина В.П., Горецкий В.Г., Бойкина М.В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Школа России» 1-4 класс / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина. – М. – 2015. – 340.
29. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Учебник по русскому языку. 1-4 класс / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение. – 2016.
30. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 2–е, стереотипное / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 208с.
31. Комина О.И. Формирование языковой компетенции младших школьников в учебном процессе / О.И. Комина. // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Инфоурок,2014. – [Официальный сайт] URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения 13.02.2016)
32. Концур С.В. Формирование языковой компетенции младших школьников / С.В. Концур // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Инфоурок. – [Официальный сайт] URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения 15.02.2016)

33. Лекант П.А., Диброва Е.И. Современный русский язык / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков. – М.: Юрайт, 2013. – 523с.
34. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 2016с.
35. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – М.: Просвещение, 1980. – 301с.
36. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320с.
37. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития: пособие для учителей / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 75с.
38. Максименко И.О. Имена существительные / И.О. Максименко // Начальная школа. – М., 2015. – №11. – С. 15–19
39. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. Учебник для филологических специальностей вузов / Ю.С. Маслов. – М.: Высшая школа, 1987. – 272с.
40. Никитина Е.Ю., Тарасенко Е.В. Вопрос о детской языковой картине мира / Е. Ю. Никитина, Е.В. Тарасенко // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 113–121.
41. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ// Научн.рук. А.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, С.К. Бондырева, Ш.А. Амонашвили. – М.: 2005. – 141с.
42. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 736с.
43. Озерова Н.И. Становление младшего школьника как языковой личности в процессе формирования ценностного отношения к семье/ Н.И. Озерова // Начальная школа. – 2005. – №2. – С.38–41
44. Орлова Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников / Г.А. Орлова // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 91–95.
45. Пилюгина Н.А. Формирование языковой компетенции младших школьников при изучении имени прилагательного/ Н.А. Пилюгина. //

- Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – [Официальный сайт] URL: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения 12.02.2016)
46. Плешаков А.А., Железникова О.А. Концепция учебно-методического – комплекса «Школа России» / А.А. Плешакова, О.А. Железникова. – М.: Просвещение. – 2014. – 147с.
47. Русский язык. 1-4 классы. Рабочие программы. ФГОС./ В.П.Канакина, Н.П.Федосова, В.Г.Горецкий и др. – М.: Просвещение. – 2015.
48. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников/ Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 2000. – 102с.
49. Русский язык и культура речи / Под ред. д.ф.н., профессора В.Д. Черняк. – М.: Высшая школа. – 2004. – 320с.
50. Рябина Л.А. Коммуникативно-деятельный подход к обучению русскому языку // Лингвистический ежегодник Сибири. Вып. 1/ Под ред. Т.М. Григорьевой. – Красноярск, 1999. – С.12–17
51. Сальникова С.А. Ключевые компетенции в современном образовании / С.А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после, №12. – М.: Красная звезда, 2011. – С.13–18
52. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 1998. – 98с.
53. Сергеев Г.А. Компетентность и компетенции в образовании / Г.А. Сергеев. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010. – 103с.
54. Слобин Д.А. Психолингвистика / Д.А. Слобин. – М.: Орион. – 1987. – 188с.
55. Современный русский язык / Под ред. Р.Н. Попова. – Тула: Прогресс. – 2002. – 143с.
56. Софонова Т.М. Языковая компетентность как условие развития коммуникативности младшего школьника / Т.М. Софонова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – [Официальный сайт] URL: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения 12.02.2016)

57. Ушакова Л.И. Современный русский язык: морфология / Л.И. Ушакова. – Белгород: Изд-во Белгородского университета. – 1999. – 284с.
58. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т., Т.2 / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1974. – 557с.
59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с.
60. Хомский Н.А. Язык и мышление/ Н.А.Хомский. – М: Издательство Московского университета, 1972. – 126с.
61. Хуррамова З.С. Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения морфемики и словообразования на уроках русского языка /З.С.Хуррамова // Проект Педагогика – [Офиц. сайт] URL: <http://www.pandia.ru/text/78/223/28110> (дата обращения 22.02.2016).
62. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно–методическое пособие / А. В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос». – 2013. – 73с.
63. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н.Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
64. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы / Н.М. Шанский // Русское языкознание и лингводидактика. – М., 1985. – С. 194–203.
65. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

Приложения