

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ  
ХЕРСОНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

квалификационная научная  
работа на правах рукописи

**Чеховская Олеся Леонидовна**

УДК 373.3.016:159.928.235:[811.111+811.161.1]

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ  
СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ**

13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык)

(013 – Начальное образование)

Подаётся на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Диссертация содержит результаты собственных исследований. Использование идей, результатов и текстов других авторов имеют ссылки на соответствующий источник \_\_\_\_\_ О. Л. Чеховская

Научный руководитель – Демченко Людмила Ивановна, кандидат филологических наук, профессор

Херсон – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Чеховська О. Л.* Інтегративний підхід як засіб формування лінгвістичних здібностей учнів 3-х класів. Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» (013 – Початкова освіта). – Херсонський державний університет, Херсон, 2020.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично розроблено й експериментально перевірено* методику формування лінгвістичних здібностей (далі – ЛЗ) методику формування ЛЗ учнів 3-х класів на основі інтегративного підходу до навчання російської мови в процесі зіставлення її з англійською мовою; *науково обґрунтовано й описано* лінгвометодичні, психологічні та дидактичні засади, що розкривають специфіку формування ЛЗ учнів; *окреслено* структуру ЛЗ й *визначено* місце мовних і комунікативно-мовленневих умінь у їх структурі; *проаналізовано* сучасний стан роботи з формування ЛЗ учнів під час навчання російської мови; *визначено* критерії й рівні сформованості ЛЗ учнів 3-х класів; *створено* авторську модель формування ЛЗ учнів у процесі навчання російської мови, використовуючи зіставлення з англійською мовою; *створено й упроваджено* систему вправ на текстовій основі, спрямовану на формування ЛЗ учнів; *уточнено* поняття «лінгвістичні здібності» (його сутність, зміст, структуру відповідно до особливостей навчання російської та англійської мов на основі інтегративного підходу); *подальшого розвитку* набула методика роботи з лексико-граматичними розрядами слів у процесі інтеграції навчального матеріалу з російської та англійської мов.

Робота містить анотацію, зміст, основну частину (вступ, три розділи й висновки), списки використаних джерел наприкінці кожного розділу, 6 додатків.

У вступі обґрунтовано вибір теми дослідження, указано зв'язок роботи з науковими темами; визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; сформульовано гіпотезу; з'ясовано методи, наукову новизну, практичне

значення та достовірність результатів; подано відомості про експериментальну базу й етапи дослідження, структуру й обсяг роботи.

У **першому розділі** – *«Теоретичні основи формування лінгвістичних здібностей учнів з опорою на інтегративний підхід»* – на основі критичного аналізу наукової літератури розкрито та аргументовано лінгвометодичні, психологічні й дидактичні засади формування ЛЗ учнів з позицій інтегративного підходу; окреслено структуру ЛЗ й визначено місце мовних і комунікативно-мовленневих умінь у їх структурі; аргументовано формування ЛЗ школярів з позиції інтеграції навчального матеріалу з російської та англійської мов; уточнено понятійний апарат дослідження.

З'ясовано, що формування ЛЗ зумовлено вміннями порівнювати деякі граматичні категорії (рід, число іменників тощо); розмежовувати форми часів дієслова; зіставляти запозичені слова, визначаючи їхній склад; використовувати етимологічні довідки для розкриття значень слів з урахуванням реального співвідношення морфемного та лексичного значень; установлювати семантичний та синтагматичний зв'язки прикметників з іменниками; виявляти функції дієслова в реченні; утворювати частини мови різними способами; зіставляти порядок слів у реченні, конструювати речення відповідно до комунікативного завдання та ін.

У **другому розділі** – *«Проблема формування лінгвістичних здібностей засобами інтегративного підходу в сучасній шкільній мовній практиці»* – проаналізовано чинні в Придністровській Молдавській Республіці програми та підручники російської та англійської мов для 3-х класів; вивчено стан роботи з формування ЛЗ учнів початкової школи; визначено критерії та рівні сформованості ЛЗ учнів 3-х класів; виявлено причини низького рівня сформованості ЛЗ учнів; висвітлено перебіг і результати констатувального етапу експерименту.

Аналіз навчально-методичного забезпечення засвідчив, з одного боку, актуальність проблеми формування ЛЗ учнів на основі інтегративного підходу до навчання російської мови у зіставленні її з англійською мовою, а з другого – недостатня розробленість її в програмних документах.

Констатувальний етап експерименту складався з двох частин: інформаційно-аналітичної (анкетування вчителів, спостереження за навчальним процесом на уроках російської та англійської мов) і діагностувальної (контрольний зріз знань і умінь у 3-х класах). За результатами констатувального етапу експерименту зроблено висновки про недостатній рівень ЛЗ третьокласників.

Ураховуючи структуру ЛЗ, на підставі програмних вимог до рівнів мовної та комунікативно-мовленнєвої підготовки учнів, визначено критерії та схарактеризовано рівні сформованості мовних і комунікативно-мовленнєвих умінь, які є основою розвитку ЛЗ: високий, достатній, середній і низький.

У **третьому розділі** – *«Експериментальна методика формування лінгвістичних здібностей учнів 3-х класів на основі інтегративного підходу»* – схарактеризовано організацію експериментального навчання, сформульовано мету та завдання навчального процесу; укладено програму експериментального навчання, розроблено лінгводидактичну модель формування ЛЗ третьокласників; описано специфіку системи вправ для розвитку мовних і комунікативно-мовленнєвих умінь, які є основою розвитку ЛЗ; описано формувальний та контрольний етапи експерименту (зміст, перебіг і результати експериментальної роботи), доведено ефективність запропонованої методики.

*Метою* експериментального навчання стало формування ЛЗ учнів 3-х класів у процесі інтеграції навчального матеріалу з російської та англійської мов за розробленою методикою.

Мета експериментального навчання конкретизується *завданнями*: 1) укласти програму експериментального навчання, керуючись визначеними принципами; 2) створити лінгводидактичну модель і розробити методику формування ЛЗ на основі інтегративного підходу до навчання російської мови в процесі зіставлення її з англійською мовою; 3) перевірити доступність дібраних теоретичних відомостей про досліджувані частини мови (іменник, прикметник, дієслово) у російській та англійській мовах і підтвердити доцільність цих знань для формування ЛЗ школярів; 4) уточнити обсяг мовних і комунікативно-мовленнєвих умінь, що забезпечують формування ЛЗ учнів; 5) виявити ефективність дібраних практичних

методів і прийомів для розроблення системи вправ, яка спрямована на формування ЛЗ учнів 3-х класів; б) експериментально перевірити ефективність створеної методики.

Підґрунтям для розроблення методики стало *припущення*, що рівень ЛЗ учнів 3-х класів зросте, якщо під час навчання: враховувати психологічні, лінгвометодичні та дидактичні засади формування ЛЗ школярів; визначити загальнодидактичні, загальнометодичні та частковометодичні принципи навчання; оптимально поєднати традиційні й сучасні методи, прийоми навчання, які сприяють ефективному формуванню ЛЗ учнів; використати спеціальну систему вправ, спрямовану на розвиток мовних і комунікативно-мовленнєвих умінь, що виступають основою ЛЗ.

Експериментальне навчання за розробленою методикою формування ЛЗ третьокласників на основі інтегративного підходу охоплювало три послідовні етапи навчання: рецептивний, репродуктивно-конструктивний, продуктивний. На *рецептивному* етапі здійснювалося розпізнавання частин мови (іменника, прикметника, дієслова) у висловлюванні російською та англійською мовами. Цей етап був підготовкою до усвідомлення характерних ознак частин мови, розуміння й оволодіння спільними та індивідуальними особливостями в російській та англійській мовах для подальшого використання у власній мовленнєвій практиці. Під час навчання на аналізованому етапі мотивувалося вивчення частин мови за допомогою спостереження над текстовим матеріалом пізнавально-культурологічного змісту, формувалася світогляд мовної особистості, готової до засвоєння російської культури і міжкультурної (російської та англійської) комунікації.

Дидактичне завдання *репродуктивно-конструктивного* етапу полягало в удосконаленні вмінь школярів відтворювати досліджувані частини мови в готових висловлюваннях; визначати морфологічні ознаки іменника, прикметника, дієслова в російській мові та порівнювати їх з відповідними мовними одиницями в англійській мові на основі інтегративного підходу шляхом конструктивних і трансформаційних операцій; конструювати речення відповідно до комунікативного

завдання; відновлювати деформовані речення або текст; коректно перекладати словосполучення та речення з англійської мови російською.

На *продуктивному* етапі експериментального навчання здійснювалося вдосконалення вмінь створювати власні висловлювання, усвідомлено використовуючи частини мови з урахуванням їхніх виявлених характеристик і поставленого комунікативного завдання. На цьому етапі навчання здійснювалося закріплення морфології на синтаксичному рівні (теми «Словосполучення», «Речення», «Текст»), що забезпечувало посилення практичної спрямованості навчання.

Ефективність розробленої методики встановлено за допомогою кількісно-якісного аналізу результатів експериментального навчання учнів 3-х класів: рівень навченості учнів експериментальних класів у середньому на 14 % вищий за контрольні класи.

Результати експериментального навчання та порівняння середніх показників рівня сформованості ЛЗ третьокласників свідчать про ефективність розробленої методики.

У **висновках** викладено найважливіші результати роботи та визначено можливі шляхи продовження досліджень за тематикою дисертації.

**Ключові слова:** лінгвістичні здібності, інтегративний підхід, формування лінгвістичних здібностей, методика навчання російської мови, зіставлення з англійською мовою.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Чеховская О. Л. Возможности интегрирования гуманитарных дисциплин в вузе и в школе. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. Вип. XXXIV. С. 262–269.
2. Чеховская О. Л. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению гуманитарных дисциплин. *Молодь і ринок*. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2014. № 5 (20). С. 115–118.

3. Чеховская О. Л. Педагогические закономерности развития лингвистических способностей у младших школьников. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / Херсонська академія неперервної освіти; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2018. Вип. 39. С. 60–66.*

4. Чеховская О. Л. Реализация интегративного подхода к обучению русскому языку в начальной школе. *Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / ред. І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця, 2012. Вип. 30. С. 178–184.*

5. Чеховская О. Л. Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. Вип.1 (2018). С. 105–111.*

6. Чеховская О. Л. Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода. *Science and Education a new dimension. Pedagogy and psychology. Budapest, 2017. V (52), Issue 113. P. 23–27.*

#### **Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

7. Чеховская О. Л. Дидактические закономерности организации учебной деятельности школьников в процессе формирования лингвистических способностей. *Актуальні проблеми слов'янської філології : матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції для студентів, аспірантів та молодих учених (Запоріжжя, 22–23 лист. 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 91–94.*

8. Чеховская О. Л. К вопросу об эффективности интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Михаило-Архангельские чтения : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции (Рыбница, 16 нояб. 2013 г.). Рыбница, 2013. С. 637–638.*

9. Чеховская О. Л. Место и роль родного языка в обучении (по Я. А. Коменскому). *Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: materials of the II Inter. scient. conf. (Prague, 18–19 Apr. 2017). Prague, 2017. P. 37–40.*

10. Чеховская О. Л. О возможности реализации интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Гуманітарні науки та освіта у XXI ст.* : матеріали VII Міжнародних читань пам'яті Михайла Матусовського (Луганськ, 10–11 квіт. 2014 р.). Луганськ, 2014. С. 189–193.

11. Чеховская О. Л. О некоторых психолого-педагогические аспектах языкового начального образования в условиях ПМР. *Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе* : материалы Респуб. науч.-практ. семинара с международным участием (Тирасполь, 22 окт. 2015 г.). Тирасполь, 2015. С. 110–116.

12. Чеховская О. Л. Текст как материал для выявления коммуникативно-деятельностных отношений. *Традиции и новаторство в филологических исследованиях* : материалы науч. конф. Т. II (Бельцы, 27 окт. 2015 г.). Бельцы, 2016. С. 100–103.

13. Checkovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 25–26 квіт. 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 66–67.

14. Checkovskaya O. L. General Educational Principles of Forming Pupils Linguistic Abilities (Primary Learning). *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки* : матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 28 лют. 2020 р.). Бердянськ, С. 39–41.

15. Чеховская О. Л. Использование элементов английского языка при построении программы по русскому языку. *Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодні і перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 216–220.

**Праці, що додатково відбивають наукові результати дисертації:**

16. Чеховская О. Л. Культурологический подход в практике обучения родному и иностранному языкам. *Мова і культура*. К., 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 290–294.

17. Чеховская О. Л. Психологические закономерности развития лингвистических способностей младших школьников. *Мова* : наук.-теор. часопис. Одеса, «Астропринт», 2018. Вип. 29. С. 146–152.

18. Чеховская О. Л. Принципы построения интегрированных уроков русского и английского языков в начальной школе. *Мова і культура*. К., 2017. Вип. 20. Т. III (188). С. 355–362.

## ABSTRACT

*Chekhovskaya O. L.* The integrative approach as a means of forming the 3-rd form pupils' linguistic abilities. Qualification scientific work as a manuscript.

The thesis for a PhD scientific degree (Pedagogy), specialty 13.00.02 “Theory and Methods of teaching (the Russian language)” (013 – Primary education). – Kherson State University, Kherson, 2020.

**The scientific novelty of the research** is in *the first working out and experimentally testing of the methods* of forming the 3-rd form pupils' linguistic abilities based on the integrative approach to learning Russian in comparison with English; *defining and scientific grounding* of linguo-methodical, psychological, didactic basics of pupils' linguistic abilities (hereinafter referred to as – LA); *clearing out* of the structure of LA and *defining* of linguistic and communicative-speech skills' place in their structure; *analysis* of the situation with forming of students LA in the process of learning Russian; *defining* of criteria and levels of forming pupils' LA; *creation* of the proprietary model of formation the 3-rd form pupils' LA; *creation and usage* of exercises' system on the textual basis aimed at forming the pupils' LA; *specification* of the “linguistic abilities” notion; *further development* of the methods of work with lexico-grammatical word categories in the process of integrating educational material of Russian and English.

The thesis consists of the abstracts, table of content, the main part (introduction, three chapters and summary), 6 appendices, each chapter is ended with the references.

**The introduction** proves the selection of the research topic and points out the connection between of the research with the scientific topics; distinguishes the object and the subject; defines the purpose and the tasks of the research; generates the

hypothesis; clarifies methods, scientific novelty and practical significance; informs about the stages, structure and scope of the research.

In **the first chapter** called “*Theoretical grounds of forming pupils’ linguistic abilities based on the integrative approach*” lingua-didactic, psychological and didactic principles of the research are grounded. It is done on the basis of critical analysis of the scientific works. Scientific apparatus of the research is cleared out.

The analysis of the work made it possible to determine that the fundamental concepts of the integrative approach are unity, integrity, uniformity of parts and elements, common goals for component elements; to establish that this approach is the main vector of experimental teaching. It was found that LA have a multi-component structure with motivational, cognitive and communicative components. Each of the components that form the interconnected complex is updated at certain stages of the acquisition of the language/-s.

In **the second chapter** called “The problem of the formation of linguistic abilities through the integrative approach in modern school language practice” the academic curricula and the textbooks of the Russian and the English languages for the 3-rd forms that are active in the Pridnestrovian Moldavian Republic are analyzed.

The situation concerning forming primary school pupils’ LA was researched. Criteria and levels of forming the 3-rd form pupils’ LA were clarified. Levels of forming 3-rd form pupils’ LA were characterized as high, sufficient, medium and low. The reasons of the low level of forming pupils’ LA were identified; the course and results of the ascertaining stage of the experiment were highlighted.

The analysis of scientific works and teaching-methodical provision on the subject showed on one hand the actuality of the problem of forming pupils’ LA in the process of learning Russian in comparison with English, and on the other hand – absence of this problem development in program documents.

The verifying stage of the experiment consisted of two parts: informative-analytical (questioning of teachers, observing the teaching process at the Russian and English lessons) and diagnostic (diagnostic tests in 3-rd forms). The results of the verifying experiment demonstrated insufficient level of forming the 3-rd form pupils’ LA.

**The third chapter** – “*Experimental methods of formation the 3-rd form pupils’ linguistic abilities based on the integrative approach*” – describes in details the forming and control stages of the experiment (content, progress and results of experimental work). The effectiveness of the proposed methods was proved.

*The aim* of the experimental teaching was the forming the 3-rd form pupils’ LA in the process of integration of educational material from Russian and English according to the proposed methods.

For achieving the aim the program of experimental teaching as well as linguo-didactic model the 3-rd form pupils’ LA forming in the process of learning Russian in comparison with English was developed.

*The hypothesis* for creation of methods was based on the following statements: the level the 3-rd form pupils’ LA will increase if psychological, linguistic and didactic grounds of LA pupils’ forming are taken into consideration; general didactic, general methodical and particular methodological principles of teaching are identified; traditional and modern methods, principles, means of teaching that contribute to the effective pupils’ LA forming are united in the best possible way; a special system of exercises aimed at the development of linguistic and communicative-speech skills are used.

The methods of forming 3-rd form pupils’ LA were implemented stage by stage. On the first stage the forming pupils’ receptive skills was ensured, taking into account the perception and assimilation parts of speech (noun, adjective, verb) in Russian statements. During the second stage reproductive and constructive pupils’ skills of reproducing the studied parts of speech through constructive and transformational operations were improved. On the third stage of experimental training, the ability to create own statements was improved, consciously using parts of speech, taking into account their identified characteristics and the communicative task.

The effectiveness of the worked methods is proved. The analysis of the data shows that indexes of the levels of forming 3-rd form pupils is 14 % higher than level of control forms.

Thus, the aim of the research is achieved and the effectiveness of the worked methods is proved, which is confirmed by qualitative and quantitative indicators.

In **the summary** the most important results of the thesis and possible directions of the further scientific researches according to the topic of the thesis are presented.

**Key words:** linguistic abilities, integrative approach, forming of linguistic abilities, methods of teaching Russian, comparison with English.

### **LIST OF PUBLICATIONS ON THE THESIS THEME**

#### **Works in which the main scientific results of the thesis have been published**

1. Chehovskaya O. L. Vozmozhnosti integrirovaniya gumanitarnykh distsiplin v vuze i v shkole. *Naukovi zapiski kafedry pedagogiki*. K. : HNU im. V. N. Karazina, 2014. Vyp. XXXIV. S. 262–269.

2. Chehovskaya O. L. Kommunikativno-deyatelnostnyiy podkhod k izucheniyu gumanitarnykh distsiplin. *Molod i rinok*. Drohobich : DDPU im. I. Franka, 2014. # 5 (20). S. 115–118.

3. Chehovskaya O. L. Pedagogicheskie zakonomernosti razvitiya lingvisticheskikh sposobnostey u mladshikh shkolnikov. *Pedagogichniy almanah: zb. nauk. prats / Khersonska akademiya neperervnoyi osviti; redkol. V. V. Kuzmenko (golova) ta in. Kherson, 2018. Vyp. 39. S. 60–66.*

4. Chehovskaya O. L. Realizatsiya integrativnogo podkhoda k obucheniyu russkomu yazyku v nachalnoy shkole. *Suchasni informatsiyi ta innovatsiyi metodiki navchannya v pidgotovtsi fahivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi: zb. nauk. prats. / red. I. A. Zyazyun (golova) ta in. Kyiv–Vinnytsia, 2012. Vyp. 30. S. 178–184.*

5. Chehovskaya O. L. Tipy uprazhneniy na integrirovannykh urokakh russkogo i angliyskogo yazykov v nachalnoy shkole. *Naukovi zapiski Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu*. Pedagogichni nauki. Berdyansk : BDPU, 2018. Vip.1 (2018). S. 105–111.

6. Chehovskaya O. L. Eksperimentalnaya proverka effektivnosti obucheniya russkomu yazyku uchaschikhsya nachalnykh klassov na osnove integrativnogo podkhoda. *Science and Education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2017. V (52), Issue 113. S. 23–27.

### Works certifying the approbation of the materials of the thesis

7. Chehovskaya O. L. Didakticheskie zakonomernosti organizatsii uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov v protsesse formirovaniya lingvisticheskikh sposobnostey. *Aktualni problemi slov'yanskoyi filologii: materialy IV Vseukrayinskoyi nauk.-prakt. internet-konferentsiyi dlya studentiv, aspirantiv ta molodih uchenikh* (Zaporizhzhya, 22–23 list. 2018 r.). Zaporizhzhya, 2018. S. 91–94.

8. Chehovskaya O. L. K voprosu ob effektivnosti integrativnogo podkhoda k obucheniyu yazykam uchaschikhsya nachalnykh klassov. *Mikhailo-Arkhangelskie chteniya: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Rybnitsa, 16 noyab. 2013 g.). Rybnitsa, 2013. S. 637–638.

9. Chehovskaya O. L. Mesto i rol rodnogo yazyka v obuchenii (po Ya. A. Komenskomu). *Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: materials of the II Inter. scient. conf.* (Prague, 18–19 Apr. 2017). Prague, 2017. P. 37–40.

10. Chehovskaya O. L. O vozmozhnosti realizatsii integrativnogo podkhoda k obucheniyu yazykam uchaschikhsya nachalnykh klassov. *Gumanitarni nauki ta osvita u XXI st.: materialy VII Mizhnar. chitan pam'yati Mikhayla Matusovskogo* (Lugansk, 10–11 kvit. 2014 r.). Lugansk, 2014. S. 189–193.

11. Chehovskaya O. L. O nekotorykh psikhologo-pedagogicheskikh aspektakh yazykovogo nachalnogo obrazovaniya v usloviyakh PMR. *Aktualnyie problemy prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v nachalnoy shkole: materialy Respub. nauch.-prakt. seminaru s mezhdunar. uchastiem* (Tiraspol, 22 okt. 2015 g.). Tiraspol, 2015. S. 110–116.

12. Chehovskaya O. L. Tekst kak material dlya vyyavleniya kommunikativno-deyatelnostnykh otnosheniy. *Traditsii i novatorstvo v filologicheskikh issledovaniyakh: materialy nauch. konf. T. II* (Beltsy, 27 okt. 2015 g.). Beltsy, 2016. S. 100–103.

13. Chehovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Nauka III tisyacholittya: poshuki, problemi, perspektivi rozvitku: materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konferentsiyi* (Berdyansk, 25–26 kvit. 2019 r.). Berdyansk, 2019. S. 66–67.

14. Chekovskaya O. L. General Educational Principles of Forming Pupils Linguistic Abilities (Primary Learning). *Strategii rozvitku suchasnoi osviti i nauki: materiali I Mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konferencii* (Berdyans'k, 28 lyut. 2020 r.). Berdyans'k, 2020. S. 39–41.

15. Chehovskaya O. L. Ispolzovanie elementov angliyskogo yazyika pri postroenii programmy po russkomu yazyiku. *Filologiya ta lingvodidaktika v umovah Evrointegratsiyi: sгодennya i perspektivi: materiali II Mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi*. Herson, 2020. S. 216–220.

#### **Works that additionally reflect the scientific results of the thesis**

16. Chehovskaya O. L. Psihologicheskie zakonomernosti razvitiya lingvisticheskikh sposobnostey mladshikh shkolnikov. *Mova: nauk.-teor. chasopis*. Odesa, «Astroprint», 2018. Vyp. 29. S. 146–152.

17. Chehovskaya O. L. Printsipy postroeniya integrirovannykh urokov russkogo i angliyskogo yazykov v nachalnoy shkole. *Mova i kultura*. K., 2017. Vyp. 20. T. III (188). S. 355–362.

18. Chehovskaya O. L. Kulturologicheskiy podkhod v praktike obucheniya rodnomu i inostrannomu yazykam. *Mova i kultura*. K., 2017. Vyp. 19. T. V (185). S. 290–294.

#### **АННОТАЦИЯ**

*Чеховская О. Л.* Интегративный подход как средство формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов. Квалификационная научная работа на правах рукописи.

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук (доктора философии) по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)» (013 – Начальное образование). – Херсонский государственный университет, Херсон, 2020.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что впервые разработана и экспериментально проверена методика формирования ЛС учеников 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком; теоретически обоснованы и описаны

лингвометодические, психологические и дидактические основы, раскрывающие специфику формирования лингвистических способностей (далее – ЛС) учащихся; выявлена структура ЛС и определено место языковых и коммуникативно-речевых умений в их структуре; проанализировано современное состояние работы по формированию ЛС учащихся в процессе обучения русскому языку; определены критерии и уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов; создана авторская модель и разработана методика формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставления с английским языком; создана и внедрена система упражнений на текстовой основе, направленная на формирование ЛС учащихся; уточнено понятие «лингвистические способности» (сущность, содержание, структура в соответствии с особенностями обучения русскому и английскому языкам посредством интегративного подхода); дальнейшее развитие получила методика работы с лексико-грамматическими разрядами слов в процессе интеграции учебного материала русского и английского языков.

Работа содержит аннотацию, содержание, основную часть (введение, три раздела и выводы); список использованных источников в конце каждого раздела, 6 приложений.

Во **введении** обоснован выбор темы исследования, указана связь работы с научными темами; определены объект и предмет, цель и задачи исследования; сформулирована гипотеза; указаны методы, научная новизна и практическое значение; раскрываются сведения об этапах исследования, структуре и объёме работы.

В **первом разделе** – «Теоретические основы формирования лингвистических способностей учащихся с опорой на интегративный подход» – на основе критического анализа научной литературы раскрыты лингвометодические, психологические и дидактические основы формирования ЛС учащихся; определена структура ЛС и место языковых и коммуникативно-речевых умений в их структуре; аргументировано формирование ЛС с позиций интеграции учебного

материала русского и английского языков; уточнён понятийный аппарат исследования.

Установлено, что формирование ЛС обусловлено умениями сравнивать некоторые грамматические категории (род, число имён существительных и др.); разграничивать формы времён глагола; сопоставлять заимствованные слова, определяя их состав; использовать этимологические справки для раскрытия значений слов с учётом реального соотношения морфемного и лексического значений; устанавливать семантические и синтагматические связи имён прилагательных с именами существительными; выявлять функции глагола в предложении; образовывать части речи различными способами; сопоставлять порядок слов в предложении, конструировать предложения в соответствии с коммуникативной задачей и др.

Во **втором разделе** – *«Проблема формирования лингвистических способностей посредством интегративного подхода в современной школьной языковой практике»* – проанализированы действующие в Приднестровской Молдавской Республике программы и учебники русского и английского языков для 3-х классов; изучено состояние работы по формированию ЛС учащихся начальной школы; определены критерии и уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов; выявлены причины низкого уровня сформированности ЛС третьеклассников; освещены ход и результаты констатирующего этапа эксперимента.

Анализ учебно-методического обеспечения показал, с одной стороны, актуальность проблемы формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком, а с другой – недостаточную разработку вопроса в программных документах.

Констатирующий этап эксперимента включал две части: информационно-аналитическую (анкетирование учителей, наблюдение за учебным процессом на уроках русского и английского языков) и диагностическую (контрольный срез в 3-х классах). По результатам констатирующего этапа эксперимента сделан вывод о недостаточном уровне ЛС третьеклассников.

Исходя из структуры ЛС, на основании программных требований к уровням языковой и коммуникативно-речевой подготовки учащихся, определены критерии и охарактеризованы уровни сформированности языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу развития ЛС: высокий, достаточный, средний и низкий.

**В третьем разделе** – *«Экспериментальная методика формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода»* – подробно описан формирующий и контрольный этапы эксперимента (содержание, ход и результаты экспериментальной работы), доказана эффективность предлагаемой методики.

*Целью* экспериментального обучения стало формирование ЛС третьеклассников в процессе интеграции учебного материала русского и английского языков по разработанной методике.

Цель экспериментального обучения конкретизировалась следующими *задачами*: 1) разработать программу экспериментального обучения; 2) создать лингводидактическую модель и разработать методику формирования ЛС на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком; 3) проверить доступность отобранных теоретических сведений об исследуемых частях речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол) в русском и английском языках и подтвердить целесообразность этих знаний для формирования ЛС школьников; 4) уточнить объём языковых и коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих формирование ЛС учащихся; 5) выявить эффективность отобранных практических методов и приёмов для разработки системы упражнений, которая направлена на формирование ЛС учеников 3-х классов; 6) экспериментально проверить эффективность созданной методики.

Основой для разработки методики послужило предположение, что уровень ЛС учеников 3-х классов возрастёт, если во время обучения: учитывать психологические, лингвометодические и дидактические основы формирования ЛС школьников; определить общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения; оптимально сочетать традиционные и

современные методы, приёмы обучения, которые способствуют эффективному формированию ЛС учащихся; использовать специальную систему упражнений, направленную на развитие языковых и коммуникативно-речевых умений, выступающих основой ЛС.

Экспериментальное обучение по разработанной методике формирования ЛС третьеклассников на основе интегративного подхода охватывало три последовательных этапа обучения: рецептивный, репродуктивно-конструктивный, продуктивный. На рецептивном этапе осуществлялось распознавание частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) в высказываниях. Этот этап был подготовкой к осознанию характерных признаков частей речи, пониманию и овладению общими и различительными особенностями в русском и английском языках для дальнейшего использования в собственной речевой практике.

На данном этапе мотивировалось изучение частей речи с помощью наблюдения над текстовым материалом познавательно-культурологического содержания, формировалось мировоззрение языковой личности, готовой к усвоению русской культуры и межкультурной (русской и английской) коммуникации.

Дидактическая задача репродуктивно-конструктивного этапа состояла в совершенствовании умений школьников воспроизводить изучаемые части речи в готовых высказываниях; определять морфологические признаки имени существительного, имени прилагательного, глагола в русском языке и сравнивать их с соответствующими языковыми единицами в английском языке на основе интегративного подхода путём конструктивных и трансформационных операций; конструировать предложения в соответствии с коммуникативной задачей; восстанавливать деформированные предложения или текст; корректно переводить словосочетания и предложения с английского языка на русский.

На продуктивном этапе экспериментального обучения осуществлялось совершенствование умений создавать собственные высказывания, осознанно используя части речи с учётом их выявленных характеристик и поставленной

коммуникативной задачи. На данном этапе обучения осуществлялось закрепление морфологии на синтаксическом уровне (темы «Словосочетание», «Предложение», «Текст»), что обеспечивало усиление практической направленности обучения.

Эффективность и целесообразность разработанной методики установлена в ходе количественно-качественного анализа результатов экспериментального обучения учеников 3-х классов: уровень обученности учащихся экспериментальных классов в среднем на 14 % выше, чем контрольных классов.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют об эффективности разработанной методики.

В **выводах** изложены наиболее важные результаты работы и возможные пути продолжения исследований по данной тематике.

**Ключевые слова:** лингвистические способности, интегративный подход, формирование лингвистических способностей, методика обучения русскому языку, сопоставление с английским языком.

### **СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Работы, в которых опубликованы основные научные результаты диссертации:**

1. Чеховская О. Л. Возможности интегрирования гуманитарных дисциплин в вузе и в школе. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. Вип. XXXIV. С. 262–269.

2. Чеховская О. Л. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению гуманитарных дисциплин. *Молодь і ринок*. Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2014. № 5 (20). С. 115–118.

3. Чеховская О. Л. Педагогические закономерности развития лингвистических способностей у младших школьников. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / Херсонська академія неперервної освіти; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон, 2018. Вип. 39. С. 60–66.

4. Чеховская О. Л. Реализация интегративного подхода к обучению русскому языку в начальной школе. *Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук.*

праць. / ред. І. А. Зязюн (голова) та ін. (Вінниця, 14–16 трав. 2012 р.). Київ–Вінниця, 2012. Вип. 30. С. 178–184.

5. Чеховская О. Л. Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2018. Вип.1 (2018). С. 105–111.

6. Чеховская О. Л. Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода. *Science and Education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2017. V (52), Issue 113. P. 23–27.

**Работы, свидетельствующие об апробации материалов диссертации:**

7. Чеховская О. Л. Дидактические закономерности организации учебной деятельности школьников в процессе формирования лингвистических способностей. *Актуальні проблеми слов'янської філології: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції для студентів, аспірантів та молодих учених (Запоріжжя, 22–23 лист. 2018 р.)*. Запоріжжя, 2018. С. 91–94.

8. Чеховская О. Л. К вопросу об эффективности интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Михаило-Архангельские чтения: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции (Рыбница, 16 нояб. 2013 г.)*. Рыбница, 2013. С. 637–638.

9. Чеховская О. Л. Место и роль родного языка в обучении (по Я. А. Коменскому). *Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: materials of the II Inter. scient. conf. (Prague, 18–19 Apr. 2017)*. Prague, 2017. P. 37–40.

10. Чеховская О. Л. О возможности реализации интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Гуманітарні науки та освіта у XXI ст.: матеріали VII Міжнародних читань пам'яті Михайла Матусовського (Луганськ, 10–11 квіт. 2014 р.)*. Луганськ, 2014. С. 189–193.

11. Чеховская О. Л. О некоторых психолого-педагогических аспектах языкового начального образования в условиях ПМР. *Актуальные проблемы*

*преподавания русского языка и литературы в начальной школе: материалы Респуб. науч.-практ. семинара с международным участием (Тирасполь, 22 окт. 2015 г.). Тирасполь, 2015. С. 110–116.*

12. Чеховская О. Л. Текст как материал для выявления коммуникативно-деятельностных отношений. *Традиции и новаторство в филологических исследованиях: материалы науч. конф. Т. II (Бельцы, 27 окт. 2015 г.). Бельцы, 2016. С. 100–103.*

13. Checkovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 25–26 квіт. 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 66–67.*

14. Checkovskaya O. L. General Educational Principles of Forming Pupils Linguistic Abilities (Primary Learning). *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки: матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 28 лют. 2020 р.). Бердянськ, 2020. С. 39–41.*

15. Чеховская О. Л. Использование элементов английского языка при построении программы по русскому языку. *Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодні і перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 216–220.*

**Работы, дополнительно отражающие научные результаты диссертации:**

16. Чеховская О. Л. Культурологический подход в практике обучения родному и иностранному языкам. *Мова і культура. К., 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 290–294.*

17. Чеховская О. Л. Психологические закономерности развития лингвистических способностей младших школьников. *Мова: наук.-теор. часопис. Одеса, «Астропринт», 2018. Вип. 29. С. 146–152.*

18. Чеховская О. Л. Принципы построения интегрированных уроков русского и английского языков в начальной школе. *Мова і культура. К., 2017. Вип. 20. Т. III (188). С. 355–362.*

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	24
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОПОРОЙ НА ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД .....	35
1.1. Лингвометодические предпосылки формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода.....	35
1.2. Психологические условия реализации интегративного подхода к формированию лингвистических способностей учащихся 3-х классов .....	65
1.3. Дидактические основы формирования лингвистических способностей учащихся с позиции интегративного подхода .....	82
Выводы по разделу 1 .....	116
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	118
РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКЕ.....	140
2.1. Состояние проблемы в учебно-методической литературе.....	140
2.2. Уровень лингвистических способностей учащихся 3-х классов. Результаты констатирующего этапа эксперимента.....	170
Выводы по разделу 2 .....	187
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	189
РАЗДЕЛ 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА .....	193
3.1. Программа формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов.....	193
3.2. Ход экспериментального обучения .....	200
3.3. Результаты педагогического эксперимента .....	224
Выводы по разделу 3 .....	229
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	232
ВЫВОДЫ.....	236

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	240
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	240
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	242
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	246
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	250
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	256
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	277

## ВВЕДЕНИЕ

**Обоснование выбора темы исследования.** В современном обществе происходят ключевые изменения, обусловленные потребностью в развитии образовательного пространства государства, характеризующегося многоязычностью и многокультурностью. В связи с этим одной из ведущих задач школы является подготовка творческой личности, способной критически мыслить и эффективно общаться в поликультурном пространстве. Это отражено в Законе Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» (ред. 2015), Концепции государственных образовательных стандартов общего образования Приднестровской Молдавской Республики (2012), Государственном стандарте начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики (2013), рабочей программе по русскому языку для учебных заведений начального общего образования с русским языком обучения в Приднестровской Молдавской Республике (2014).

В законодательных актах по вопросам образования, функционирования и развития языков в Приднестровской Молдавской Республике акцентируется внимание на необходимости формирования у учащихся умений ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения познавательных, практических и коммуникативных задач. В соответствии с этими требованиями одним из приоритетных направлений в обучении русскому языку в школах с русским языком преподавания является формирование лингвистических способностей (далее – ЛС) учащихся, которое осуществляется путём обращения к интеграции языковых дисциплин.

В школьной практике всё чаще уделяется внимание интеграции предметов. Однако в современных школьных программах русского языка практически отсутствует материал, учитывающий системное применение интегративного подхода к языковому обучению. Найти объяснение этому затруднительно, так как вопросы интеграции предметов не новы в научной парадигме. Проблему интеграции компонентов содержания обучения внутрипредметного и

межпредметного характера основательно изучали такие учёные, как Л. Бархударов, И. Бодуэн де Куртенэ, Ф. Буслаев, Я. Коменский, А. Леонтьев, И. Песталоцци, Л. Поливанов, И. Срезневский, Н. Ушаков, К. Ушинский, Ф. Фортунатов, Н. Шанский, Л. Щерба, а также современные специалисты: М. Берулава, А. Данилюк, И. Зверев, К. Колесина, Д. Кормос, Д. Кэрролл, В. Максимова, А. Новиков, С. Сапон, Е. Сухаревская, М. Успенский и др.

В лингводидактике выстроилась теоретическая база для разработки методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком. Эту базу формируют теории, концепции, идеи исследований *психологии и психолингвистики* – концепция деятельности человека, разработанная в трудах Л. Божович, Л. Выготского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна и др.; аспекты *педагогики и психологии*, посвящённые развитию личности (М. Гохлернер, И. Зимняя, М. Кабардов, Г. Костюк, Р. Немов, Ж. Пиаже, Б. Теплов, Д. Фельдштейн, В. Чудновский, А. Шахнарович, Г. Эйгер и др.); положения теории общих и лингвистических способностей (Е. Арцишевская, Б. Беляев, В. Белянин, И. Зимняя, М. Кабардов, О. Кочкина, И. Овчинникова, С. Рубинштейн и др.), теория речевой деятельности (Л. Выготский, А. Леонтьев), теория развивающего обучения (В. Давыдов, Л. Занков, Д. Эльконин). Для определения *лингводидактических основ* исследования первостепенное значение имеют современные изыскания специфики языковой и речевой подготовки учащихся (С. Бондар, Л. Введенская, Е. Голобородько, Л. Демченко, Г. Иваницкая, Л. Кратасюк, Т. Ладыженская, Г. Михайловская, Е. Новак, С. Омельчук, М. Пентилюк, Н. Пашковская, В. Стативка и др.). Различные аспекты организации процесса обучения русскому и иностранному языкам в школе стали предметом исследований О. Афанасьевой, М. Баранова, И. Бим, И. Верещагиной, И. Зимней, А. Леонтьева, О. Митрофановой, И. Михеевой, Е. Пассова, Ф. Рабинович, Г. Роговой, В. Сафоновой и др. Современные исследования проблем, связанных с эффективным общением и зависимостью от него психологических и лингвистических особенностей личности (В. Карасик, В. Красных, О. Иссерс и др.), интеграции образования (М. Берулава,

О. Гилязова, А. Данилюк, И. Козловская, Ю. Колягин, В. Максимова, Н. Чапаев, Г. Федорец и др.), а также работы по проблемам интегративного подхода к обучению в начальной школе (Л. Бахарева, Н. Лошкарёва, Э. Мельник, Н. Светловская, Е. Сухаревская и др.) делают возможным основательно рассмотреть проблему обучения русскому языку в его сопоставлении с английским языком на основе интегративного подхода.

За последнее пятнадцатилетие в диссертационных исследованиях проанализированы отдельные аспекты интеграции в начальной школе, проблемы развития ЛС учащихся, а именно: интеллектуальное развитие младших школьников на основе межпредметной интеграции (Е. Асаулюк), формирование литературного пространства на уроках литературного чтения и русского языка в начальной школе на основе интеграции (Т. Каясова), формирование коммуникативно-речевой компетенции при интегрированном изучении русского языка (О. Куртева), развитие творческих способностей младших школьников на основе интегративного подхода (С. Пичугин), межъязыковое сопоставление на уроках русского языка как средство развития лингвистических способностей учащихся: на материале русского и английского языков (Ю. Мацкивская), формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода на материале английского языка (В. Гаджиагаева), формирование основ лингвистической компетенции учащихся начальных классов многонациональной школы: английский язык (Н. Гаджиева).

Изучение процесса обучения русскому языку младших школьников и собственный опыт преподавания дисциплин «Русский язык» и «Английский язык» позволили выявить следующие **противоречия** между:

- усилением внимания к обучению в условиях модернизации образования на базе интегративного подхода и реальной организацией изучения русского и английского языков в начальной школе;
- требованиями к современному лингвистическому образованию учащихся и уровнем подготовки учителей к обучению языкам (учителя затрудняются определить место интегративного подхода в учебно-практической деятельности,

испытывают трудности в выборе методов и приёмов для формирования лингвистических способностей и др.);

– способностью учеников младших классов к восприятию лингвистических категорий двух изучаемых языков (русского и английского) и ограниченными методическими возможностями решить эту проблему на уроках;

– востребованностью прочных знаний о языках и уровне подготовки выпускников начальной школы.

Необходимость преодоления выявленных противоречий является актуальным заданием, реализовать которое возможно при следующих условиях: исследование возможностей использования интегративного подхода к языковому обучению, а также разработка методических приёмов организации и осуществления процесса обучения русскому и английскому языкам в начальной школе с учётом формирования ЛС.

Таким образом, актуальность работы обусловлена следующими факторами: а) современными запросами образования в отношении формирования ЛС младших школьников; б) недостаточной разработкой теоретических основ формирования языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу ЛС; в) необходимостью решения с позиций современной психологии, лингвистики, лингводидактики вопросов, которые касаются содержания работы по формированию ЛС учащихся.

Анализ научно-методической литературы показал, что в теории и практике обучения русскому языку рассмотрены определённые теоретические и практические аспекты формирования языкового и коммуникативно-речевого развития учеников начальной школы. Однако проблема формирования ЛС школьников на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком ещё не была предметом специального комплексного исследования, что определило выбор темы диссертации «Интегративный подход как средство формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов».

**Связь работы с научными программами, планами и темами.** Научное исследование «Интегративный подход как средство формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов» выполнено в соответствии с направлениями научной темы кафедры славянской филологии «Актуальные проблемы славистики и методики преподавания славянских языков» (регистрационный номер 0117U005616), что является частью общеуниверситетской темы «Ведущие тенденции подготовки специалистов в области образования в контексте Болонского процесса» (государственный регистрационный номер 0109U002277), а также темы кафедры родного языка и литературы в начальной школе Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе». Тема научного исследования утверждена ученым советом Херсонского государственного университета (протокол от 27.11.2019 № 11) и учёным советом Приднестровского государственного университета (протокол от 30.05.2018 № 9).

**Объект исследования** – процесс формирования ЛС учащихся 3-х классов в школах с русским языком обучения.

**Предмет исследования** – методика формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком.

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании, создании и экспериментальной апробации методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в процессе сопоставления его с английским языком.

Цель исследования требует решения следующих **задач**:

- установить лингвометодические предпосылки и психологические условия формирования ЛС учащихся 3-х классов;
- выявить дидактические основы формирования ЛС учащихся с позиции интегративного подхода;
- проанализировать современное состояние проблемы формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода в теории и практике обучения языкам;

- определить критерии и охарактеризовать уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов;
- создать лингводидактическую модель и на её основе разработать методику формирования ЛС учащихся;
- апробировать и осуществить проверку эффективности методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода.

**Гипотеза исследования.** Формирование ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода будет успешным, если при обучении:

- учитывать лингвометодические и психологические факторы, способствующие формированию ЛС учащихся;
- выявить дидактические основы, обеспечивающие специфику формирования ЛС учащихся;
- определить общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения; целесообразность использования методов, приёмов обучения и видов упражнений, направленных на развитие ЛС школьников;
- создать лингводидактическую модель и апробировать методику формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие **методы исследования:**

- *теоретические* (анализ лингвистической, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы для выяснения подходов учёных к решению проблемы и обоснованию понятийно-категориального аппарата; анализ программ, учебников, учебных пособий с целью определения уровня разработки исследуемой проблемы; изучение теоретико-правовой базы обучения русскому и английскому языкам (Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики);

– *эмпирические* (целенаправленное наблюдение за учебным процессом, анкетирование, в ходе которых выявлялось реальное состояние учебного процесса и намечались перспективы исследования);

– *экспериментальные* (констатирующий срез – для педагогической оценки исходного уровня ЛС учащихся 3-х классов на основе знаний, полученных на уроках русского и английского языков; формирующий эксперимент – для внедрения в учебный процесс экспериментальной методики; контрольный эксперимент – для проверки эффективности предлагаемой методики);

– *статистические* (количественный и качественный анализ экспериментальных данных) с целью получения достоверных результатов об эффективности разработанной методики формирования ЛС учащихся 3-х классов.

#### **Экспериментальная работа проводилась в три этапа.**

*На первом этапе* (2013–2015 гг.) была обозначена научная проблема; определены объект, предмет, цель и задачи исследования, гипотеза, методы научного поиска; осуществлён анализ научно-методической литературы по теме исследования; изучены психолого-педагогические и лингвометодические основы формирования ЛС, теоретически определены структура и содержание ЛС; проанализированы школьные программы и учебники по русскому и английскому языкам; проведено анкетирование учителей русского и английского языков; систематизированы полученные результаты, подтверждена актуальность рассматриваемой проблемы. Определены критерии и охарактеризованы уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов.

*На втором этапе* (2015–2017 гг.) обработаны и резюмированы результаты констатирующего среза; создана лингводидактическая модель, программа экспериментального обучения и методика формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком; проведён формирующий эксперимент.

*На третьем этапе* (2017–2019 гг.) осуществлён качественный и количественный анализ данных экспериментального обучения; обобщены его

результаты; определена эффективность предлагаемой методики; обоснованы выводы; завершено оформление диссертационного исследования.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что впервые *разработана* и *экспериментально проверена* методика формирования ЛС учеников 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком; *теоретически обоснованы* и *описаны* лингвометодические, психологические и дидактические основы, раскрывающие специфику формирования ЛС учащихся; *выявлена* структура ЛС и *определено* место языковых и коммуникативно-речевых умений в их структуре; *проанализировано* современное состояние работы по формированию ЛС учащихся в процессе обучения русскому языку; *определены* критерии и уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов; *создана авторская модель* и *разработана* методика формирования ЛС третьеклассников на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком; *создана* и *внедрена* система упражнений на текстовой основе, направленная на формирование ЛС учащихся; *уточнено* понятие «лингвистические способности» (сущность, содержание, структура в соответствии с особенностями обучения русскому и английскому языкам посредством интегративного подхода); *дальнейшее развитие* получила методика работы с лексико-грамматическими разрядами слов в процессе интеграции учебного материала русского и английского языков.

**Практическое значение** исследования заключается в том, что в учебный процесс внедрена методика формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком. Материалы исследования могут быть использованы учителями-практиками, методистами в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, для проведения практических занятий по методике преподавания русского языка в вузах.

**Достоверность научных положений, выводов и рекомендаций исследования** обусловлена психологическим, лингвистическим, дидактическим

обоснованием исходных положений; критическим анализом фактического материала, результатами констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента; учётом принципов обучения; использованием комплекса методов и приёмов исследования в соответствии с целями, задачами, объектом, предметом научного поиска; достаточным объёмом экспериментальных данных и их качественно-количественным анализом; внедрением в учебный процесс общеобразовательных учебных заведений начальной ступени разработанной методики формирования ЛС учеников 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения диссертации обсуждались на заседании кафедры славянской филологии Херсонского государственного университета (протокол № 4-а от 11.11.2019), научно-методических семинарах и заседаниях кафедры родного языка и литературы в начальной школе Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, конференциях различного уровня.

1. Михаило-Архангельские чтения: VIII Международная научно-практическая конференция: г. Рыбница, Рыбницкий филиал Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, 15 ноября 2013 г.

2. Науково-методичні основи сучасного навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: актуальні проблеми, досвід, перспективи вдосконалення: Усеукраїнська науково-практична конференція: м. Харків, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 04–05 грудня 2013 р.

3. VII Міжнародні читання пам'яті Михайла Матусовського: Міжнародна науково-практична конференція: м. Луганськ, 10–11 квітня 2014 р.

4. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи: Міжнародна науково-практична конференція: м. Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка, 16–17 жовтня 2014 р.

5. Традиции и новаторство в филологических исследованиях: Международная научная конференция: г. Бельцы, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо, 27 октября 2015 г.

6. Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе: Республиканский научно-практический семинар с международным участием: г. Тирасполь, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко, 22 октября 2015 г.

7. Actual Problems of Science and Education – APSE 2017: international scientific and professional conference: Budapest, Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 29 January 2017.

8. Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: The II international scientific conference, Prague, Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 18–19 April 2017.

9. Мова і культура: XXVI Міжнародна наукова конференція імені проф. Сергія Бураго: м. Київ, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 25–27 червня 2017 р.

10. Актуальні проблеми слов'янської філології: IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція для студентів, аспірантів та молодих учених: м. Запоріжжя, Запорізький національний університет, 22–23 листопада 2018 р.

11. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція: м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 25–26 квітня 2019 р.

12. Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации: Международная научно-практическая конференция: г. Рыбница, Рыбницкий филиал Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, 18 апреля 2019 г.

13. Стратегії розвитку сучасної освіти і науки: I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція: м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 28 лютого 2020 р.

14. Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи: II Міжнародна науково-практична конференція, м. Херсон, Херсонський державний університет, 19–20 травня 2020

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось на базе средних общеобразовательных учебных заведений г. Рыбница: МОУ «Рыбницкая русско-молдавская средняя общеобразовательная школа № 9» (акт от 30.08.2018 № 245), МОУ «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа № 3» (акт от 31.05.2018 № 147/01-03), МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1» (акт от 31.05.2018 № 381) и г. Каменка: МОУ «Каменская общеобразовательная средняя школа № 2 с гимназическими классами» (акт от 29.09.2019 № 361), МОУ «Каменская общеобразовательная средняя школа № 3» (акт от 19.06.2019 № 64). Экспериментальной работой было охвачено 265 учеников и 42 учителя.

**Публикации.** Основные положения и результаты исследования освещены в 18 работах: в 6 опубликованы основные научные результаты диссертации; 9 свидетельствуют об апробации диссертационных материалов, 3 дополнительно отражают научные результаты диссертационного исследования.

**Структура диссертации** определяется общей концепцией, целью, задачами и логикой исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трёх разделов, выводов к ним, общих выводов, списков использованных источников (339 наименований) и 6 приложений. Полный объём диссертации составляет 281 страница, из которых 185 страниц основного текста. Работа содержит 15 таблиц, 2 рисунка и 2 схемы.

# РАЗДЕЛ 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОПОРОЙ НА ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Для определения исходных позиций экспериментальной методики по формированию ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода осуществлён анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической, дидактической и методической литературы по исследуемой проблеме, который представлен в первом разделе диссертации.

Методическая система обучения, к которой относится и формирование ЛС учащихся, не может обладать в полной мере убедительной силой, если не определены её базовые аспекты. Как верно заметил К. Ушинский, «не понимая сущности явления, не разбираясь в действии его законов, невозможно успешно на него влиять, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами» [223, с. 130]. Методика обучения ориентируется на такие правила, которые Ф. Буслаевым определены как природное движение «духа человеческого» и суть «предмета преподаваемого» [29, с. 53]. В части формирования ЛС учащихся под этим следует понимать лингвистические, психологические и дидактические основы усвоения языкового материала. Это и является предметом нашего анализа в данном разделе.

### **1.1. Лингвометодические предпосылки формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода**

Понятие *интеграция* имеет давнюю историю: «от сугубо специального термина в математике (И. Ньютон, Г. Лейбниц), затем в биологии (Г. Спенсер) до принятия этого термина культурологами, философами, теоретиками науки как обозначение глобальной гуманитарной тенденции» [151, с. 496–500].

В трудах философов и педагогов первые мысли об интегративном подходе к обучению стали появляться в XVII в. Речь идёт о межпредметных связях,

представляющих собой первооснову интеграции. Учёные интерпретировали интеграцию как способ целостного отражения действительности и понимания научных знаний в тесной взаимосвязи.

Мысль об интеграции рождалась в процессе анализа способов передачи единства природы в обучающем материале. Выдающийся дидакт Я. Коменский утверждал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [96, с. 368]. Он видел в идее объединения знаний возможность предоставления ученикам естественной сути природы. Такую мысль учёные того времени связывали прежде всего с противостоянием схоластическим идеям, которые подавляли и тормозили процесс обучения.

В XVIII–XIX вв. выдающиеся учителя и мыслители-гуманисты поднимали вопрос о необходимости изучения во взаимной связи того, что в действительности в ней находится. Таким образом, они пытались решить проблему связи различных учебных дисциплин. Признавая естественную ценность связи предметов, Дж. Локк предлагал в обучении такой путь, при котором содержание одного предмета было насыщено элементами и фактами другого предмета, вследствие чего ученики не только овладевали знаниями, но и лучше понимали окружающий мир [173].

Выдающийся швейцарский педагог И. Песталоцци одним из первых высказал мысль о множестве связей между учебными дисциплинами начальной школы, подчёркивал их естественную обусловленность: «Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [173, с. 416]. Яркий мыслитель и талантливый немецкий педагог А. Дистервег осуществлял идею введения межпредметных связей не только между смежными дисциплинами, но и между дисциплинами разных учебных областей. Интеграция на данном этапе представляла собой только элемент обучения. Но уже в XIX веке идея интегрирования стала рассматриваться с позиции целостности образования, единства составляющих его частей.

В трудах Ф. Буслаева, основоположника методики русского языка, находим описание понятия, которое в наши дни называется «интеграция». Высказывая ключевые идеи о преподавании языка и литературы, он обращает внимание на

интеграцию данных учебных дисциплин и подчёркивает, что обучение грамматике должно осуществляться на литературных произведениях [29].

Великий учёный-педагог К. Ушинский подводит психолого-педагогическую базу межпредметных связей. По его мнению, «преодолеть хаос в голове ученика можно при согласованной работе учителей, когда каждый из них заботится не только о своём предмете, а обо всём умственном развитии детей. Обособленность знаний приводит к омертвлению идей, понятий» [223]. К. Ушинский оказывает значительное влияние на дальнейшее методико-практическое исследование теории межпредметных связей, которую разрабатывают такие учёные, как В. Стоюнин [60], В. Водовозов [60], Н. Бунаков [122], И. Анненский [78] и др. Их взгляды сходятся в том, что интеграция в обучении подразумевает понимание логики учебной дисциплины и связей, существующих между отдельными темами, а также в определении дидактических плюсов применения интегративного подхода к обучению школьных предметов (взаимное использование знаний, предотвращение повторения материала).

Новый взгляд на практическое воплощение идей интеграции в обучении представляют в начале XX в. параллельно и автономно друг от друга американский философ-педагог Дж. Дьюи со своим учеником У. Килпатриком и немецкий педагог, общественный деятель Г. Кершенштейнер [92].

В этот период практической разработкой подхода на основе интеграции занимаются С. Шацкий, М. Рубинштейн и др. Эта принципиально новая концепция формирования образовательного процесса под названием «школы труда» популяризуется педагогами [92, с. 387]. Трудовая школа демонстрирует свежие идеи обучения, новый принцип организации народного образования, суть которого заключается в уходе от предметного обучения и в замене его на комплексный метод. Его цель – установление взаимосвязи школы с жизнью, теории с практикой. Комплексный метод (метод проектов), как подчёркивает В. Иванов, «предполагал интеграцию знаний из разных предметных областей вокруг некоторой общей проблемы. Он был первым практическим опытом организации учебного процесса на интегрированной основе» [72, с. 18].

Проблема комплексных программ заключается в однонаправленной внешней корреляции учебных дисциплин, в результате чего при обучении недостаточно полно используются возможности интегративного подхода. «Обучение по комплексным программам показало ошибочность комплексирования, которое приводило к нарушению системы предметных знаний учащихся» [141, с. 6]. Применение комплексного подхода к составлению учебных программ является положительной попыткой в объединении знаний, умений и навыков. Минусы этого опыта вызваны не столько его внутренним содержанием, сколько воплощением. В этот период существенный вклад в методику преподавания русского языка и литературы вносит М. Рыбникова. В «Очерках по методике литературного чтения» вяземский педагог излагает методическую систему интегрированного обучения русскому языку и литературе [198].

В начале 30-х гг. передовые (и в то же время относительно проблематичные) педагогические искания прекращаются. В школе восстанавливается предметная система обучения. В 60–80-е гг. XX в. вновь поднимается вопрос о перспективности интегративного подхода к обучению. Теоретики и практики педагогики в своих трудах рассматривают с позиций дидактики и методики потенциальность формирования близкого контакта между учебными дисциплинами, несмотря на их изолированность (И. Зверев [67], П. Кулагин [105], М. Левина [116], Н. Лошкарёва [124], В. Максимова [67], М. Скаткин [208], Г. Федорец [226] и др.). Магистральной чертой педагогического сознания того периода является понимание межпредметных связей как фундаментального принципа дидактики, а именно как стержня предметоцентрированного учебного процесса, а не его логическое приложение. Закладывающиеся теоретические основы межпредметных связей расцениваются «как средство формирования понятий о закономерностях объективной действительности применительно к разным ступеням обучения» [141, с. 48].

В методических трудах конца 70–80-х гг. поднимаются вопросы комплексного подхода к обучению гуманитарным предметам с помощью межпредметных связей. Значимыми для понимания сущности интеграции

являются работы специалистов, изучающих содержание обучения с точки зрения взаимодействия отдельных наук.

Так, академик Б. Кедров пишет: «В настоящее время представления об общей структуре научного знания (науки) переживают переходный период. Этот период характеризуется тем, что прежние взгляды на общую структуру науки начали ломаться, однако пока не настолько сильно, чтобы уступить место новым взглядам, а новые взгляды стали вступать в силу, но всё же не настолько решительно и обстоятельно, чтобы вытеснить заметным образом старые взгляды» [90, с. 36]. Учёный считает, что «дифференциация наук в современных условиях порой не только не приводит к их дальнейшему разобщению, а как раз, наоборот, способствует их взаимному цементированию, заполнению разделявших их прежде пропастей, короче говоря, их интеграции» [90, с. 19]. Этому процессу способствует появление новых научных дисциплин – «мостов», в которых содержатся общие элементы разобщенных между собой предметов.

В начале 90-х годов под эгидой В. Фоменко осуществляется анализ проблемы интеграции в образовании. В 1994 году публикуется общая работа В. Фоменко и К. Колесиной «Построение процесса обучения на интегративной основе. К педагогической учёбе учителей и организации экспериментальной работы в школе № 77 г. Ростова-на-Дону». В этом исследовании ростовскими педагогами-учёными выводится понятие «интеграция», базирующееся на содержательном практико-педагогическом опыте. Интеграция становится фундаментальным педагогическим понятием с соответствующим педагогическим содержанием [227].

В 1994–1995 гг. в Ростовском педагогическом университете проводится исследование А. Данилюка. По мнению учёного, интеграция – это инновационный приём, благодаря которому появляется возможность найти решение для ряда проблем образования. Исследователь подчёркивает, что интеграция способствует «усвоению знаний, формированию понятий, рождению личностных и культурных смыслов» [56, с. 232].

В трудах М. Берулавы, А. Данилюка и др. представлены результаты и оценка теоретико-методического исследования интеграции «как феномена,

предопределяющего организацию и функционирование различных образовательных систем» [18; 55].

Потенции реализации интеграции с позиции методики раскрыты в труде Н. Чапаева «Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции». Данная опытно-исследовательская работа, осуществлявшаяся на базе Уральского государственного профессионально-педагогического университета, представляет анализ генеалогии и функций интеграции. Учёный рассматривает интеграцию как «процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности» [235].

В 1990 году выходит сборник научных работ «Проблеми міжпредметних зв'язків в умовах білінгвізму», в котором авторы представляют видение проблемы в условиях украинско-русской учебной языковой среды [185]. Исследователи предлагают различные пути реализации данного дидактического принципа.

В этот период появляются исследования, рассматривающие интеграцию иностранного языка с иными учебными дисциплинами: О. Ерёминой – об обучении английскому языку на интегративной основе (в 1991–1998 гг. экспериментальную проверку проходят УМК О. Ерёминой, Т. Ижогиной) [61]; И. Зотеевой – о межпредметных связях и их реализации в обучении французскому языку [70], В. Филатова – об учебно-методических комплексах коммуникативно-интегративного характера (в 2004 году выходит его учебное пособие «Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе») [139].

Анализ трудов А. Беляевой [16, с. 21–26], А. Данилюка [56], А. Новикова [156], Н. Чапаева [235; 236] и др. показывает, что сегодня интеграция является одним из доминирующих направлений развития образовательной области. Проведённые исследования позволяют учёным говорить об опережающем характере развития интеграции в образовании по сравнению с этим же процессом в других сферах жизни, констатируя переход интеграции на качественно новую ступень становления.

Проблема, которую исследуют с конца XIX века, трактованная с разных позиций на протяжении своей истории учёными-теоретиками, методистами-практиками, сейчас привлекает к себе всё более и более пристальное внимание. Считаем правомерным выделить наиболее содержательные дефиниции интеграции. Профессор Н. Светловская трактует интеграцию как «создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметах, видах деятельности т.д.), а затем приспособление этих элементов и частей и их объединение в не существовавший ранее монолит особого качества» [201, с. 57]. Из определения можно вычленить основополагающие свойства интеграции: цельность, однотипность частей и элементов, образование нечего нового из этих однотипных частей. Н. Светловская выделяет ключевое условие интеграции – организация материала на основе естественного подчинения единой цели. Это даёт основание вычленить ещё одно свойство интеграции, а именно общие целевые установки у составных элементов.

Подобное мнение высказывает Л. Бахарева, она трактует интеграцию как «процесс сближения и связи наук, происходящий с процессами дифференциации, который представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения» [14, с. 48–51]. Тут же она подчёркивает, что интеграция является средством «углубления взаимосвязей и взаимозависимости между предметами» [14, с. 48–51].

Е. Сухаревская отмечает, что «интеграция – это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определённой ступени обучения (дошкольной, начальной, средней, старшей)» [215, с. 9].

Итак, сегодня в научно-методической среде термин «интеграция» трактуется следующим образом:

- «система органически связанных дисциплин, построенная по аналогии с окружающим миром...» [44, с. 34–36];
- цель обучения, дающая ученику знания о мире как о едином целом, где все элементы взаимосвязаны [95, с. 28];

– «...ведущая форма организации содержания на основе всеобщности и единства законов природы...» [148, с. 51–55];

– «процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного» [67, с. 14].

Таким образом, структура интеграции как целого представляет собой комплексное объединение её составляющих. Перед нами стоит задача определить обусловленность целого и составляющих его частей. Если интеграция – это не простое объединение частей в целое, а логически выстроенная система, которая ведёт к количественным и качественным изменениям, то правомерными являются утверждения учёных о различных уровнях интеграции.

Так, М. Берулава выделяет следующие три основных уровня интеграции: уровень межпредметных связей; уровень дидактического синтеза; уровень целостности [18, с. 142–145].

Уровень межпредметных связей – это уровень элементарной взаимосвязи. На этом уровне каждый из учебных предметов в образовательном процессе сохраняет свой суверенитет и периодически выступает в качестве основы.

Уровень дидактического синтеза – это более высокий уровень, где интеграция предметов осуществляется на базе одного из них. Это взаимодействие двух родственных дисциплин, например, объединение учебного материала по русскому и английскому языкам с целью формирования ЛС, которое включает:

- систематизацию понятий, явлений, категорий в русском и английском языках;
- понимание значения лексических единиц, их допустимой сочетаемости;
- формирование умения общения в устной и письменной формах с носителями как своей, так и другой культуры на основе правил речевого и неречевого поведения;
- развитие способности к пониманию культуры своего народа в контексте общемировой.

По мнению М. Берулавы, высший уровень интеграции представлен уровнем целостности, т.е. уровнем максимально возможной интеграции. Отличительной

особенностью этого уровня является рождение новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей свою область изучения [18].

Согласно общим требованиям Стандарта и специфики изучения предметной области «Филология» [49; 50] рассматриваем реализацию интегративного подхода на уроках русского языка в его сопоставлении с английским языком при формировании ЛС учащихся. В основе экспериментального обучения находится интегративный подход. Перейдём к определению данного понятия.

Руководствуясь анализом методико-педагогической литературы, взглядами философов в отношении термина *подход* (совокупности, включающей стратегию обучения и определяющей методы, формы и приёмы) [69], а также основополагающими свойствами понятия *интеграция* [14; 67; 201], выявим содержание понятия *интегративный подход* к формированию ЛС, определив основополагающее понятие *подход*, его функции и условия реализации.

По мнению Б. Кедрова, интегративный подход является комплексным явлением, «основными чертами которого выступают целостное рассмотрение, выделение главного фактора и группировки вокруг него остальных» [90, с. 141]. Учёный указывает на ключевую характеристику компонентов подхода – «нерасторжимость общего и частного при движении от общего к частному и от частного к общему» [90, с. 141].

Аналогичной точки зрения придерживается В. Загвязинский, утверждая, что в основе интегративного подхода находится идея целостности, выражающая единство целей, содержания, форм и методов обучения, средств в изучении взаимосвязанного материала родственных дисциплин для создания системных знаний школьников в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения учащихся [65, с. 29].

Таким образом, рассматривая интегративный подход к обучению, учёные выделяют ключевые признаки данного подхода, а именно: целостность, многогранность и общую дидактическую ориентированность всех методов и приёмов обучения. Отталкиваясь от указанных признаков и понимания сути процесса интеграции, считаем целесообразным отметить, что основополагающими

понятиями интегративного подхода являются единство и целостность. Данный подход способен обеспечить реализацию методических задач экспериментального обучения и мотивацию учебной деятельности, что важно для учащихся младших классов.

Следует отметить, что, рассматривая интеграцию по методам, уровням, специалисты единодушны в определении функций интегративного подхода к языковому обучению, в процессе которого реализуются прежде всего образовательная, развивающая и воспитательная функции. Кроме того, данный подход выполняет специфические функции, актуальные для формирования ЛС учащихся: методологическую, конструктивную, формирующую и сопоставительную.

*Образовательная функция* интегративного подхода заключается в формировании у учащихся общей системы знаний по интегрируемым учебным дисциплинам (по русскому и английскому языкам в данном диссертационном исследовании). В центре внимания находится анализ общих законов, понятий, явлений и категорий.

*Развивающая функция* проявляется в перестройке и совершенствовании внутренней логической структуры методов и приёмов обучения, направленных на формирование ЛС. В частности, для исследований на основе интегративного подхода характерным является использование принципов сотрудничества и диалога, креативности; поискового (в русле нашего исследования частично-поискового), активного и интерактивного методов обучения.

*Воспитательную функцию* интегративного подхода к обучению учёные определяют как формирование мировоззрения учащихся путём последовательного осуществления взаимосвязей между основополагающими идеями и понятиями интегрируемых учебных дисциплин. По мнению В. Максимовой, они словно «обрастают теориями, понятиями, фактами, выходящими за пределы одного предмета», [67, с. 20] и влияют на поведенческую деятельность обучаемых. В ходе нашего исследования можно сделать вывод, что ведущие идеи воспитательного

характера играют организующую роль в процессе изучения учебного материала, ориентированного на формирование ЛС школьников.

Интегративный подход реализует *методологическую функцию* [67, с. 48], которая состоит в обеспечении общности во множестве процессов и явлений, изучаемых интегрируемыми учебными предметами. При этом общность фиксируется на уровне связи теоретических фактов учебных дисциплин. В процессе обучения происходит расширение областей применения интегративного подхода, вследствие этого отмечается охват новых тем, разделов изучаемых предметов, тем самым устанавливаются новые взаимосвязи между свойствами предметов, объектов, явлений, изучаемых в конкретных учебных дисциплинах. В результате сведения из этих дисциплин приобретают внутреннюю полноту, формируют ЛС учащихся.

*Конструктивная функция* проявляется в том, что интегративный подход выступает в качестве дидактического принципа, на базе которого осуществляется обучение (в пределах темы, раздела, предмета и др.).

*Формирующая функция* интегративного подхода заключается в том, что как средство обучения он создаёт условия для формирования взглядов, познавательной активности и самостоятельности учащихся. Эту функцию интегративный подход реализует под воздействием методических и психологических факторов трансформации учебной деятельности учащихся и обучающей деятельности учителя.

*Сопоставительная функция* выражается в способности интегративного подхода к предопределению отбора для сопоставления таких фактов, которые способствуют, как минимум – формированию ЛС обучающихся, как максимум – эффективному овладению предметами в русле нашего исследования.

Итак, интегративный подход в процессе формирования ЛС выполняет образовательную, развивающую, воспитательную, методологическую, конструктивную, формирующую и сопоставительную функции, которые реализуются на практике в различных сочетаниях.

Положение об условиях реализации интегративного подхода в процессе формирования ЛС учащихся – одно из существенных в разработке исследуемой проблемы. Академик А. Ерёмкин рекомендует дифференцировать объективные и субъективные условия [62]. К объективным условиям он относит внешние реальные обстоятельства и факторы. По нашему мнению, что ключевыми среди них являются: отбор принципов обучения на основе интегративного подхода и разработка системы методов и приёмов обучения. В качестве субъективных условий учёный определяет личные качества учителя, уровень творческо-креативной деятельности, готовность учащихся к обучению [62, с. 137].

Проанализировав взгляды исследователей на понимание понятия интеграции и интегративного подхода, мы приходим к выводу, что в рамках указанного подхода можно организовать прочную взаимосвязь и взаимозависимость как внутри учебного предмета (внутрипредметная интеграция, например: лексика и морфология, морфология и синтаксис и др.), так и между учебными дисциплинами (например: русский и украинский языки, русский и английский языки и др.). Последнее понимание проблемы актуально для нашего экспериментального исследования.

Аргументом для интеграции учебных предметов, а именно условиями реализации интегративного подхода к формированию ЛС, учёные считают идентичность предмета исследования, его структуры, функций, методов и средств познания. В процессе применения интегративного подхода используются механизмы связи между методикой и лингвистикой, психологией и педагогикой. На базе альянса таких дисциплин, как русский и иностранный (английский) языки, устанавливаются связи сопоставительного характера [239].

В Государственном стандарте выделены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в области «Филология», одно из которых – «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных и коммуникативных задач» [49, с. 4]. Практическим механизмом для решения данной задачи может стать формирование ЛС учащихся.

В области преподавания языков способности определяют как индивидуально-психологические особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений, навыков, а также качество и успешность выполнения той или иной деятельности [1; с. 290].

Понятие *лингвистические способности* рассматривается в области таких наук, как лингвистика, психолингвистика, психология, лингводидактика. Для того чтобы понять, какую функцию личностные характеристики выполняют в процессе обучения языку, необходимо дать определение ЛС, которые рассматриваются учёными с разных точек зрения.

Так, А. Леонтьев предлагает психолингвистическое понимание ЛС, определяя их как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков» личностью [117].

По мнению лингвиста И. Овчинниковой, ЛС представляют собой те условия, которые способствуют успешному усвоению языков, развитию коммуникативных навыков, чувству языка [157].

И. Зимняя, М. Кабардов определяют ЛС как характерологические и личностные специфические черты индивида, опосредованные вербальным мышлением и свободным приобретением лингвистических знаний, которые обеспечивают темп и степень овладения языковым материалом, а также успешность применения его в акте коммуникации [69; 81]. Данная точка зрения представляется нам ценной, поскольку позволяет рассматривать ЛС в схеме комплексного взаимодействия составных элементов, в котором личность занимает деятельностную, творческую позицию, характеризуемую индивидуальностью и избирательностью.

О. Ушакова описывает ЛС как «совокупность развитых у ребёнка речевых умений и навыков, благодаря которым он понимает и строит новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей» [222, с. 8].

Б. Беляев рассматривает ЛС как определённую сумму знаний о языке, приобретённую в процессе речевой деятельности, а также сформированные в результате этого умения и навыки [15]. Так, учёный выделяет несколько видов языковых способностей: фонетические способности, лексические (быстрое понимание, узнавание и поиск слов для выражения собственных мыслей), грамматические (морфологические особенности слов, распознавание частей речи), стилистические (дифференция стилей и их воспроизведение в письменной и устной речи). Кроме этого, Б. Беляев вычленяет определённые речевые способности: способность мыслить и сопоставлять факты из разных языков, и оперировать языковыми средствами [15].

Таким образом, учёный понимает ЛС как синтетическое образование, функционирующее в виде языковых представлений личности и определяющее «правильность» речи.

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что не существует универсальной дефиниции, которая бы характеризовала ЛС всесторонне. Это свидетельствует о сложности исследуемого феномена и о различных подходах к его изучению, что вполне закономерно, так как способности – категория психологическая, а умения и навыки – категории дидактические, но они выполняют ключевую роль в формировании и развитии способностей.

Приведённые точки зрения дают основания считать, что в процессе языкового обучения возможно формирование ЛС, которые представляют сложное явление, в структуру которого входит как владение на определённом уровне аспектными языковыми знаниями, так и языковыми и коммуникативно-речевыми умениями. Обучение таким аспектам языка как лексика, морфология, синтаксис происходит в процессе работы над словом, предложением и текстом.

Лингвистические знания охватывают все уровни языковой системы: фонетический (знание акцентологических норм языка, членение слов на слоги); словообразовательный (выделение значимых частей слова, подбор однокоренных слов); лексический (знание значения слова, его этимологии и сочетаемости, системные отношения между словами); морфологический (определение частей

речи и их грамматических категорий); синтаксический (правильное построение словосочетаний, предложений и текста, разграничение разных типов предложений по коммуникативным установкам, структуре и семантике). Таким образом, лингвистика является базой для формирования ЛС.

Понимая всю сложность и неоднозначность в определении ЛС, мы предлагаем опереться на определения, предложенные Б. Беляевым [15] и О. Ушаковой [222, с. 8], и использовать в качестве рабочей следующую дефиницию: ЛС – это комплексное явление, структура которого содержит а) аспектные языковые знания на определенном уровне; б) языковые и коммуникативно-речевые умения, благодаря которым ученик понимает и строит новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией. Формирование ЛС основывается на обучении аспектам языка и на развитии умений в рамках системы правил, принятых в языке для выражения мыслей.

Для выделения знаний и умений, составляющих ЛС, были проанализированы научные труды по лингвистике (Д. Арбатский [4], И. Бодуэна де Куртенэ [24], Ф. Буслаев [29], Л. Введенская [34], В. Корнев [98], А. Леонтьев [117], Л. Щерба [256], Л. Якубинский [262] и др.), психолингвистике (В. Белянин [17], И. Зимняя [68; 69], И. Овчинникова [157], О. Ушакова [222] и др.), лингводидактике (Э. Аркадьева [6], М. Везерова [35], Л. Григорян [52], М. Кудряшова [206], З. Сироткина [206], Н. Успенский [220], Н. Ушаков [136], Н. Шанский [248; 249], Л. Швецова [35] и др.).

Изучение специальной литературы показывает, что для лучшего понимания учащимися явлений русского языка привлекаются для наблюдения и сравнения явления другого языка [136; 248; 249; 256]. Академик Л. Щерба утверждает, что «не имея терминов для сравнения, очень трудно осознать значение слов и категорий родного языка. Очень просто и естественно подобранный термин даёт второй, т.е. иностранный язык» [256, с. 42]. Учёный отмечает, что «вполне овладеть родным языком, то есть оценить все его богатства, все его выразительные средства, понять все его возможности можно, только изучая какой-либо иностранный язык» [255, с. 35].

И. Бодуэн де Куртенэ указывает, что привлечение данных другого языка при изучении русского не только возможно, но и необходимо: «При наличии в головах учеников двух языков можно рискнуть предложить им сравнительное обозрение сходства и различий и вообще особенностей этих языков, всё равно, будут ли языки родственные в той степени, как например, польский и русский, литовский и латышский, немецкий и английский, латинский и французский и т.п., или же менее родственные. Очень благородное средство для развития наблюдательности и научного мышления учеников представляет сравнение языков по их строению...» [23, с. 75]. Как видим, учёный-лингвист не находит сложностей в использовании материалов как контактирующих языков, характеризующихся определённым сходством, так и языков разных групп.

Анализ научной литературы по проблеме обучения языкам на интегративной основе показывает, что устанавливать сходства и различия между языками можно на разных уровнях: фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом [98]. Высказываются идеи о том, что изучение лексики предоставляет благоприятные возможности для изучения языков на основе интегративного подхода. Это возможно на основании того, что словарный состав русского языка содержит определённое количество заимствованных слов. «Влияние английского, вызывающее у многих тревогу, в конечном итоге, несомненно, приведёт к обогащению русского», – утверждает М. Львов [126, с. 78].

В исследованиях специалистов отмечается, что обращение к этимологии слова в школе может использоваться как метод раскрытия семантики лексем. Кроме того, благодаря применению школьниками приёмов, позволяющих установить происхождение слова, пополняется багаж сведений учеников по русскому и изучаемому иностранному языку. «Решающее значение для успешного применения этимологических справок при раскрытии значений слов имеет учёт реального соотношения морфемных и лексических значений того или иного слова. В том случае, когда значение морфемы является компонентом лексического значения слова, этимологические справки углубляют значение слова, уточняют его смысл» [4, с. 33]. Если класс изучает английский язык, то, очевидно, целесообразно

для сопоставления использовать слова, заимствованные из изучаемого иностранного языка.

Для рассмотрения указанного признака уместно применять этимологические справки к тем заимствованным словам, у которых чётко проявляется определённое соотношение между морфемным составом и лексическим значением слова, например, *грейпфрут* – от англ. grapefruit < grape – виноград + fruit – фрукт; плоды грейпфрута часто собираются в грозди, напоминающие формой грозди винограда; *баскетбол* – от англ. basketball < basket – корзина + ball – мяч – командная игра, в которой забрасывают мяч в корзину соперника. Подобные справки могут быть даны школьникам уже во втором полугодии третьего класса, когда учащиеся накопят определённый запас слов.

Тем не менее, говоря о рациональности использования в школьной практике этимологического анализа, проясняющего учащимся причины звучания, написания и формы слова, необходимо отметить и наличие следующего ограничения в его применении. Исключением в этом отношении являются трудные слова. Так, З. Потиха рекомендует «воздержаться от этимологического анализа в тех случаях, когда он может натолкнуть учащихся на орфографические ... ошибки» [184, с. 123–24]. Например, не следует опираться на этимологию слов, *бойкот* – boycott, *бизнес* – business, *офис* – office, *волейбол* – volleyball, *вагон* – waggon и др.

Заимствованные слова не всегда могут изменяться тем или иным образом с момента их проникновения в русский язык. Как отмечает Н. Шанский, «их сторонний, заимствованный характер» [250, с. 239] определяет то, что внутренняя форма таких слов может быть слабо очевидной носителям языка. Опираясь на ряд исследований учёных (Л. Введенская [34], Р. Гельгардт [43], Ю. Откупщиков [161], Н. Шанский [250], Л. Шелепова [254] и др.), можно выделить характерные черты обращения в школе к этимологии слов с целью развития ЛС учащихся.

Допустима ситуация возникновения мнимой этимологии, обусловленной «ошибочным осмыслением, не соответствующим подлинным объективным связям слов по их происхождению, значению и формальным признакам» [43, с. 277]. В школьной учебной деятельности при осуществлении сопоставительных связей

между изучаемыми языками можно обращаться к школьному этимологическому анализу, если внутренняя форма слова без сомнения проясняет его значение и форму.

Следует отметить, что в школе обращение к научной этимологии сужено тем, что она бывает истинной, бесспорной, абсолютно надёжной; а также гипотетической, условной, предположительной [34, с. 12]. Вследствие этого отбор слов для осуществления сопоставления с помощью этимологического анализа должен проводиться особенно тщательно, а также с обязательным использованием этимологических словарей.

Мысль о необходимости изучения гуманитарных предметов в параллельной согласованности высказывает академик А. Текучёв [217, с. 156]. Он делает акцент на связи преподавания русского языка с иностранным языком, что свидетельствует о понимании изучения языков в их естественном функционировании. Вслед за учёным мы считаем, что гибкое использование интегративного подхода при изучении языков позволило бы учителю разнообразить приёмы обучения, направленные на формирование ЛС, повысило бы у учащихся интерес к изучению русского языка, а также к изучению лингвистики как науки.

Н. Ушаков обоснованно считает, что многие изучаемые темы на уроках русского языка допускают привлечение сопоставительных связей: «Сопоставляется состав заимствованных калькированных слов, сравниваются некоторые грамматические категории (род и число существительных, формы времён глагола, отдельные разряды местоимений и т.п.)» [136, с. 12]. Учёный подчёркивает, что, как правило, материал для сравнения предлагает изучаемый иностранный язык.

Как показывают данные контрастивной лингвистики (Дж. Кэтфорд [111], Р. Ладо [112], Г. Никкель [152], Г. Хельбиг [229] и др.), сопоставление языков с целью выявления их сходств и различий на языковых уровнях способствуют выявлению специфики и трудностей формирования ЛС, уточнению последовательности презентации языкового материала в процессе обучения. Подчёркивается, что учителю не следует постоянно акцентировать внимание

учащихся на различиях в изучаемых языках. Его задача состоит в подборе учебного материала, который позволит раскрыть сущность исследуемого явления [152, с. 364]. Учёный утверждает, что обучение языкам должно соответствовать современным требованиям во всех отношениях. Например, необходимо подбирать актуальный и интересный текстовый материал на ранних этапах обучения языкам, не следует избегать довольно сложные лингвистические явления, структуры, так как высокая частотность их употребления создаёт необходимость в изучении и сопоставлении [152, с. 358].

Лингвист Р. Ладло отмечает, что широким полем для сопоставления языков обладает лексика, которая несёт определённую информацию и предоставляет возможности для сравнений [112]. Учёный предлагает устанавливать сходства и различия между изучаемыми языками в отношении слова, значения и употребления (дистрибуции), так как данные аспекты в разных языках различны [112, с. 33].

В качестве примера, упоминается тот факт, что существенным признаком формы является состав слова. Так, учёный рекомендует рассмотреть различные аффиксы. В английском языке есть ряд частотных суффиксов, зная значение которых, учащийся поймёт встретившееся ему незнакомое слово. Например, для английского языка довольно характерным является суффикс *-tion* (*decoration, action, station* и т.д.). В данном случае можно провести параллель с заимствованными словами русского языка, оканчивающимися на суффикс *-ция* (*декорация, акция, станция* и т.д.).

Говоря об употреблении слова, необходимо заметить, что в языках существуют определённые грамматические ограничения. Так, в английском языке одно и то же слово может употребляться в роли имени существительного и глагола, реже и имени прилагательного, но с изменением формы (*drink* – напиток и пить, *sleep* – сон и спать, *dress* – платье и одеваться, *cook* – повар и готовить и др.). В русском языке в данном случае речь идёт об морфологическом словообразовании имени существительного от глагольной основы (например, *плавать* и *плавание* – *swim*, *гулять* и *прогулка* – *walk* и др.).

Специалисты говорят о ряде трудностей, которые возникают в процессе изучения словарного состава языков [111, с. 371]. Речь идёт о типичных ошибках, которые появляются из-за неправильных методических действий, лингвометодических причин, процессов взаимодействия языков и др. Для нас представляют интерес типичные лексико-семантические и лексико-грамматические ошибки, которые возникают при интеграции учебного материала русского и английского языков. Ошибки на лексико-семантическом уровне чаще всего связаны с двусторонним влиянием языков (межъязыковые омонимы и паронимы – «ложные друзья переводчика»; лексемы одного языка соответствуют нескольким лексемам второго языка и др.). Ошибки лексико-грамматического уровня могут появиться на морфологическом подуровне и подуровне структурной сочетаемости.

Исследуя проблему формирования ЛС, необходимо учесть программный материал 3-го класса, где центральная роль отведена основной единице языка (слову), которая изучается со следующих позиций: а) слово как часть речи (новый языковой материал); б) слово и его значения; в) группы слов по значениям (антонимы, синонимы); г) словообразование и значимые части слова; д) тематические группы слов (дополнение, изменение, нахождение главного слова); е) этимология слова, признаки заимствованных слов; ё) социокультурная лексика (практическое ознакомление с материалом) и др. (см. подраздел 2.1).

Основываясь на анализе программ русского и английского языков, думаем, что сравнительный анализ систем изучаемых языков в 3-м классе удобнее проводить на уровне лексики и морфологии на синтаксической основе, так как на уроках русского и английского языков изучаются основные части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол – noun, adjective, verb). Это даёт возможность сопоставлять как лексические, так и грамматические особенности изучаемых частей речи, выявлять их сходства и различия в проявлении тех или иных категорий.

Так, например, в современном русском языке категория рода носит грамматический характер. Как отмечает Л. Касаткин, принято выделять три

грамматических формы рода: мужской, женский и средний [197]. Как правило, имена существительные (кроме слов типа *сани, ворота, чернила*, не имеющих форм единственного числа) распределяются по родам. По утверждению А. Зализняка, слова типа *сани, ворота* составляют особый («четвёртый») грамматический род [66]. В русле нашего исследования данные положения не являются актуальными. В русском языке родовая принадлежность связана с «внешним обликом» существительного «в форме именительного падежа единственного числа и набором окончаний в других падежных формах» [66, с. 404].

Н. Валгина указывает, что «морфологически род существительных определяется характером основы и окончания» [32, с. 112]. На уровне синтаксиса род имени существительного определяется формой согласованного с ним имени прилагательного: *быстрый двигатель, быстрое течение, быстрая речь*.

По мнению В. Белошапковой, грамматическая характеристика рода существительного далеко не идентична указанию на пол существа. Так, у многих имён существительных, обозначающих неодушевлённые предметы, можно определить род, но не пол. И не всегда характеристика одушевлённых существительных по роду (мужской или женский) сходится с той же характеристикой по полу (самцы и самки обозначены существительными мужского и женского рода: *пчела, пантера, кит; акула, ящерица* и др.) [209].

В отличие от русского языка, родовая принадлежность английских имён существительных связана с их лексическим значением. Как указывают К. Качалова, Е. Израилевич, названия лиц мужского пола относятся к мужскому роду, женского пола – к женскому роду [88, с. 22]. В английском языке грамматическая категория рода, т.е. изменения в составе предложения, связанные с родом существительного, отсутствуют. Родовые отличия характерны только для имён существительных, обозначающих живых существ, то есть род имени существительного обусловлен исключительно полом существительного и его одушевлённостью. Имена существительные, обозначающие неодушевлённые предметы и животных, относятся к среднему роду (в отличие от русского языка, в котором неодушевлённые имена существительные могут быть мужского, женского

и среднего рода). Ряд имён существительных, обозначающих живые существа, может относиться как к мужскому, так и к женскому роду (*pupil* – ученик, ученица; *friend* – друг, подруга; *teacher* – учитель, учительница; *neighbor* – сосед, соседка и др.).

В русском языке указанные слова имеют закреплённый род. В английском языке понять категорию рода имени существительного можно с помощью контекста и семантики слова.

Конкретные имена существительные обозначают предметы, поддающиеся счёту. С помощью категории числа имени существительного в русском языке выражаются грамматические значения единственности/множественности предметов: *село* – *сёла*, *кукла* – *куклы*, *гвоздь* – *гвозди*. Основным средством грамматического выражения морфологической категории числа являются окончания имени существительного: *песня* – *песни*, *ведро* – *ведра*. Кроме того, синтагматически категория числа выражается, как отмечает Л. Касаткин, «числовыми окончаниями зависящих от этого существительного слов: *наша дорога* – *наши дороги*, *новый учебник* – *новые учебники*; *студент пишет* – *студенты пишут*» [197, с. 528]. Н. Шанский указывает, что в русском языке нет специальной формы только для обозначения числа. Флексии существительных выступают параллельно «индикаторами» числа, «выражая и грамматические значения рода (в единственном числе) и падежа» [251, с. 106].

Что касается английского языка, то в нём, как и в русском, два числа: единственное и множественное. Форма единственного числа служит для обозначения одного предмета: *a house* – *дом*, *an apple* – *яблоко*. Соответственно форма множественного числа служит для обозначения двух и более предметов: *houses* – *дома*, *apples* – *яблоки*. Отличие между формой единственного числа в русском и английском языках заключается в отсутствии в последнем флексий, что можно сравнить с нулевой флексией имени существительного в русском языке. Множественное число имени существительного образуется путём прибавления к форме единственного числа флексии *-s*: *a hand* – *hands* (*рука* – *руки*); а также

флексий *-es* (если существительное оканчивается в единственном числе на *s, ss, sh, ch*): *a box – boxes* (коробка – коробки).

Некоторые имена существительные образуют множественное число путём изменения корневой гласной: *a woman – women* (женщина / женщины), *a tooth – teeth* (зуб / зубы), *a foot – feet* (нога / ноги) и др.

В русском языке также существуют дополнительные способы образования множественного числа имён существительных, а именно супплетивизм: *ребёнок – дети, человек – люди*. В данном случае наблюдается использование основ с разными корнями при образовании числовых форм одного слова, а не одной-двух гласных в корне, как в английском языке.

В русском языке существуют также следующие способы выражения значений числа: усечение, наращение или чередование основообразовательных суффиксов в разных числовых формах существительного, мена ударения: *стул – стулья* (стул' -j-a), *дерево – деревья* (дерев' -j-a), *сын – сыновья* (сын-овj-a); *цветок – цветы, господин – господа; жеребёнок – жеребята, хозяин – хозяйка; озеро – озёра, окно – окна*.

В английском языке у имени существительного подобные способы выражения числа не столь разнообразны, но существует формообразующий суффикс *-en*: *ox – oxen* (бык – быки), *child – children* (ребёнок – дети). Некоторые имена существительные, заимствованные из греческого и латинского языков, сохранили форму множественного числа этих языков, где наблюдается усечение, чередование конечных морфем: *datum – data, addendum – addenda, erratum – errata; basis – bases, crisis – crises*.

В английском языке наблюдается совпадение форм единственного и множественного числа имён существительных: *deer* (олень – олени), *fish* (рыба – рыбы), *sheep* (овца – овцы), *works* (завод – заводы). Можно провести параллель между данными словами и неизменяемыми словами в русском языке – *пальто, кофе, кино, такси, кенгуру* и т.п. В английском языке, как и в русском, есть ряд имён существительных, которые употребляются только в единственном или только во множественном числе, при этом соотношение таких слов в данных языках может не совпадать. Например, имена существительные *advice* (совет – советы),

*information* (сведение – сведения) употребляются в английском языке только в единственном числе в отличие от проявления множественности у данных слов в русском языке.

Интересным является тот факт, как в языках закреплено употребление числа некоторых слов. Так, например, существительное *деньги* употребляется только во множественном числе в русском языке, между тем как в английском языке соответствующее имя существительное (*money*) употребляется только в единственном числе. Для имён существительных *ворота, сани, часы* характерна только форма множественного числа, в отличие от английского языка, в котором данные имена существительные употребляются в единственном и во множественном числе: *a gate – gates, a sledge – sledges, watch – watches*.

В тоже время в русском языке, как и в английском, есть имена существительные, употребляющиеся только во множественном числе. Это названия многих парных предметов (например, *trousers – брюки, scissors – ножницы, shorts – шорты, spectacles – очки, scales – весы, jeans – джинсы*). Это свидетельствует о том, что отдельные заимствованные имена существительные в русском языке сохранили множественное число того языка, из которого они пришли (*шорты – shorts*).

Имя существительное как основная часть речи и его грамматические категории изучаются на протяжении всего периода начальной ступени образования, при этом соблюдается принцип постепенного нарастания сложности как на уроках русского, так и на уроках английского языка. Таким образом, сопоставление грамматических особенностей имени существительного позволяет выявить его сходства и различия в проявлении тех или иных категорий в русском и английском языках.

Рассмотрим имя прилагательное в русском и английском языках в аспекте исследуемой проблемы. Именем прилагательным и в русском, и в английском языках называется часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы *какой? какая? какое? какие? (what?)*. В отношении определения грамматических категорий имени прилагательного лингвисты единодушны. В

русском языке у подавляющего большинства имён прилагательных учёные выделяют категории рода, числа, падежа, а также полноты/краткости [209, с. 444; 32, с. 133; 197, с. 545; 251, с. 121]. Имена прилагательные в английском языке не изменяются ни по родам, ни по числам, ни по падежам; они могут изменяться только по степеням сравнения: *nice, nicer, nicest* (*красивый, красивее, самый красивый*).

В русле нашего исследования нет необходимости рассматривать деление имён прилагательных по семантическим признакам. Попутно отметим, что в отличие от русского языка, в котором классификация имён прилагательных на лексико-грамматические разряды основана на их грамматических, словообразовательных и лексических свойствах, в основе деления английских имён прилагательных по разрядам качественных и относительных лежит только семантический признак (более или менее абстрагированный).

В русском языке флексии имён прилагательных указывают на синтаксическую связь прилагательных с именами существительными, т.е. выполняют функции грамматических форм согласования с именами существительными. Подобное выражение синтаксической связи в английском предложении отсутствует.

В русском и английском предложениях имя прилагательное всегда семантически связано с именем существительным. Осуществляется данная связь посредством употребления имени прилагательного в функции определения или в функции именной части составного сказуемого, соединяясь с именем существительным посредством глагола-связки:

*Инженер выполняет **новый** проект за **письменным** столом.*

*The **new** book is on the table.*

Итак, в русском языке имя прилагательное как часть речи определяется по следующим признакам: *семантическому* (обозначение признака); *морфологическому* (согласование с именем существительным по форме рода, числа, падежа; наличие степеней сравнения у качественных прилагательных; наличие особых словообразовательных аффиксов у относительных и притяжательных прилагательных); *синтаксическому* (в предложении являются определением или

именной частью сказуемого). В английском – имя прилагательное характеризуется семантическими и синтаксическими признаками. Тот факт, что у английского прилагательного отсутствуют морфологические показатели, позволяет употреблять имя существительное в качестве определения к последующему существительному (*autumn day, door bell, school bus, night sea* и др.). У имени прилагательного отсутствуют формы согласования с именем существительным. Только у незначительной части относительных прилагательных есть словообразовательные суффиксы (*dangerous* (опасный) – *danger* (опасность), *doubtful* (сомнительный) – *doubt* (сомнение), *central* (центральный) – *center* (центр) и др.

Проведённый анализ показал, что в начальных классах имя прилагательное изучается как зависимая от имени существительного часть речи в плане проявления родовой принадлежности и категории числа, а также выполнения им синтаксической функции определения. Семантика имён прилагательных изучается как средство обогащения словарного запаса учащихся.

После ознакомления с именем существительным и именем прилагательным учащиеся приступают к изучению глагола как одной из важнейшей части речи.

В сравнении с другими частями речи у глагола самый разнообразный состав грамматических категорий. Имена существительные и прилагательные обладают тремя грамматическими категориями (рода, числа и падежа). У глагола семь грамматических категорий, что определяет его разветвлённую систему грамматических форм.

Формы английского глагола делятся на личные (Finite Forms) и неличные (Non-Finite или Verbals). Личные формы английского глагола также выражают лицо, число, наклонение, время и залог. Глагол в личной форме служит в предложении сказуемым и всегда употребляется при наличии подлежащего (как правило, имени существительного или местоимения), с которым согласуется в лице и числе.

*She lives in Paris. Она живет в Париже.*

*He is working in the library. Он работает в библиотеке.*

*My sister was there in the morning. Моя сестра была здесь утром.*

Неличные формы глагола – инфинитив, герундий и причастие выражают, в отличие от личных форм, действие без указания лица, числа и наклонения. Они не могут выступать в предложении в роли сказуемого, а выполняют функции обстоятельства, определения.

Учащиеся начальной школы знакомятся с глаголом как одной из основных частей речи на трёх уровнях: лексическом, грамматическом и речевом. Главная задача изучения глагола учащимися начальной школы – это использование данной части речи как в устных, так и в письменных заданиях в конкретной грамматической форме.

Принципиальные отличия английских глаголов от русских состоят в том, что английский глагол выполняет основную роль (сказуемое) в предложении. Смысл высказывания определяется тем, в какой форме использован глагол. Ведь он, в отличие от русского языка, показывает, каким образом протекает действие. Например,

*She swims in the lake.* – Обычно она купается в озере.

*She is swimming in the lake.* – В данный момент она купается в озере.

*She has been swimming in the lake.* – Она купается в озере *определённое время*.

В английском предложении в глаголе заключён смысл высказывания. В русском языке для передачи той же самой мысли потребуются конкретизирующие слова (обычно, в данный момент, в определённое время). Этим и обусловлена разветвлённая система способов образования различных форм английского глагола, состоящая из следующих групп: неопределенный (простой); длительный; совершенный; совершенно-длительный. Одним из существенных отличий русского и английского глаголов является то, что в русском языке интонация является ключевым способом передачи эмоционального состояния. Как было сказано, в английском языке глагол выполняет главную функцию, поэтому и эмоциональная окрашенность передаётся при помощи одной из глагольных форм (Perfect). Разветвлённая система английских глагольных форм находится на верхнем уровне трудностей для учащихся. Г. Никкель рекомендует учителю

учитывать подобные трудности, с которыми сталкиваются школьники в процессе интегрированного овладения языками [152, с. 360].

Говоря о порядке слов, необходимо отметить, что в русском языке он относительно свободный. В английском предложении за каждым словом закреплено определённое место, а именно: на первом месте всегда находится подлежащее, на втором – сказуемое. В силу того, что у английских имён существительных отсутствуют окончания, если изменить порядок слов в предложении, то изменится и его смысл:

*The cat caught the bird in the park.* – В парке кошка поймала птичку.

*The bird caught the cat in the park.* – В парке птичка поймала кошку.

В русле нашего исследования нет необходимости в более расширенном сравнении глагольных систем русского и английского языков. В данном параграфе представлен сравнительный анализ только тех категорий имени существительного, имени прилагательного и глагола, которые изучаются учащимися 3-х классов.

Следует упомянуть, что теоретическое объяснение грамматических категорий частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) вводятся в экспериментальное обучение для учащихся 3-х классов с учётом постепенного усложнения сведений об изучаемых явлениях, исходя из этапов работы. Презентация информации не может быть тождественна подаче материала в теоретических исследованиях по лингвистике, поскольку её ориентация несколько иная.

Итак, данные лингвистических исследований позволили установить, что знание специфики категорий изучаемых частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) имеет принципиальное значение в работе над формированием ЛС учащихся. Значимость интегративного подхода к изучению языков заключается в том, что изучаемый язык раскрывает особые качества и специфичные свойства своей структуры при взгляде на него с позиции другого разноструктурного языка. Отдалённость сопоставляемых языков может выполнять функцию «увеличительного стекла» для обнаружения глубинных лингвистических категорий. Языковое обучение на основе интегративного подхода направлено на формирование ЛС учащихся. Рассматривая сквозь призму английского языка

явления, факты, можно обнаружить общее и отличительное, что присуще только русскому языку. При универсальности общих когнитивных законов у любого языка есть свои индивидуальные средства отражения его сущности.

Так, формирование ЛС включает в себя умение сравнивать грамматические категории (например, род и число имён существительных); разграничивать формы времён глагола; сопоставлять состав заимствованных слов; использовать этимологические справки для раскрытия значений слов с учётом реального соотношения морфемных и лексических значений; устанавливать семантическую и синтагматическую связь имён прилагательных с именами существительными; выявлять функции глагола в предложении; сопоставлять порядок слов в предложении, конструировать предложения в соответствии с коммуникативной задачей и др.

В результате анализа специальной литературы установлено, что лингвометодическую базу формирования ЛС учеников составляют основные положения: а) учёт специфики грамматических категорий частей речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол) в русском и английском языках; б) опора на накопленные учащимися аспектные знания языка на определённом уровне и сформированные на их основе языковые и коммуникативно-речевые умения, благодаря которым ученик понимает и строит новые высказывания; в) использование этимологии как метода раскрытия внутренней формы слов, в которых отчётливо проявляется соотношение между морфемным составом и лексическим значением слова; г) обращение к различным способам создания частей речи; д) органического сочетания заданий, направленных на усвоение способов выражения национальной культуры (социокультурная лексика) и формирования коммуникативно-речевых умений; е) ориентация на единицы языка (слово и предложения), которые являются потенциальным источником осуществления сопоставительных связей.

У обозначенных дисциплин «Русский язык» и «Английский язык» предметом изучения является язык (родной и иностранный). Эти языки относятся к разным языковым группам, но при этом в школе изучаются одни и те же разделы, раскрывающие их сущность: фонетика, словообразование, лексикология,

морфология, синтаксис. Аналогична и цель обучения – «формирование современной языковой личности учащегося» [189, с. 3]. Применяя терминологию Л. Миловановой, при изучении русского языка у учащихся будет формироваться аутентичная языковая личность, а при изучении иностранного языка – неаутентичная языковая личность [142, с. 68–77].

Необходимо отметить, что приднестровский регион является полиэтническим социумом с языковой, культурной и ментальной точек зрения, в котором действует языковое законодательство, согласно которому одинаковый правовой статус имеют три языка – русский, молдавский, украинский (официальные языки государства). В последнее десятилетие в таких поликультурных условиях Приднестровья в практику начальной школы активно вводятся уроки иностранного языка, что закреплено базисным учебно-развивающим планом.

Это является признанием необходимости формирования полиязычной личности и открывает широкие перспективы для формирования ЛС. Гармоничное, скоординированное обучение русскому и английскому языкам может положительно влиять на рост общей культуры учащихся, формирование готовности к межкультурному сотрудничеству. Реализовать такую задачу возможно при условии подведения учащихся к той мысли, что не существует трудных или лёгких языков. Каждый язык уникален и обладает собственными законами для презентации одного и того же содержания. Специфика интегративного подхода к формированию ЛС в процессе изучения русского и иностранного (английского) языков заключается в том, что учащиеся могут рассматривать факты русского языка на широком лингвистическом фоне; указанный подход вводит обучаемых в науку о языке; способствует расширению лингвистического кругозора и осмыслению системных отношений в языках [241].

Таким образом, в данном параграфе представлены лингвометодические положения, которые составляют теоретическую базу для работы над формированием ЛС учащихся.

Помимо лингвометодических, считаем важным охарактеризовать и психологические условия реализации интегративного подхода к формированию

ЛС школьников. Знания психологии благоприятствуют осмыслению и осознанию, почему необходимо учить именно так, а не иначе, принимая во внимание психологические основы познавательной деятельности человека.

## **1.2. Психологические условия реализации интегративного подхода к формированию лингвистических способностей учащихся 3-х классов**

Разрабатывая методику формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком, учитываем не только основы лингвистической теории, но и психологические аспекты формирования ЛС, особенности познавательного и речевого развития учащихся 3-х классов, психические характеристики данного возраста.

Обозначенным кругом вопросов занимались учёные В. Белянин, Л. Выготский, Э. Голубева, М. Гохлернер, Г. Ейгер, И. Зимняя, М. Кабардов, Г. Костюк, Р. Немов, И. Овчинникова, Ж. Пиаже, С. Рубинштейн, В. Чудновский, А. Шахнарович и др.

Ввиду того, что в нашем исследовании средством формирования ЛС учащихся на уроках русского языка является интегративный подход, необходимо рассмотреть механизмы его функционирования с точки зрения речевой деятельности (психолингвистики).

Для определения психологических условий формирования ЛС учащихся необходимо выявить особенности рецепции языкового материала; определить психические процессы, которые являются главным образующим элементом восприятия школьниками изучаемых языков; проанализировать специфику познавательной деятельности в процессе обучения.

Признанную большинством специалистов дефиницию способностей предложил Б. Теплов, понимающий под способностями индивидуально-психологические особенности личности, которые актуализируются в конкретном виде деятельности, детерминируют качество выполнения, результативность, а также скорость и лёгкость усвоения этой деятельности [218]. По Б. Теплову и С. Рубинштейну, природные задатки сложно и опосредованно обуславливают

формирование способностей, что находит отражение в успешной деятельности человека. Природные задатки – это необходимая база для формирования способностей. Развитие последних невозможно без определённых задатков, которые, находясь в перманентном поступательном движении, приобретают новые свойства [218; 195].

Однако задатки априори не являются залогом перспективных способностей. Объяснением этому служит их многозначность: аналогичные задатки могут проявиться в отличающихся способностях. Задатками человек «снабжён» от рождения, или они появляются вследствие естественного развития; способности приобретаются в ходе надлежащего обучения. Разница между задатками и способностями проявляется и в том, что последние не могут появиться вне активной должной деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [219, с. 29]. Характерным свойством способностей является их динамичность. Б. Теплов указывает на ключевое значение деятельности для формирования способностей и определяет их как «...то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [217, с. 29]. Рассматривают две фазы становления способностей: способности репродуктивного и творческого характера. Ученик первой фазы обладает широкими возможностями овладевать знаниями, деятельностью и выполнять её по представленному примеру. Вторая фаза характеризует ученика, который может создавать новые или нестандартные способы решения учебных задач. То есть наличие творческих способностей определяет креативный тип личности, которому присущи такие личностные характеристики, как гибкость, критичность, способность легко и быстро находить нетрадиционные способы решения задач и т.п.

В центре формирования способностей находятся интерес и склонность, которые соотносятся друг с другом, но для них характерны отличительные особенности. Интерес – это отношение субъекта к явлению или предмету. Склонность – это отношение, направленность на какую-либо деятельность. Интерес

в динамике своего развития может преобразоваться в склонность как выражение потребности, необходимости в определённой деятельности. Интересы и склонности возникают на основе потребностей, но не любая потребность может послужить источником стойкого интереса, определяющего устремления личности [218].

Важным критерием интересов является их действенность. Человек с пассивным интересом не предпринимает активных действий для значимого удовлетворения этого интереса. Интересы не статичны по своей природе, они изменяются, прогрессируют или регрессируют. Если у учащегося недостаточны интересы к какому-либо виду деятельности, их можно развить, пробуждая и стимулируя к соответствующим занятиям. По мере становления подлинно действенный интерес начинает активно требовать удовлетворения и превращается в мощнейший стимул к деятельности.

Степень эффективности выполнения учащимся определённой деятельности обусловлена не только его способностями. Она детерминируется фактом соответствующих знаний, умений, навыков. Как уже было упомянуто, и способности, несмотря на обусловленность природными задатками, являются следствием развития. Их развитие происходит в ходе именно той деятельности, для которой эти способности требуются. И, в первую очередь, в процессе обучения этой деятельности. Именно в обучении формируются новые умения, навыки и параллельно шлифуются способности [218]. В монографии Б. Теплова при анализе обширного эмпирического материала говорится, что способности «...зависят от врождённых индивидуальных задатков, но они являются и результатом развития, результатом воспитания и обучения» [218, с. 49]. В работе выводится тезис, что корреляция между задатками и способностями может быть очень значительной. Природные задатки ребёнка могут затруднять лёгкое и спонтанное развитие определённых способностей, но ликвидировать или существенно минимизировать этот сдерживающий фактор нередко возможно «в результате очень продуманной и совершенной педагогической работы» [218, с. 325]. Аналогичная мысль, говорящая о диалектике отношений задатков и способностей, высказывается в «Проблемах общей психологии» С. Рубинштейна: «Способности ребёнка

формируются посредством овладения того содержания ..., которое осваивает подрастающий человек в процессе обучения. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат врождённые задатки. Задатки – общие у всех людей и вместе с тем у каждого человека различные – превращаются в многообразные и всё более совершенные способности» [195, с. 715].

Человеческие способности соотносятся с множеством видов деятельности. Различают их, исходя из того, в каком именно виде деятельности они реализуются. Помимо этого, их подразделяют на общие и специальные. Общие способности обуславливают успехи человека в различных видах деятельности, например: уровень общего интеллектуального развития, развитая память, совершенная речь, воображение, внимательность, способность к общению, работоспособность, волевые качества и др.

Установлено, что для успеха выполнения конкретной деятельности необходимы не отдельные способности, а определённое их сочетание, когда они при взаимодействии в процессе деятельности оказывают влияние друг на друга, одновременно развиваясь [217]. Поэтому становление общих способностей происходит успешнее с привлечением и чередованием различных видов деятельности. Кроме этого, необходимо сочетать теоретическую деятельность и практические действия, так как в подобном случае происходит их взаимодействие и обогащение [218].

Следует отметить, что современные психологи, лингвисты, лингводидакты всё чаще оперируют понятиями *компетентность* и *компетенция*. Компетенция – это «комплекс знаний, навыков, умений, приобретённых человеком, в том числе в процессе обучения языку...», а компетентность – «свойство личности, которое определяет её способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [260, с. 15]. Иными словами, компетентность – актуальное проявление компетенции.

Так, компетентность может быть интерпретирована как обученность, тогда как способности – это обучаемость. Компетентность детерминируется как достижение, выкристаллизовавшееся в итоге обучения. Изначально в термин

компетенция её автором, лингвистом Н. Хомским, вкладывалось понимание способности актуальной для осуществления конкретной, доминирующим образом языковой деятельности на родном языке [232].

Е. Арцишевская, М. Кабардов рассуждают: «Говоря же о способностях, мы вводим оценочный критерий, подразумевая потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции» [84, с. 36]. Понятия *лингвистическая способность*, *языковая способность*, *способность к языкам* перекрещиваются в работах исследователей. Е. Арцишевская, М. Кабардов, подчёркивая неоднозначность этих терминов, сходятся во мнении, что обусловлено это амбивалентностью предмета анализа – языка [84, с. 36]. Дихотомию языковых явлений исследовали многие лингвисты: В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, И. Бодуэн де Куртенэ и др. Швейцарский лингвист Ф. де Соссюр первый создал поле для широкой дискуссии, заявив о различии в речевой деятельности (фр. *langage*) между языком (фр. *langue*) и речью (фр. *parole*) [210].

Анализ существующих интерпретаций рассматриваемых понятий (Е. Арцишевская [84], М. Кабардов [83], А. Леонтьев [117], Л. Сидоренкова [204], А. Щукин [257] и др.) даёт нам основание рассматривать ЛС как встраиваемое в многоуровневую иерархически организованную систему, где данные термины не синонимы, а связанные друг с другом понятия, и соотносятся между собой как категории общего и частного, как родовое понятие по отношению к видовому. На наш взгляд, на начальном этапе обучения можно говорить о формировании способностей, которые могут быть преобразованы в компетенции, совершенствуясь в компетентности на последующих уровнях обучения – в средних и старших классах.

ЛС относят к специальным способностям, наряду с музыкальными, логико-математическими, техническими, литературными, художественно-творческими, спортивными и др., проявляющимися в конкретных видах деятельности (М. Кабардов [83], Б. Кадыров [85]). В монографии «Психология интеллекта: парадоксы исследования» рассматриваются взгляды специалистов на природу интеллектуальных способностей (лингвистических, музыкальных, логико-

математических), исследователь М. Холодная отмечает наличие определённой связи между способностями, в частности ЛС не существуют изолированно [231, с. 17]. Специалисты указывают, что у ЛС не статичный характер, они являются «совокупностью индивидуально-психологических свойств, согласованное развитие которых определяется внутренними и внешними факторами» [85]. Можно сделать вывод, что продуктивный характер усвоения языкового материала может быть обусловлен определённой целью, ситуацией обучения и структурой конкретного языка.

Говоря о ЛС, следует уточнить, что одни специалисты имеют в виду способности к изучению родного [96], а другие – к изучению иностранного, то есть второго языка [73; 253]. В первом случае зарубежные психологи оперируют понятием *language aptitude*, во втором – *second language aptitude*. У слова *aptitude* несколько значений: склонность, установка, уместность, способность. Иначе говоря, под *aptitude* понимается собственно готовность к усвоению материала из области фонетики, лексики, грамматики, стилистики – прежде всего, родного языка.

Полемику вызывает вопрос, касающийся степени предопределения индивидуально-психологическими способностями в успешности усвоения родного языка тех же способностей в усвоении второго языка. Например, в течение десяти лет Р. Спарк и Л. Ганшоу изучали познавательное, эмоциональное и лингвистическое влияние на усвоение иностранных языков и сформулировали гипотезу о личностных различиях лингвистического кодирования, как модель понимания проблем изучения языков, исходя из которой, причины, обуславливающие особенности в изучении второго языка, подобны особенностям, возникающим при усвоении родного языка [268]. Вместе с тем сегодня у специалистов нет единой обоснованной точки зрения в определении универсальных механизмов, от которых зависит эффективность усвоения какого-либо языка.

Психологи всесторонне исследуют лингвистическую область. Изучается специфика структуры и динамики языковых способностей [83], [100], профессионально-исследовательский интерес проявляется и к языковому развитию, связанному с возрастом, гендерной принадлежностью [85], средой

воспитания и принципами обучения [157]. Американские учёные Д. Кэрролл и С. Сапон включили когнитивные характеристики в структуру ЛС к усвоению иностранного языка [263].

Помимо когнитивных характеристик психологами включаются в ЛС и личностные составляющие. В частности, речь идёт о таких компонентах, как достаточно высокий уровень гносеологической мотивации, любознательность, заинтересованность в общении [83]. Отдельное внимание уделяется именно коммуникативной составляющей, ведь усвоение какого-либо языка выражается посредством коммуникации. Как подчёркивает профессор М. Кабардов, в структуре ЛС есть место когнитивным и коммуникативным элементам, пропорция которых определяется уровнем овладения языком. Коммуникативная составляющая создаёт результативную согласованность в действиях и понимание во время общения. Когнитивная составляющая включает в себя познавательные умения, сопряжённые с отличительными характеристиками внимания, мышления и памяти. Также она отвечает за восприятие и естественное понимание вербальной (доминирующим образом) и невербальной системы; умение формулировать и излагать мысли; умение осмысленно определять и понимать лексико-грамматические аспекты языка [84].

В свою очередь, под руководством профессора Ланкастерского университета Д. Кормос проводилось экспериментальное исследование, в котором эффективность обучения языку прослеживалась при двух условиях: на специально организованных коммуникативных занятиях и в естественной «рабочей» обстановке на уроках. В результате было выявлено, что обучение в экспериментальных условиях с акцентом на аспект общения значительно содействует более высоким коэффициентам языковой успеваемости при завершении учебного года [266].

Заслуживает внимания исследование английского психолингвиста, профессора токийского университета П. Робинсона. По П. Робинсону, ЛС являются комплексами мощностей, определяющими успешность в усвоении языка. В основе способностей находятся общие когнитивные возможности (интеллект, память); способности, связанные напрямую с постижением языка и процессом

работы с лингвистическими данными (категориями, явлениями); а также личностные составляющие – коммуникативные ресурсы [267].

ЛС, которые формируются в процессе обучения, выражаются в знании языка и качестве содержания речи. Знание языка подразумевает владение грамматическим, лексическим, морфологическим, стилистическим и другими единицами языка. Уровень владения речью предполагает сформированность умений и навыков восприятия речи, собственно говорение, эффективность коммуникации и гармоничное взаимодействие её участников [117]. По мере взросления и развития ребёнка развивается его речь, «созревают» и ЛС. В дальнейшем о высоком уровне сформированных ЛС свидетельствует функциональная диглоссия. Как замечает В. Карасик, ссылаясь на Л. Крысина, речь идёт об умении переключаться с разговорного языка на книжный, и наоборот [87; 102]. Это касается и владения личностью разными языками, каждый из которых используется им только в определённой сфере общения. Данное явление характерно для поликультурного и полиязычного государства, социума. В определённой мере это также относится к осознанному выбору говорящего коммуникативного средства того языка, которое наилучшим образом способно создать успех коммуникации в конкретной области общения.

Рассуждая о способности коммуницировать, Дж. Остин отмечает, что «речь – это процесс передачи вербальных сообщений, но последнее не является конечной её целью» [160]. Актуальным представляется мнение О. Иссерс о том, что «речевое общение – это совместная деятельность коммуникантов, в процессе которой они взаимно регулируют действия, управляют мыслительными процессами, корректируют представления, убеждения партнёра по коммуникации» [82, с. 33]. Многочисленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что для успешного освоения речи требуется своевременное активное воздействие на определённые системы. При недостаточности стимулирования данных процессов в деятельности они будут тормозиться [35; 117; 253].

Говоря о развитии способностей ребёнка, необходимо заметить, что существенным этапом является развитие у него так называемой готовности к

обучению. Под готовностью к обучению понимается благоприятный период для получения знаний, в процессе которого происходит формирование способностей, обнаруживающих внушительные возможности для эффективного последующего учения и его совершенствования [92, с. 55].

В силу того, что в качестве субъекта деятельности выступают школьники 9–10 лет, появляется необходимость рассмотреть свойственные этому возрасту особенности. Характерные признаки определённого возраста детерминированы достижениями физиологического, психологического и духовного развития личности. Психологами (Л. Божович, Л. Выготский, А. Запорожец, Г. Костюк, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Д. Эльконин и др.) установлено, что возраст 9–10 лет является относительно ровным в жизни младшего школьника, но вместе с тем происходят качественные изменения в психическом развитии детей.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой исследованию характерных возрастных признаков развития учащихся 3-х классов, свидетельствует о том, что именно с третьего года обучения у детей появляется осмысленное отношение к учёбе, обнаруживается динамичная заинтересованность и потребность в познании. Они пробуют производить оценку причин своих успехов и неудач, то есть происходит формирование познавательной рефлексии. В этом период возможно значительное «купирование» творческих способностей, готовности к воображению за счёт развития навыков осуществлять действия по образцу, выполнять инструкцию [251].

По утверждению психологов (Л. Выготский [37], А. Киричук [91], Г. Костюк [99], Д. Фельдштейн [186]), у некоторых детей в этом возрасте может падать самооценка и уверенность в своих возможностях. В более сложных случаях учащиеся больше не стремятся быть успешными, начинают лениться. Вследствие этого происходит снижение качества контрольных работ, возникают существенные трудности при осуществлении творческих заданий [186].

Исследования показывают, что в период между 2-м и 3-м классами происходят определённые изменения в умственном развитии учащихся. В частности, на данной ступени обучения происходит динамичное формирование

мыслительных операций, «затухает» наглядно-действенное мышление, значительно совершенствуется вербальное мышление. Возрастной период 9–10 лет является сензитивным в плане формирования вербального мышления, которое выполняет стратегическую роль в развитии ЛС [177; 195].

Новые возможности мышления интенсивно стимулируют последующее развитие восприятия, внимания, памяти и воли. Начинает развиваться теоретическое мышление, которое ведёт к перестройке всех психических процессов, совершенствуется способность к рассуждению. Перемещение на новый уровень осуществляется через ряд ступенчатых изменений: продолжает превалировать практическое мышление, но лишь примерно к концу 10-летнего возраста начинают проявляться способности делать выводы, анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиям. Психолог Д. Эльконин так характеризует специфические черты психического развития младших школьников 9–10 лет: «Память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [259, с. 255].

В период 9–10 лет у учащихся не возникает трудностей в запоминании того, что побуждает в них чувственное переживание и соответствует их увлечениям и пристрастиям, при восприятии они склонны обращать внимание на эмоционально-окрашенную информацию. За первые два года обучения у учащихся появляется определённый практический опыт в контролировании своих действий, но они ещё в достаточной мере импульсивны и рефлексивны. Школьники не воспринимают монологические высказывания длительностью более 3–5 минут, их внимание отличается относительной неустойчивостью.

Говоря о развитии речи учащихся 3-х классов, следует отметить их способность производить звуковой анализ речи. Младшие школьники справляются с фонетическим анализом слов родного языка, умеют выделять отдельные звуки в словах на изучаемом иностранном языке. Речь носит в основном описательный характер, но прослеживается формирование объяснительной речи. С точки зрения известного психолога Г. Костюка, психическое развитие младших подростков

теснейшим образом сопряжено с развитием речи, когда учащиеся постигают тонкости родного языка, его лексические, грамматические и фонетические средства [99].

Нам ценно высказывание В. Цетлин: «...наукой установлено, что усвоение иностранного языка влияет на дифференцирование речевых операций, способствует развитию мышления, углубляя и расширяя понятия, сформированные на родном языке» [234, с. 40]. В процессе обучения учащихся русскому языку существенное значение имеет этот психологический фактор, который необходимо принимать во внимание, продумывая способы активизации мыслительной деятельности школьников.

Развитие памяти, внимания, мышления у младших школьников тесно связано с развитием их ЛС. В исследовании нами учитывается готовность учащихся к восприятию русского (родного) и английского (иностранного) языков параллельно, т.е. речь идёт о специфике формирования ЛС на основе интегративного подхода.

Возрастной период, во время которого усвоение речи происходит естественно, психологи называют критическим или чувственным, так как упущение временных границ этого периода влечёт за собой существенные трудности в освоении языка или даже неспособность к обучению. Мнения специалистов по поводу гипотезы чувственного периода несколько варьируются, выделяется момент от рождения и до 11 лет. Возраст 6–7 лет считается в психолингвистике критическим для усвоения родного языка. В. Белянин констатирует, что одним из методов определения длительности данного периода является «...прослеживание вероятности и выраженности акцента при освоении второго языка в разном возрасте» [17, с. 41]. Опираясь на соответствующие факты, учёный отмечает, что «...вероятность акцента прогрессивно возрастает вплоть до 12–13 лет. После 12 лет утрачивается способность имитировать интонацию иностранного языка» [17, с. 41].

Психологи и лингвисты соглашаются в том, что обучение иностранному (в данном случае английскому) языку должно быть ориентировано на психофизиологические особенности детей. В. Пенфилд и Л. Робертс считают, что начало изучения иностранного языка целесообразно осуществлять с 5–10 лет, до 3-х лет – неразумно, а после 10 –

нерационально рассчитывать на существенный результат. Специалисты подчёркивают, что обучать иностранному языку детей старше десяти лет «нефизиологично», когда положительный эффект может проявиться только у учеников, обладающих коммуникативными и ЛС высокого уровня [176].

Учёные (И. Верещагина [193], Н. Гальскова [44], Ф. Рабинович [194], Г. Рогова [193], Т. Сахарова [194] и др.) рекомендуют начинать изучать английский язык с 6–8 лет, эмпирически аргументируя, что при достаточном освоении русского языка ребёнок проявляет осознанное отношение к новому языку.

Для младших школьников 9–10 лет в речевом поведении характерно отсутствие шаблонности, программирование мыслей на новом языке не вызывает серьёзных психологических трудностей у учащихся, им легче вступать в акт коммуникации на иностранном языке. Дети этого возраста, словно играя, но при этом основательно запоминают языковой материал и достаточно беспрепятственно его воспроизводят.

Целесообразно отметить, что на третьем году изучения русского и на втором – английского языков в начальной школе у учащихся в полном объёме активизируются психические ресурсы. Это сопряжено с тем, что учащиеся уже знакомы с урочными формами работы и раскованы в эмоционально-чувственном плане. На данном этапе естественным образом проявляют свои свойства психического развития, при этом учебная деятельность начинает всё более явно превалировать над игровой.

Считаем, что для привлечения внимания учащихся и стимулирования их к более глубокому изучению русского языка (а тем более интегрированно с английским языком) необходимо обеспечить мотивирующую среду [243, с. 149]. Одним из существенных мотивационных стимулов изучения языков является желание разнообразной коммуникации, углублённой познавательной деятельности, расширения общего кругозора, причём ключевую функцию может выполнять интерес к сверстникам – носителям языка, а также интерес к культуре, географии, истории и пр. При изучении русского языка в сопоставлении с английским языком интегративный подход открывает перед учащимися неожиданные возможности прикладного характера, например, знакомство с этимологией слов и др. [244, с. 65]. Утверждение о том, что «усвоение

иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» находим в одной из работ выдающегося психолога Л. Выготского [41, с. 292]. Кроме явных собственно практических «благ», которые возникают перед учащимися в процессе интегрированного изучения русского и английского языков, существенную ценность имеет формирование ЛС.

Определяя психологические аспекты развития ЛС учащихся начальных классов, полагаем, что имеет принципиальное значение мнение А. Богуш о том, что удельный вес родного языка в сознании ребёнка тем выше, чем раньше он начинает изучение второго (в нашем случае иностранного) языка. Знакомя учащегося с новой лексикой или грамматической конструкцией, необходимо использовать сопоставления с родным языком. Родной язык выполняет функцию опоры в овладении учащимися вторым языком. Важно создавать временное опережение при подаче учебного материала родного языка в отношении соответствующего материала иностранного языка [22, с. 63–64].

Говоря о подаче учебного языкового материала, необходимо вспомнить о процессе усвоения языка учащимися. В контексте анализа развития ЛС, руководствуясь толковым словарём Т. Ефремовой, считаем оптимально употреблять понятие *усвоить* – сделать свойственным, привычным для себя, своим (что-нибудь новое, приобретать, усваивать знания, по сравнению с *овладеть* (взять, стать обладателем) [64]. В то время как *знать* – (обладать знаниями о чем-либо; располагать какими-либо сведениями) [64] используется в отношении знаний грамматики и правил употребления лексем.

При усвоении языка используются отдельные компоненты ЛС (составляющие системы языка и речи). Степень усвоения знаний, умений и навыков обусловлена характером действий и операций учебной деятельности, в основе которых находятся механизмы усвоения. По мнению А. Леонтьева, действие – «это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено» [118, с. 289]; операции – «это способы действия, отвечающие определённым условиям, в которых дана его цель» [118, с. 291]. А. Реан определяет действие, как «целенаправленную активность,

связанную с достижением частных целей при осуществлении более широкой деятельности, а операцией – конкретную совокупность и последовательность движений, которая определяется конкретными условиями взаимодействия с объектами в процессе осуществления действий» [192, с. 179].

Целенаправленная подготовка учебной деятельности младших школьников 9–10 лет по формированию ЛС связана с усвоением языкового и речевого материала. При этом необходимо учитывать, что усвоение нельзя ограничить каким-либо определённым познавательным процессом, например, памятью. С. Рубинштейн подчёркивает, что в прочное усвоение «включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое даёт возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях...» [195, с. 670]. Иначе говоря, процесс усвоения органически содержит в себе и восприятие, и мышление, и память: их действия и операции отличаются взаимообусловленностью и «взаимопропитыванием», естественной трансформацией друг в друга (И. Ильясов [76], В. Крутецкий [103], С. Рубинштейн [195] и др.). Это даёт основание утверждать, что любое учебное действие, которое содержит познавательные задачи, состоит из «недифференцированных перцептивных, мнемических и мыслительных операций» [68, с. 211].

Используя за основу формирования ЛС интегративный подход, необходимо обеспечить динамичную синергичную связь восприятия, мышления, памяти учащихся. Как констатирует И. Зимняя [68, с. 237], психологами установлена периодичность усвоения: восприятие, осмысление, запоминание, применение.

Осмысление механизмов усвоения важно для определения условий, которые детерминируют его принципиально высокий уровень, следовательно, верную организационную подготовку учебной деятельности. Процесс формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода должен согласовываться с условиями качественного усвоения изучаемых языков.

Качество формирования ЛС отличается главным образом прочностью, становлением «у обучающихся устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность; учащиеся умеют актуализировать и использовать полученные знания» [172, с. 227]. При эффективном усвоении применение знаний

не обуславливается временем, нюансами обстоятельств и условиями практики задействия [68, с. 239]. Информация запоминается в такой мере, что возможно её моментальное и точное воспроизведение при диаметрально противоположных обстоятельствах и в любое время. На высоком уровне происходит согласованная работа долговременной и кратковременной памяти.

Другими отличительными параметрами высокого уровня усвоения знаний психологи определили их полноту и системность. Так, качественно высокий уровень усвоения определяется устойчивостью, цельностью (полнотой) и системностью знаний, умением полноценно использовать их, исходя из данных обстоятельств. Как видим, знание языкового материала, стабильно крепкое, «незыблемое» под влиянием каких-либо причин, представляет собой характер усвоения учащимися изучаемых явлений на уроках, что ведёт к формированию способностей.

Специалистами экспериментально доказано, что основные условия прочности усвоения знаний, умений и навыков – интерес, интерпретируемый как «эмоциональный импульс, вызываемый учебным материалом» [12, с. 103], осознание и активизация действий и операций, касающихся его восприятия, осмысления, запоминания и использования. Усвоение языкового материала подразумевает а) интерес и личное эмоционально-чувственное отношение обучаемых к нему; б) совершение действий и операций с инициативой. Это и обуславливает стиль функционирования интегративного подхода. Ещё одно условие прочного усвоения, соблюдение которого необходимо при обращении к интегративному подходу, – обеспечение логичной согласованности его составляющих. Это условие детерминируется взаимосвязью и взаимодействием всех составляющих элементов усвоения. Согласно взглядам С. Рубинштейна, основы прочности усвоения закладываются в первичном восприятии материала, а осмысленное его восприятие обусловлено дальнейшей работой [195, с. 672].

Для прочности усвоения материала, на основе которого происходит формирование способностей, необходим ещё один важный момент – факт волевого импульса (воли) у учащихся, проявление постоянной настойчивости, упорства в деятельности, неуклонной готовности добиться успеха [12, с. 104]. Воля

обеспечивает возможность стабильной саморегуляции внимания и восприятия, что должным образом создаёт условия для произвольного запоминания изучаемого материала. Вследствие этого важно, чтобы использование интегративного подхода благоприятствовало сохранению волевых усилий учащихся по усвоению языков.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что, говоря о способностях в отношении лингвистической сферы, речь идёт о лёгкости усвоения основ языка: знаний лингвистических единиц, правил сочетаемости слов и построения предложений, процесс формирования которых задаётся внутренними и внешними источниками.

На основании изучения теоретического материала определено, что специалисты (Е. Арцишевская, М. Кабардов, Д. Кэрролл, Д. Кормос, П. Робинсон, С. Сапон и др.) выделяют следующие характеристики ЛС: мотивационные, когнитивные и коммуникативные, пропорция которых определяется уровнем овладения языком.

Представим схематически структуру ЛС, отражающую их состав.



Схема. 1.1.1. Базовые составляющие ЛС

Как видно на рис. 1.1.1, мотивационные (личностные) характеристики, которые определяют ЛС, взаимосвязаны с когнитивными и коммуникативными элементами. Во-первых, интерес, мотивация, воля, проявление постоянной настойчивости, упорства в деятельности и отношение ученика являются движущей силой для реализации актов коммуникации, а соответствующие коммуникативно-

речевые умения свидетельствуют об определённых особенностях ученика (инициатива, интерес, мотивация и т.п.). Во-вторых, глубокие аспектные языковые знания служат надёжной основой для формирования языковых и коммуникативно-речевых умений, благодаря которым ученик формулирует высказывания в соответствии с задачей ситуации общения.

Таким образом, ЛС являются характерным показателем качества приобретённых знаний, фактом их восприятия, понимания и запоминания, а с позиции формируемых умений – условием корректного применения усвоенных знаний.

Считаем, ошибочно видеть в целом всего лишь сумму его компонентов. Согласно диалектическому принципу целостности, систему нельзя ограничить суммой образующих её частей, все элементы внутри системы находятся в определённой взаимосвязи, определяющей организацию целого. В нашей работе в качестве целого определяются ЛС.

На том основании, что в процессе интегрированного изучения русского и английского языков, формируется способность, которая детерминируется мотивационной, когнитивной и коммуникативной составляющими, считаем оправданным использовать интегративный подход к формированию ЛС, так как указанный подход учитывает прочную взаимосвязь и взаимозависимость элементов как внутри учебного предмета (лексика и морфология, морфология и синтаксис и др.), так и между учебными дисциплинами (русский и английский языки).

Итак, при формировании ЛС младших школьников учитываются следующие психологические факторы, обеспечивающие эффективность учебной деятельности и составляющие психологическую основу исследования: а) сознательная инициативная практика учащихся в отношении изучаемого материала (интерес к учебному языковому материалу русского и английского языков и желание разнообразной коммуникации являются эффективным мотивационным фактором обучения младших школьников); б) соблюдение логичной согласованности этапов усвоения учебного материала (восприятие, осмысление, запоминание и использование); в) факт волевого импульса (воли) у учащихся, проявление постоянной настойчивости к приобретению знаний и выполнению учебных

операций, направленных на формирование языковых и коммуникативно-речевых умений; г) актуализация мотивационных, когнитивных и коммуникативных характеристик ЛС в процессе обучения языку; д) учёт возрастных и психологических особенностей младших школьников в процессе языкового обучения.

Логика учебной деятельности младших школьников и особенности русского и английского языков как учебных дисциплин обуславливают выбор подходов, принципов, методов и приёмов обучения. Методика формирования ЛС учащихся не может не учитывать этого факта.

Следующий этап нашего исследования направлен на решение данной задачи.

### **1.3. Дидактические основы формирования лингвистических способностей учащихся с позиции интегративного подхода**

Каждое научное педагогическое исследование руководствуется определённой системой скоординированных и детерминированных компонентов, обеспечивающих создание эффективной методики обучения. К таким компонентам относятся подходы, принципы, методы и приёмы, которые являются главными инструментами исследовательской работы. Фундаментом иерархического остова педагогического исследования является модель образования.

Исходя из цели нашего исследования, основой методики формирования ЛС учащихся должно стать приоритетное направление обучения, которое определяет Государственный стандарт основного общего образования Приднестровской Молдавской Республики [50], – личностно ориентированное обучение. Большинство государств в качестве образовательного вектора выбрало именно эту модель образования – личностно ориентированную. Разработчики концепции личностно ориентированного обучения делают акцент на том, что его сущность определяется «развитием и саморазвитием личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [259, с. 5].

Специалисты, занимающиеся проблемой личностно ориентированного обучения (Ю. Конаржевский [97], Г. Селевко [202], В. Стативка [213],

И. Якиманская [261] и др.), отмечают, что при такой направленности обучения подвергаются изменению его основополагающие параметры:

- приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности личности (ученик не становится, а изначально является субъектом познания, главной действующей фигурой всего образовательного процесса);
- организация взаимодействия на основе равенства и диалога (т.е. активная коммуникативная деятельность);
- значимость индивидуальной деятельности (учение – действенный источник развития личности);
- результат обучения (конечная цель образования – не уровень достигнутых знаний, умений и навыков, а сформированность компетентностей) и др.

А. Асмолов обращает внимание на тот факт, что сегодня у современной школы нет ресурсов для реализации в полной мере личностно ориентированного обучения. Он подчёркивает, что это привилегия школы будущего [9]. Но всё же отправные точки положений личностно ориентированного обучения могут быть реализованы и быть применены к нашему исследованию. Именно эти условия определяют подход и актуальные принципы экспериментального обучения.

В научной литературе на рубеже XX–XXI вв. дефиниция *подход* активно используется и трактуется современными лингводидактами как «перспективный взгляд с определённой учебно-воспитательной целью» [131, с. 117], т.е. это «...сложное многомерное явление, системную совокупность которого составляют принципы, технологии, методы, приёмы, средства и формы обучения и характеризующееся концептуальностью, процессуальностью, системностью, управляемостью и действенностью» [158, с. 4]. Философский словарь даёт следующее определение: «подход – это комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике...» [155, с. 766]. Очевидно, что подход – это комплексная ориентация исследования, под углом которой рассматривается объект изучения.

Методическая наука насчитывает несколько различных классификаций подходов к обучению языку. Например, М. Ляховицкий говорит о четырёх

подходах с точки зрения психологии овладения языком: бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный, интегрированный [129].

С. Львова в статье «Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания» выделяет коммуникативный, функциональный, культурологический подходы к обучению учащихся [128, с. 46]. Т. Рамзаева подчёркивает коммуникативную направленность обучения языку в качестве основополагающего условия. «Язык должен осознаваться школьниками как важнейшее средство речевого общения (устного и письменного). Только при данном условии обучение языку окажется развивающим» [188, с. 30]. Здесь же Т. Рамзаева указывает, что «начальное языковое образование становится развивающим прежде всего при условии полифункциональной интеграции в учебно-познавательной деятельности учащихся речеведческого, лингвистического, литературного, социального, интеллектуально-творческого, нравственно-эстетического компонентов (в их взаимодействии)» [188, с. 30]. Можно полагать, что исследователем подчёркивается значимость интегративного подхода к обучению русскому языку в школе. Заметим, что в инструктивно-методическом письме «О преподавании «Родного (русского) языка» с целью качественного образовательного процесса словесникам рекомендуется обратить внимание на интегративный и текстоцентрический подходы [79].

В данном исследовании практический вектор формирования ЛС обеспечивается интегративным подходом, который создаёт условия для их развития: определять необходимые лексико-грамматические средства русского и английского языков; производить анализ текста с позиций смыслового единства; подбирать абсолютные и относительные синонимы в изучаемых языках; находить заимствованные лексические единицы в тексте; применять элементы сопоставительного анализа и др.

Формирование ЛС как частная система обучения русскому языку в школе охватывает все общие компоненты, проявляющиеся в специфическом качестве. Необходимо обозначить те дидактические предпосылки, которые обуславливают содержание и построение методической системы формирования ЛС учащихся на

основе интегративного подхода. С этой позиции проанализируем принципы, методы и приёмы обучения русскому языку, виды упражнений.

В русле нашего исследования интегративный подход рассматривается как фундамент дидактического процесса. Очевидно, что педагогическая деятельность должна обладать конкретной ориентацией. Если установить в её ядре личностно ориентированную направленность, то это означает, что все действия педагога определяются реальными интересами учащихся [238]. В этом контексте гуманистическая направленность отвечает ключевым задачам личностно ориентированной педагогики:

- реализовать гуманистический характер деятельности по отношению к учащемуся;
- оценивать учащегося как активного субъекта педагогической деятельности;
- создать условия для эффективной социализации учащегося [27; 203].

Реализация данных задач, направленных на личность, находит воплощение в дидактическом процессе. Связкой для указанных ориентаций является интегративный подход. Данный подход уже по своей природе предполагает такое качественное свойство, как синтетичность. Выше указывалось, что основными понятиями интегративного подхода являются единство и целостность. Принимая во внимание, что ЛС являются совокупностью конкретных составляющих, которые актуализируются на определённых стадиях усвоения языка, именно интегративный подход, по нашему мнению, способен стать стержнем продуктивного учебного процесса. Интегративный подход может создать условия для мотивированной учебно-познавательной деятельности, что исключительно важно на начальной ступени обучения языкам (русскому и английскому) [264].

Цель школьного курса русского языка, как отмечает С. Львова, помимо воспитательного компонента, включает в себя образовательные компоненты, «...связанные с овладением системой знаний, умений и навыков по русскому языку, с развитием интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, речевой культуры учащихся, совершенствованием их коммуникативных способностей,

готовности к сотрудничеству, созидательной деятельности» [128, с. 47]. В соответствии с этим уточнены основные предметные результаты освоения программы русского языка:

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства Приднестровья, о языке как основе национального самосознания;
- понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения;
- сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры;
- овладение первоначальными представлениями о нормах литературного 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» [50, с. 7].

С учётом общих требований Стандарта, специфики изучения предметной области «Филология», предметных результатов освоения программы начального и основного общего образования Приднестровья ([49; 50]) определена цель формирования ЛС школьников на основе интегративного подхода. Цель состоит в развитии умений оперативного перехода с одного вида речевой деятельности на другой в соответствии с коммуникативной целесообразностью; приобретении учащимися системных знаний об основных лексико-грамматических разрядах слов и единицах речи; усвоении лингвистических понятий на базе изучаемого материала; формировании навыка точного понимания чужой речи и чёткого выражения собственных мыслей; усвоении социокультурных сведений, заключённых в предлагаемых лексических единицах, текстах.

В процессе анализа литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что осуществить формирование ЛС учащихся на научной основе можно при условии реализации в обучении общедидактических, общеметодических и частнометодических принципов – определённой системы «исходных, основных

дидактических требований к процессу обучения» [171, с. 84]. Специалисты утверждают, что некорректно сформулированные, нечеткие и нецелесообразно отобранные принципы обучения могут привести процесс обучения к плачевному результату. Необходимо отметить, что исследователи отталкиваются от разных отправных точек, и описание принципов обучения отмечается различными критериями для их классификации.

В связи с исследованием теоретических основ формирования ЛС учащихся представляется необходимым рассмотреть только те принципы, которые определяют специфику методов обучения, построения системы упражнений, направленной на развитие ЛС учащихся на основе интегративного подхода. Прежде чем рассмотреть более детально принципы, которые целесообразно применить для создания методики формирования ЛС учащихся, уточним, что мы действовали согласно общедидактическим принципам, которые теоретически обоснованы Я. Коменским [173], И. Песталоцци [173] (*принцип наглядности, доступности*), Ф. Буслаевым [29], К. Ушинским [223], И. Срезневским [211] (*принцип систематичности и последовательности*). К нашему исследованию применимы такие общедидактические принципы, как *сознательности и творческой активности* (Ю. Бабанский [171], М. Поташник [183] и др.); *преемственности и перспективности* (М. Львов [125], Г. Михайловская [145], Н. Пашковская [168]); *мотивации учебной деятельности* (Л. Божович [26], А. Леонтьев [118]); *индивидуализации* (Е. Пассов [77]).

Исходя из того, что указанные выше общедидактические принципы достаточно основательно разработаны (А. Беляев, Е. Голобородько, Л. Демченко, Г. Михайловская, М. Пентилук и др.), считаем целесообразным остановиться на нескольких приоритетных в исследовании общедидактических принципах (*мотивации учебной деятельности, индивидуализации, сознательности и творческой активности*) и охарактеризовать современные общедидактические принципы, актуальные для работы по формированию ЛС учащихся – *сотрудничества и диалога, креативности*.

Многочисленные исследования проведены специалистами по предмету мотивации учебно-познавательной деятельности (Л. Божович [26], Ю. Кулюткин [106], Б. Ломов [123], Е. Малыгина [130], А. Маркова [133], А. Матюшкин [134], А. Орлов [132], Г. Сухобская [124] и др., которые интерпретируют её как сферу детерминации поведения учащегося, в том числе учебного поведения [132, с.5].

*Принцип мотивации учебной деятельности.* Мотивационная сфера включает смысл деятельности (речевой, учебной), мотивы, цели, эмоции. А. Леонтьев отмечает, что мотив деятельности вытекают из потребностей личности и понимается им как «опредмеченная потребность». Это побуждение к достижению цели [118]. Учебная мотивация – это процесс, который определяет направленность ученика на отдельные стороны учебной работы (познавательные мотивы – направленность на способы, результаты, на процесс самосовершенствования учебной деятельности; социальные мотивы – направленность на взаимодействие с другой личностью в ходе учения, стремление к одобрению) [133]. Функция мотива заключается в побуждении к деятельности.

Психологи рассматривают два вида формирования учебной мотивации учащихся: 1) учителя, родители транслируют учащимся образцы того, какими должны быть мотивы учения; 2) ребёнок вовлекается взрослыми в практическую деятельность и получает опыт нравственного поведения [133].

А. Маркова вычленяет следующие механизмы порождения мотивации, определяя их основополагающими: 1) изменение внешних условий жизни и внутренней позиции ребёнка по отношению к ним; дисбаланс между реально занимаемой позицией в системе социальных отношений и стремление ребёнка поменять эту позицию; 2) дисбаланс между разными сторонами побуждения внутри мотивационной сферы, например, между мотивами и целями [133, с. 24]. Первый аспект порождается вследствие осознания учащимися значимости для последующей жизнедеятельности формируемых умений и навыков; а также на каком этапе владения умениями пребывает он в данный момент.

Пониманию учащимися этих моментов содействует построение учебных ситуаций. Например, один из типов учебной ситуации: учитель предлагает

разыграть диалог, в котором персонаж допускает ошибки (неправильный порядок слов в предложении, неоправданные повторы слов, тавтология и др.). После чтения устанавливаются причины возникновения коммуникативной неудачи персонажа. Эти причины сводятся к наличию речевых недочётов. Неказистое положение такого персонажа провоцирует учеников стремиться не быть похожими на него, вследствие чего возникает мотив к более внимательному отношению к своей речи.

Другой тип учебной ситуации: учитель зачитывает ошибки из письменной речи учащихся класса, а школьники с его помощью определяют вид ошибки, выясняют причины её возникновения, приходят к выводу, что необходимо изучать нормы сочетаемости языковых единиц, формы их изменения, порядок следования в предложении и др. Третий тип учебной ситуации: на уроке интегративного типа учащиеся допустили ошибки при переводе предложений или текста с русского языка на английский и наоборот. В ходе анализа речевой деятельности с помощью учителя учащиеся выясняют характер недочётов: нарушение порядка следования компонентов предложения, некорректное использование предложных и беспредложных конструкций в русском и английском языках, неумение объяснить сопоставляемые языковые и речевые явления в изучаемых языках и др.

Привлечение учащихся к оцениванию продуктов речевой деятельности (своей, соучеников), инициатива в анализе – всё это способствует осознанию школьниками реальности прогрессивного сдвига.

В мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся существенное значение имеет интерес к лингвистическим сведениям, сознательно подбираемыми учителем, и стимул, который принимает форму оценки. Поддержание мотивации на достаточно высоком уровне, организация эмоционально положительного отношения, «развитие школьника как личности, не только полноценно владеющей устной и письменной речью, но и готовой, и способной к саморазвитию на основе сформированной мотивации к учению и познанию» [187, с. 7], является необходимым условием привлечения внимания и побуждения желания к изучению русского языка на основе интегративного подхода.

*Принцип индивидуализации.* Сегодня принцип индивидуализации оценивается как один из самых перспективных (В. Костомаров [161], О. Митрофанова [143], Е. Пассов [77], В. Стативка [212] и др). Сосуществование общих и индивидуальных основ психических процессов в структуре личности даёт основание утверждать о потребности индивидуализации в обучении. Говоря об индивидуализации, подразумевают «систему индивидуальных приёмов, взаимообусловленных действий преподавателя и обучаемого, присущую всем этапам обучения и соотнесенную с компонентами психической структуры личности каждого обучаемого» [153, с. 36]. Е. Пассов отмечает, что принцип индивидуализации является одним из основных инструментов создания мотивации и активности в учебно-познавательной деятельности [77]. Речь идет о принятии во внимание в учебном процессе особенностей психофизиологических свойств личности учащегося.

Изучение психолого-педагогических работ позволяет сделать обобщение о том, что для реализации данного принципа необходим учёт трёх ключевых условий: основательный анализ особенностей обучаемого; рациональная комбинация фронтальных, групповых и индивидуальных методов; применение комплексной системы индивидуальных приёмов.

Так, при создании экспериментальной методики обучения учёт принципа индивидуализации нашёл следующее отражение в организации учебной деятельности: разработана гибкая система заданий, которая позволяет педагогу применять её в коллективной и в индивидуальной познавательно-практической деятельности учащихся.

Интегративный подход к формированию ЛС в процессе обучения русскому языку предполагает реализацию *принципа сознательности и творческой активности*, который неоднократно освещался учёными: Г. Михайловской [145], И. Пахненко [166], Н. Пашковской [168], А. Текучёвым [216], Л. Федоренко [225] и др. Так, Н. Пашковская констатирует о прямой обусловленности уровня активности от сознательности усвоения знаний: критерий осмысленности знаний – «умение использовать их на практике» [168, с. 84]. Указанный принцип предусматривает тщательное изучение и понимание учебного материала,

осознанное овладение знаниями, умениями и навыками, сознательный выбор языковых единиц, творческое применение знаний на практике при активном продуцировании текстов [213].

Данный принцип является одним из приоритетных в исследовании. Это связано с тем, что он обуславливает динамику мыслительных операций анализа, синтеза, классификации, обобщения, вследствие чего усиливается развивающий эффект обучения и учения. Осознанное усвоение языковых единиц, явлений, фактов, правил и т.д., сознательная обработка сведений о грамматических категориях – обязательное условие обучения языку в школьной программе. Важное значение следует придавать целенаправленному овладению учащимися способами мыслительных действий, которые служат основой пониманию изучаемых понятий и явлений в русском и английском языках, формированию умений анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, обосновывать. С этой целью в процессе обучения целесообразно предлагать задания типа: «Аргументируйте ...», «Восстановите ...», «Докажите ...», «Замените ...», «Объясните ...», «Проанализируйте ...», «Распределите ...», «Создайте ...» т.п. При этом задания репродуктивного характера («Запомните ...», «Назовите ...», «Перепишите ...»), а также предусматривающие выполнение упражнений «по образцу», следовало бы свести к минимуму.

Исследования умственного развития учащихся Н. Чуприковой позволили психологам сделать заключение, что когнитивные структуры создаются лишь в результате осмысленной деятельности с материалом [246]. Высокая познавательная активность обучающихся способствует более глубокому анализу, предполагающему осмысление информации и динамичное становление личности.

Вслед за Г. Михайловской, считаем, что познавательно-практическая деятельность может отличаться по уровню интенсивности: пассивно-подражательная (действия по заданному примеру), активно-подражательная (выбор одного из предложенных вариантов) и творческая (нахождение нового способа решения вопроса) [145, с. 73]. Указанный бивалентный принцип обуславливает путь реализации конкретной цели – формирование ЛС в процессе

практической творческой деятельности школьников при создании текстов на интегрированных уроках русского и английского языков.

Учащийся может самореализоваться в создаваемых им текстах. Ведь текст представляет собой и продукт творчества, и средство самовыражения: любой текст уникален, как и самобытна личность. В этом и заключается ценность эффективной коммуникации как средства формирования творческого потенциала обучающегося.

Учёт созданного учеником текста как фона, который служит средством проявления ЛС, предоставляет возможность в полном объёме реализовать частнометодический принцип исследования, а именно, сопоставительный принцип (будет рассмотрен ниже).

Создать оптимальные условия для становления личности ученика как равноправного субъекта учебной деятельности можно на основе принципа *коммуникативного сотрудничества (диалога)*. Соблюдение данного принципа «позволяет естественно организовать речемыслительную деятельность учащихся, обеспечивает сохранение и развитие индивидуальной культуры личности, способствует межличностной коммуникации» [110, с. 204]. Реализацию в обучении данного принципа обеспечивают следующие факторы: проблемное изложение материала, конструктивный диалог, групповые формы работы, активное участие всех собеседников (участников учебной деятельности), использование эмоционально «заряженных» текстов.

К изменению установок учебной деятельности учащихся (от позиции потребителя готовых знаний к творчеству) побуждает *принцип креативности* (О. Кучерук [110, с. 197], М. Пентилюк [174, с. 75], В. Стативка [212, с. 58–61]). Креативность (от лат. *creatio* – создание) понимается как общая способность личности к творчеству. Это способность человека «создавать неординарные идеи, находить оригинальные решения, отходить от традиционных схем мышления» [74, с. 173].

Данный принцип обуславливает отбор методов, которые способствуют формированию способности разнообразно мыслить, порождать оригинальные идеи, творчески создавать тексты: интерактивный метод и метод упражнений (интерпретация текста, лингвистические миниатюры, сказки, произведения-

перевоплощения, распространение / продления текста, составление историй по рисунку, ситуативные упражнения и т.д.) [42].

Эффективная организация процесса формирования ЛС на основе интегративного подхода возможна не только при условии реализации указанных общедидактических принципов. Используя интегративный подход к формированию ЛС, следует учитывать следующие общеметодические принципы, актуальные в условиях личностно ориентированной модели образования, коммуникативно-деятельностного овладения русским языком сквозь призму интегративного подхода – это принципы *коммуникативной направленности, единства изучения единиц языка и обучения речи, функциональный, развития чувства языка*. Общеметодические принципы представляют собой основные правила (положения) организации практической деятельности учителя начальных классов.

Проанализируем более подробно сущность общеметодических принципов. Каждый указанный нами принцип обучения рассматривается в тесной взаимосвязи, согласно которой овладение языком происходит успешнее, когда задействованы все четыре вида речевой деятельности.

Одним из ключевых общеметодических принципов мы определили принцип *коммуникативной направленности*. Основанием для выделения данного принципа является тот факт, что овладение знаниями и умениями в процессе коммуникации осуществляется более продуктивно, активно развиваются интеллектуальные и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность при восприятии, память, способность анализировать действия партнёра-коммуниканта и др.). Это установлено благодаря исследованиям Б. Ананьева [3], В. Бехтерева [19], Л. Выготского [41], Ж. Пиаже [177], С. Рубинштейна [195], Б. Теплова [218], П. Якобсона [261] и др. Данный принцип в методике носит разные названия, однако его природа постоянна – направленность «процесса обучения на реальную коммуникацию» [1, с. 104].

Направленность формирования ЛС на развитие личности, отличающейся конкретными «готовностями» к речевому общению, познанию окружающего мира

средствами языка, обусловила необходимость использования в разрабатываемой методике одного из ведущих общеметодических принципов современного обучения русскому языку – *коммуникативной направленности*.

В трудах Б. Ананьева [3], В. Бехтерева [19], А. Брушлинского [28], Л. Выготского [37], В. Мясищева [80], Ж. Пиаже [176], С. Рубинштейна [195] говорится о том, что в условиях коммуникации происходит усиление точности восприятия, а также преобразование звеньев системы, которые отвечают за процесс упорядочения и оценивания сенсорных данных.

Указанный принцип логично вытекает из самой сущности языка как средства общения. Методисты (Е. Архипова [7], Е. Быстрова [30] И. Гудзик [54], Г. Михайловская [144], Н. Пашковская [170], Е. Повхан [190] и др.) выделяют разные критерии к определению сущности принципа, но кредо принципа остаётся неизменным – нацеленность на «организацию общения, письменного и устного обмена знаниями, мыслями, информацией» [190, с. 65]. В результате применения данного принципа в учебной деятельности активно используются речевые и коммуникативные задания.

Принцип коммуникативной направленности достаточно полно освещён в методике русского как иностранного (Б. Беляев [15], И. Бим [20], И. Зимняя [68], В. Кузовлев [163], А. Леонтьев [117], Е. Пассов [162], В. Скалкин [207], Б. Царькова [163] и др.).

Проанализировав подходы специалистов к толкованию принципа коммуникативной направленности, мы выделяем два ключевых момента, обуславливающих коммуникативно-деятельностную направленность в обучении языку: а) ориентация на развитие умений во всех видах речевой деятельности в процессе формирования ЛВ; б) способ формирования умений в самой деятельности – учебно-познавательной и коммуникативной.

Опираясь на исследования Г. Михайловской [145, с. 79–83], определим с учётом принципа коммуникативной направленности следующие требования к организации работы по усвоению единиц языкового и речевого материала:

- формирование речевых умений на основе конкретных дидактических единиц (слово, словосочетание, предложение, текст);
- создание системы упражнений с приоритетом речевых заданий;
- введение коммуникативных установок к речевым упражнениям, направленным на развитие всех видов речевой деятельности;
- организация работы с ситуативно-тематическими группами слов, соответствующих возрасту, интересам, познавательным потребностям учащихся;
- включение в процесс усвоения языка учебных речевых ситуаций, обеспечивающих формирование речевых умений;
- использование разнообразных способов общения учителя и ученика в процессе обучения (интерактивный, перцептивный, информативный).

Заметим, что принцип коммуникативной направленности обуславливает не только активизацию познавательной деятельности учащихся, но и обеспечивает вовлечение их в речевую деятельность. Для реализации принципа коммуникативной направленности в процессе формирования ЛС понадобится специальная система упражнений, где ведущее место должны занимать ситуативные задания, задания сопоставительного плана, которые обеспечивают развитие мышления и креативности (см. Раздел 3).

С принципом коммуникативной направленности соотносится взаимосвязанное усвоение всех сторон слова как языкового знака (функции, значения, формы, связи и отношения), что отражено в общеметодическом принципе *единства изучения единиц языка и обучения речи* [7, с. 37]. Реализация данного принципа осуществляется с помощью упражнений, учитывающих комплексную работу учащихся над словом. Развивающий эффект речевой среды ощутимо качественнее там, где изучение языка и обучения речи являются единым учебным процессом на уроках русского языка. Е. Пассов подчёркивает, что если процесс обучения обделен речевыми условиями, то он формален и как следствие отсутствует речевое развитие [162].

Многоаспектный подход к изучению слова: с точки зрения его значения, формы и функции, – реализует и *функциональный* принцип обучения [145, с. 83].

Название принципа происходит от латинского *functio* (исполнение, осуществление), что обозначает *работа, деятельность*. Исходя из значения дефиниции, можно констатировать, что данный принцип предполагает знакомство учащихся с особенностями конкретной «работы» языковой единицы, которую она выполняет в речи, в коммуникации. Функциональный принцип обращен на реализацию в обучении «функции любой речевой единицы, любой языковой формы, используемой в речи» [145]. Применение функционального принципа в процессе формирования ЛС проявляется в отборе языкового материала, его организации и презентации в учебном процессе. Так как целью изучения единиц языка является не только распознавание их в ряду других, но правильное и уместное использование в речи для успешной коммуникации, то логичным и обоснованным будет включение сведений о частях речи, используемых в изучаемых языках, их семантике, грамматических категориях, словообразовании и словоизменении.

*Принцип развития чувства языка*, как считают многие учёные (Б. Беляев [15], Е. Божович [25], М. Львов [190], Т. Рамзаева [190], Л. Федоренко [224], Д. Эльконин [259]), определяет тот факт, что от рождения все дети обладают языковым чутьём, которое постепенно развивается и совершенствуется в течение всего периода обучения и всей жизни. У каждого это происходит в большей или меньшей степени. Чувство языка – «безотчётное, неосознанное умение следовать традиции употребления единиц языка в речи» [225, с. 27]. Под чувством языка подразумеваем интуитивное владение языком, проявляющееся в понимании и использовании языковых норм.

Применение данного принципа в обучении языку благоприятствует грамотному, произвольному, неосознанному усвоению закономерностей, которые обусловлены нормированностью языка, традициями употребления языковых единиц в речи. Поэтому данный принцип предполагает, что речь учителя должна быть эталоном для обучаемых, как на уроках русского, так и иностранного (английского) языков.

Согласно исследователю психологии обучения Б. Беляеву [15], речевая практика является решающим фактором образования и развития чувства языка.

Учёный считает, что говорить об истинном владении языком можно только в случае сформированности у учащихся чувства языка, что происходит постепенно. Он же уточняет, что чувство языка – не универсальная категория (обладая чувством только одного языка, при этом в другом может наблюдаться отсутствие такового). В русле нашего исследования актуальными являются такие приёмы обучения, которые обеспечивают у учащихся формирование и чувство русского и английского языков. Учёными-методистами (С. Львова [128], Л. Федоренко [225] и др.) рекомендуются определённые приёмы, стимулирующие языковое чутьё в обучении языку: образцовое чтение, построение языковых обобщений и др. В случае с обучением языку на основе интегративного подхода можно говорить об эффективности переводных упражнений (с русского на английский язык и наоборот). В условиях формирования ЛС обозначенный принцип находит свою реализацию в выявлении учащимися интуиции (догадки) в выборе соответствующего, рационального использования языковой и речевой единицы (синонимы, антонимы).

Общеметодические принципы обуславливают направление познавательно-практической деятельности при формировании ЛС; результат организации экспериментальной методики находится в прямой зависимости от реализации в обучении ряда частнометодических принципов (*принципа интеграции, когнитивного, парадигматического, синтагматического, экстралингвистического, социокультурного, текстоцентрического и сопоставительного*), которые рассмотрим более детально.

Стратегическим принципом в создании экспериментальной методики формирования ЛС на основе интегративного подхода является *принцип интеграции*. В русле нашего исследования данный принцип предполагает высокий уровень реализации межпредметных связей между русским и английским языками. Учёные (М. Баранов [141], А. Дейкина [57], В. Максимова [67], Т. Пахнова [167], Н. Ушаков [136], Н. Шанский [248; 249], Л. Ходякова [230] и др.), исследуя данную проблему, полагают, что реализации принципа интеграции способствует «внутренняя» связь языков, которая заложена в самой сущности учебных предметов филологического цикла.

По мнению Н. Ушакова, данный принцип «способствует глубине и прочности знаний, гибкости их применения, расширяет умственный кругозор учащихся, воспитывает устойчивый познавательный интерес. Русский язык в силу своей специфики связан со всеми школьными предметами, особенно с иностранным языком. Между русским и иностранным языком устанавливаются сопоставительные связи. Здесь с целью лучшего понимания школьниками сущности изучаемых явлений родного языка привлекаются факты другого» [221, с. 12]. Полагаем, что деликатное привлечение фактов иностранного языка (в частности, английского языка) расширяет возможности учителя в применении новых приёмов обучения русскому языку, что совершенствует процесс обучения, делает его более увлекательным, усиливает интерес учащихся к изучению русского и английского языков, к изучению лингвистики как науки.

Принцип интеграции предполагает использование интегрированного урока. Указанная форма урока направлена на анализ, сопоставление получаемых знаний о какой-либо грамматической категории, явлении, процессе и др. в изучаемых языках. Неотъемлемой частью интегрированных уроков русского и английского языков является лингвострановедческий аспект, который позволяет знакомиться с культурой своей и другой страны на языковой основе. Следование принципу интеграции реализуется в достижении цельного представления об изучаемом (явлении, процессе, отражающемся, например, в теме). Данный принцип способствует развитию ЛС, в основе которых лежит языковое мышление, особенное у каждого носителя языка [237]. Допустимо проведение интегрированного урока как в качестве вводного, так и обобщающего. Возможно соединение первого и второго варианта, т.е. вначале проводится урок вводного типа, а в конце изучения темы – урок обобщения знаний по изученному материалу. Нам представляется более целесообразным проведение интегрированного урока в конце изучаемой темы/раздела, так как в подобном случае обеспечивается выстраивание естественного полного понимания изучаемого материала. При таком подходе снимается вопрос определения количества интегрированных уроков. Интегрированные уроки вводятся после изучения конкретной грамматической

категории (например, категория рода имени существительного или категория настоящего времени глагола, которые по-особому проявляются в изучаемых языках). Соответственно формируется система интегрированных уроков, продиктованная логикой изучения предмета(-ов) [244].

*Когнитивный принцип* основан на логической зависимости языка и мышления личности и заключается в активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе усвоения языковых и речевых единиц; в обучении определенным мыслительным операциям: анализу, синтезу, сравнению, классификации, аналогии, обобщению [146].

Внимание психологов (Л. Ахметова [10], Н. Валеева, Н. Гончарук [33], П. Гальперин [41], М. Холодная [231] и др.) и лингводидактов (К. Есипович [63], З. Калмыкова [86], Г. Михайловская [145], А. Шамов [247]) к развитию «культуры умственного труда» [146, с. 3] обусловлено потребностью социума в критически мыслящей личности.

Реализация когнитивного принципа обучения языку требует от учащихся навыков умственного труда. Г. Михайловская отмечает, что формирование культуры труда происходит эффективно при соблюдении следующих условий: «1) учащиеся умеют осознавать учебные задачи, 2) владеют рациональными учебными действиями, 3) осуществляют самоконтроль» [146, с. 3].

Применение когнитивного принципа при формировании ЛС актуально в следующих учебных ситуациях: учащиеся конструируют предложения из предложенных слов; создают исходное или добавляют по аналогии недостающие слова в заданном семантическом поле; составляют тематические группы слов; определяют лишнее слово в указанном ряду, объясняя критерий вычленения.

Для формирования ЛС учащихся по экспериментальной методике необходимо предусмотреть реализацию таких частнометодических принципов, как *парадигматического* и *синтагматического*. Реализация *синтагматического принципа* способствует осмыслению семантических отношений слов в тексте; *парадигматический принцип* учитывает работу учащихся с лексической парадигмой, которая заключается в создании тематических групп,

синонимических, антонимических, родо-видовых рядов. Таким образом, экспериментальные упражнения по формированию ЛС должны создавать условия для выявления учащимися семантических полей с помощью установления ассоциативных связей лексем; отслеживание их сочетаемости в структуре словосочетаний и предложений.

*Экстралингвистический принцип* заключается в «понимании связи языка и внеязыковой действительности» [120, с. 43]. Данный принцип служит инструментом для усвоения слов как языковых единиц, соотносимых с реалиями, которые они обозначают. М. Пентилюк [174] отмечает, что процесс усвоения новых лексем должен оказывать положительное влияние на формирование личности обучающегося, его образ мыслей и нравственных убеждений. Данный принцип сопряжён с систематической работой над языковыми единицами, что благоприятно сказывается на эрудиции обучающихся, воспитывает интерес к слову и языку.

Иными словами, соотнесение в процессе обучения русскому языку на основе интегративного подхода изучаемых лексем с обозначаемыми ими реалиями является важным условием реализации данного принципа обучения. Так, например, при изучении заимствованных слов эффективен способ определения природы слова – исконно русское или заимствованное. Учащиеся анализируют предложенную лексику и определяют по фоновому звучанию слов и их написанию происхождение слов. Следующий этап заключается в выявлении реалий, которые обозначены данными словами.

С экстралингвистическим принципом коррелирует *социокультурный*, который предусматривает тот факт, что в процессе освоения языковых и речевых единиц происходит осмысление способов выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики изучаемого языка, норм речевого этикета [146, с. 3].

Основные механизмы, реализующие данный принцип в экспериментальной методике, проявляются в осмыслении школьниками социокультурной лексики и фразеологии русского и английского языков; в анализе семантики сравниваемых

единиц, принадлежащих разным языкам (например, сопоставление пословиц и поговорок с идентичным значением в русском и английском языках).

Социокультурный принцип проявляется в готовности и способности школьников выстраивать межкультурную коммуникацию на базе знаний культуры своего народа и страны изучаемого языка, его менталитета, в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих их возрастным интересам.

Обучение языку неразрывно связано с усвоением культуры народа. Понимание чужой культуры невозможно без понимания родной, и здесь важным моментом является отсутствие клише и штампов в отношении других народов. То, как человек воспринимает мир, отражается в его понятиях на базе родного языка. Изучая язык другого народа, учащиеся обогащаются за счёт новых способностей воспроизведения культур. Указанный принцип обучения благотворно влияет на социализацию учащихся [240].

Методическая наука представлена широким кругом работ по реализации *текстоцентрического принципа* в обучении языку (Н. Валгина [31], Л. Величко [36], И. Гальперин [42], Л. Демченко [58], Н. Ипполитова [81], Г. Михайловская [147], Е. Новак [154], М. Пентилюк [175], Л. Руденко [196] и др.). Суть указанного принципа обозначена его названием – текст в центре обучения. Данный принцип обуславливает анализ, усвоение лексемы в рамках контекста с учётом ситуации общения, а не обособленно.

Именно в тексте наиболее полно проявляются особенности языковых и речевых единиц и их функционирование. Лингводидакты указывают, что реализация данного принципа создаёт объективные условия для изучения языковых явлений на фоне словесного творчества, для воплощения внутрипредметных и межпредметных связей.

Благодаря текстоцентрическому принципу в процессе обучения формируется благоприятная речевая среда, в которой рождаются потенциальные возможности для раскрытия у учащихся внутреннего творческого ресурса создания собственных высказываний в устной и письменной формах.

Текстоцентрический принцип предполагает выявление смысловой ценности текста. Руководствуясь гуманистической парадигмой образования, считаем, что работа с художественным текстом может быть сопряжена с нравственной установкой. Поэтому после чтения текста учащимся можно предложить моральную дилемму с альтернативным выбором (по классификации американского психолога Л. Кольберга [265]). Приведём пример. После работы с текстом учащимся предлагается проблемный вопрос: «Представьте себе, что вы получили подарок от бабушки, и он вам очень дорог. А ваш друг не получил подарка. Как бы вы поступили в данном случае? Поделится бы с другом пополам? Почему да или нет? Всё отдал бы другу? Почему да или нет? Оставил бы подарок себе? Почему да или нет?».

Учащиеся решают данную проблему, предлагая свои варианты ответов на поставленные вопросы. Для реализации данного принципа важно, чтобы работа с текстом стимулировала интеллектуальные усилия учащихся и воспитывала коммуникативно-ценностные отношения к событиям, поступкам.

*Сопоставительный принцип* предопределяет отбор для сопоставления таких фактов, которые способствуют эффективному овладению языком.

В своей работе «О смешанном характере всех языков» (1901) И. Бодуэн де Куртенэ феноменально предсказал будущее сопоставительного направления: «Везде мы натываемся на вопросы о причине сходств и различий в строе языка и в эволюционном процессе на той или иной почве. Подобного рода сравнение языков служит основанием для самых обширных лингвистических обобщений как в области морфологии, так и, наконец, в области семасиологии, или науки о значении слов и выражений» [24, с. 362–372].

В качестве отправных точек эффективного применения сопоставления лингво-дидакты (Н. Арват [5], Е. Голобородько [47], И. Гудзик [55], Г. Иваницкая [71], Н. Нечаева [150], Н. Пашковская [168], С. Хромов [233] и др.) рассматривают разные основания. На основе всестороннего и глубокого изучения сходств и различий в украинском и русском языках к числу важнейших предпосылок эффективного использования сопоставления Н. Пашковская относит следующие

положения:

- транспозицию знаний, умений и навыков при овладении сходным материалом;
- сопоставление прежде всего фактов, которые способствуют продуктивному овладению языком;
- подачу теоретического материала, прежде всего сходного материала, крупным блоком в системе внутренних и внешних связей (укрупнение дидактических единиц);
- использование на практике тождественных таблиц и схем, определяющих транспозицию знаний, умений и навыков;
- применение сопоставительных упражнений, упражнений-переводов [168].

Реализация сопоставительного принципа позволяет использовать задания на сопоставление фактов русского и иностранного языков. С целью эффективного применения сопоставления на практике необходимо выяснить количественное соотношение рецептивных, репродуктивных и продуктивных упражнений, построенных на данном принципе.

На наш взгляд, реализация обозначенных в экспериментальном обучении общедидактических, общеметодических и частнометодических принципов способствует результативности процесса формирования ЛС на интегрированных уроках русского и английского языков.

Итак, выявляя ценность и степень уместности указанных нами принципов, мы принимаем во внимание, что все они образуют систему, в которой компоненты согласованно коррелируют между собой. Предполагаем, что эффективность работы по формированию ЛС учащихся получит реализацию, если в обучении будут комплексно выдержаны условия внедрения обозначенных принципов.

Очерченные и научно обоснованные принципы определяют также основные характеристики всей системы экспериментального обучения. Проблема формирования ЛС на основе интегративного подхода обуславливает особую ориентацию в отборе методов обучения. В дидактике ([1; 171] и др.) понятие *метод* определяется как способ достижения учебной цели, предусматривающий единство

учебной деятельности учителя и учеников. В нашем исследовании опираемся на трактовку В. Козакова. Исследователь определяет метод обучения как «упорядоченную по определенным принципам систему целенаправленных последовательных действий субъектов обучения... с применением соответствующих приёмов и средств...» [93, с. 35]. Из этого следует, что методы детерминированы принципами обучения; отличаются упорядоченностью и целеустремлённостью, взаимодействием учителя и ученика; включают в себя определенные составные элементы, а именно *приёмы*, – конкретные операции, направленные на решение элементарных учебных задач [172, с. 215]. Методы и приёмы состоят в непосредственной диалектической взаимосвязи: при конкретных условиях метод может выполнять роль приёма того или иного метода [178, с. 235–236].

Анализ литературы по дидактике и лингводидактике свидетельствует, что наиболее устоявшимися и апробированными являются следующие классификации методов обучения: 1) по источникам знаний (И. Подласый [180], А. Текучёв [216], Л. Федоренко [224]; 2) по характеру и уровню познавательной деятельности учащихся (И. Лернер [119], М. Скаткин [159]); 3) по способу взаимодействия учителя и учеников (В. Мельничайко [138], М. Пентилюк [138], Л. Рожило [138]); 4) на основе деятельностного типа обучения (А. Щукин [258, с. 151]).

В экспериментальном обучении мы используем традиционные методы (теоретические, теоретико-практические, практические, методы контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки)) и инновационные (активный и интерактивный).

*Теоретические (познавательные) методы*, как известно, делятся на две группы: догматические (учащиеся получают знания в готовом виде) – объяснительно-иллюстративный; эвристические – частично-поисковый, беседа, выведение правила, составление алгоритма и др.

Среди теоретических методов, реализующих интегративный подход к формированию ЛС учащихся 3-х классов, выделяем *объяснительно-иллюстративный и частично-поисковый методы*. *Объяснительно-иллюстративный метод* направлен на получение знаний в готовом виде, его суть

заключается в ознакомлении учащихся с языковыми единицами и их соотношением с обозначаемыми явлениями действительности. Объяснительно-иллюстративный метод представляет основу для наблюдения за лингвистическими терминами (например, частями речи, категорией рода и времени и др.). Данный метод реализуется в процессе совместной работы учителя и ученика – *приём беседы*.

*Частично-поисковый метод* позволяет учащимся самостоятельно анализировать языковой и речевой материал (например, осуществлять анализ текста с помощью последовательности вопросов, когда последующий вопрос всё больше приближает учащегося к сути, в результате чего он самостоятельно способен сделать выводы). Ведущая цель метода – получение новых знаний в процессе продуктивного творческого мышления учащихся, а также решения проблем теоретического и прикладного характера.

Специфика применения обозначенных методов в рамках нашего исследования заключается в том, что конкретный метод автономно практически не используется. Чаще всего методы применяются комплексно, например, объяснительно-иллюстративный метод с элементами наблюдения над изучаемым языковым материалом. Выбор метода обучения обусловлен степенью сложности, новизны и объёма изучаемого материала, уровнем подготовленности класса.

К числу методов, эффективно влияющих на формирование ЛС, относятся *теоретико-практические* (метод наблюдения).

*Метод наблюдения* (целенаправленное восприятие учащимися явлений действительности в процессе обучения) нацелен на формирование рецептивных речевых и коммуникативных умений. Указанный метод в рамках данного диссертационного исследования реализуется благодаря следующим приёмам: классификации лексем, исключению лишнего слова из ряда предложенных, нахождению общего между словами, семантизации новых лексических единиц.

*Приём классификаций* предусматривает выработку умений у школьников определять лексические единицы в тексте по определённому признаку (например, составление ряда смысловых синонимов по усилению признака).

*Приём исключения лишнего слова* применяется в случае отбора определённой части речи.

*Приём нахождения общего между словами* реализуется в подборе частей речи, входящих в определённую тематическую группу.

*Приём семантизации новых слов* используется при толковании слов на русском языке; подборе однокоренных слов, сравнении нового английского слова с уже известными словами; догадке значения слова по контексту или по структурным элементам.

Итак, теоретико-практические методы, приёмы их реализации ориентированы на получение и закрепление знаний о частях речи.

В основе *практических (тренировочных) методов* лежат такие действия, как имитация, сравнение, реконструирование, конструирование, продуцирование собственных текстов.

*Имитационные* действия (обучение по образцам) в нашем исследовании направлены на формирование репродуктивных умений воспроизводить, составлять «по образцам» тексты (усвоение форм речевого этикета).

В диссертационной работе *сравнение* (установления сходных и различных признаков между явлениями) [214, с. 349] предусматривает выявление морфологических признаков частей речи в русском языке, сопоставление их с морфологическими признаками аналогичной части речи в английском языке.

Суть *реконструирования* и *конструирования* состоит в том, что учащиеся, во-первых, восстанавливают текст, дописывая пропущенные в нем слова, сочетания слов, или перестраивают текст; во-вторых, создают отдельные фрагменты текста или полноценный текст на русском и английском языках.

*Продуцирование* обусловлено установкой на развитие творческой активности учащихся и состоит в формировании коммуникативно-речевых умений учащихся для точного и уместного выражения собственных мыслей при создании текстов на русском и английском языках.

Значительная роль в методике работы над формированием ЛС принадлежит *методам контроля и оценки (самоконтроля и самооценки)*.

Цель методов контроля и самоконтроля заключается в проверке уровня сформированности у учащихся умений анализировать и оценивать собственные и чужие действия с языковым и речевым материалом с точки зрения содержания (всё ли выполнил?) и языковой правильности (верно ли выполнил – результат?); самостоятельно выявлять допущенные ошибки, устанавливать способы устранения обнаруженных недочётов. Методы контроля создают условия для систематической обратной связи в процессе обучения и предполагают установление критериев и норм оценки у школьников уровня сформированности ЛС, специфичных для конкретного этапа экспериментального обучения.

В исследовании предусматривается поэтапное формирование контрольно-оценочных действий: «а) самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом; б) самоконтроль и самооценка по ходу работы; в) самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирование её хода и предполагаемого результата» [132, с. 36–37].

В нашей работе отталкиваемся от того, что конечным результатом формирования обозначенных выше контрольно-оценочных действий в процессе обучения учащихся должно стать развитие рефлексии – ценного качества, позволяющего осмысленно и объективно производить анализ и оценку своих суждений и действий с позиции их адекватного соответствия целям и условиям деятельности.

Итак, работа по формированию ЛС учащихся на основе интегративного подхода базируется на традиционных теоретических (познавательных), теоретико-практических, практических (тренировочных) методах, которые направлены на закрепление теоретических знаний учащихся и отработку навыков сознательно выделять, определять, характеризовать языковые единицы, в данном случае – части речи, а также навыков порождения речи – предложений, текста, насыщенного изучаемыми частями речи русского и английского языков. Методы контроля и оценки (самоконтроля и самооценки) предполагают формирование и самокорректировку контрольно-оценочных действий учащихся 3-х классов. Использование указанных методов и приёмов усвоения языковых единиц русского

и английского языков является необходимым условием развития ЛС учащихся на основе интегративного подхода.

Традиционные методы обучения служат основой переосмысления и модернизации образовательного процесса, поэтому учёные активно исследуют проблему научного обоснования и внедрения современных методов. Для современного школьного обучения учёные разрабатывают инновационные методы обучения. Так, лингводидакты С. Бондар [59], Г. Васьковская [59], В. Кизенко [59], М. Пентилюк [175], О. Пометун [182] выделяют *активный* и *интерактивный* методы. К сожалению, в методике нет единого понимания сущности этих методов. Л. Кратасюк [102], Т. Симоненко [205] рассматривают их как идентичные.

На наш взгляд, правомерно говорить о дифференциации указанных методов: *активный* – побуждает к *интенсивному* «овладению научной теорией и решению практических проблем» [59, с. 181], а сущность *интерактивного* определена «максимальной передачей инициативы самому ученику...» [121, с. 179]. Активный метод определяется односторонней коммуникацией, которую строит и ориентирует учитель (самостоятельная работа, проблемные и творческие задания). Интерактивный метод основан на взаимодействии (англ. *interaction*), когда процесс обучения организуется по схеме «учитель = ученик» или «ученик = ученик», он нацелен на создание инициативной деятельности со стороны учащегося.

Следует заметить, что один из вопросов современной лингводидактики – типология интерактивных методов – снят по итогам коллегиального решения участников заседания круглого стола в Институте педагогики НАПН Украины 25 февраля 2013 года. На основании того, что содержание каждого метода обусловлено приёмами, учёные пришли к заключению, что о множественности интерактивных методов говорить неуместно, а следует использовать общее название «интерактивный метод» [109, с. 12–13].

Считаем, что в процессе формирования ЛС учащихся интерактивный метод обеспечивает мощный потенциал для стимулирования самостоятельности и творчества в овладении, углублении и систематизации знаний.

Подчёркиваем, что ни один из методов, применяемый «в автономном режиме»,

не гарантирует высоких результатов. Поэтому методы обучения следует применять в виде многогранной системы, осуществляя поиск оптимальных сочетаний, руководствуясь принципом целесообразности (в результате взвешенной оценки желаемого и реально возможного), значимости в развитии ЛС учащихся. И тогда процесс обучения русскому языку приобретает логические связи, и изучаемый язык предстает перед учащимися как «единый функционирующий механизм» [142, с. 288].

Итак, для экспериментального обучения определены традиционные *теоретические (познавательные), теоретико-практические, практические (тренировочные), методы контроля и оценки (самоконтроля и самооценки)* и инновационные методы обучения (*активный и интерактивный*).

Важным звеном в методике обучения является правильно построенная система упражнений, которая должна обеспечить формирование ЛС учащихся на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

Вслед за Т. Ладыженской под системой упражнений понимаем такую группу заданий, где «все упражнения целенаправленны, последующие опираются на предыдущие и поднимают детей на новый уровень овладения умением» [114]. Объясняя содержание понятия *упражнение*, учёные (Е. Голобородько [46; 47], Т. Ладыженская [114], М. Львов [127] и др.), единогласны в определении его сущности. При этом акцентируется внимание на том, что это «виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний» [127, с. 217].

Основанием для создания системы упражнений послужили работы А. Купаловой [107], Т. Ладыженской [114], М. Львова [125], Г. Михайловской [145], Н. Пашковской [168], В. Стативки [212], А. Щукина [258] и др. В методической литературе существует несколько классификаций, и каждая из них характеризуется своеобразным подходом к языковому материалу, опирается на различные принципы. В целях создания эффективной системы упражнений рассмотрим некоторые из них.

Так, А. Купалова выделяет *репродуктивные* упражнения, предполагающие воспроизведение учащимися полученных знаний, и *продуктивные* упражнения,

предусматривающие проявление и развитие элементов активной творческой деятельности учащихся. При этом исследователь констатирует о сложности разграничения обозначенных типов упражнений [107, с. 16]. Основу данной типологии составляет предполагаемый при выполнении заданий способ деятельности учащихся.

Значимой для разработки нашей методики является классификация упражнений, предложенная А. Щукиным:

– *рецептивные* упражнения, которые связаны с восприятием готового языкового материала в процессе слушания и чтения [258, с. 272];

– *репродуктивные* упражнения, предполагающие воспроизведение (устное или письменное) услышанного или прочитанного [258, с. 269];

– *творческие* упражнения, основанные на операциях с языковым материалом; связанные с внесением определенных элементов (преобразование, дополнение и др.) или смысловую обработку материала [258, с. 333].

Как видим, в указанной классификации упражнений в центре внимания находится степень и способ усвоения учащимися учебных умений и навыков в процессе обучения языку. Важно отметить, что эта классификация упражнений гармонично соотносится с классификацией упражнений, которая воплощает принцип коммуникативной направленности обучения языку, принятой в методике обучения иностранным языкам (М. Ильин, Е. Пассов, И. Рахманов, И. Салистра, В. Скалкин, С. Шатилов и др.), что актуально и значимо для реализации интегративного подхода.

Так, на основе учёта методических особенностей акта речи и его компонентов М. Ильин выделяет доречевые и речевые упражнения [75, с. 120]; Е. Пассов – условно-речевые и речевые (коммуникативные), воспроизводящие или имитирующие условия реальной речевой коммуникации, отвечающие требованиям мотивированности и ситуативной обусловленности [162, с. 143; 164, с. 12–14; 165, с. 18–22]; И. Грузинская, И. Рахманов – языковые и речевые, исходя из того, что знания о строе языка предшествуют формированию умений и навыков в выборе языковых форм для создания собственных коммуникативных текстов в естественных

жизненных ситуациях [53; 190]; И. Салистра – первичные (опознавание языковых явлений), предречевые (узнавание и воспроизведение сложных языковых комплексов) и речевые (умение понимать устную и письменную речь, выражать свои мысли) [199, с. 61–62]; А. Миролюбов – подготовительные и речевые [140], В. Скалкин – тренировочные (подготовительные, дриллы) и коммуникативные [207, с. 26–27], М. Успенский – имитационные (устное или письменное воспроизведение языковых единиц или отрезков речи), оперативные (аналитические, направленные на формирование пассивной речи, конструктивные, направленные на формирование активной речи) и коммуникативные [220, с. 76–77]. С. Шатилов – коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные [252, с. 55].

М. Баранов классифицирует упражнения на основе того, какие умения и навыки они формируют. Учёный выделяет: учебно-языковые (опознавательные, классификационные и аналитические), правописные и речевые умения и навыки.

Для нашей методики интерес представляют упражнения третьей группы, так как они связаны с формированием коммуникативно-речевых умений (создание собственного речевого высказывания в устном или письменном виде) [11, с.36-43].

Стремясь избежать разрыва между формируемыми языковыми и речевыми умениями и навыками, ряд учёных обоснованно ищет способ рационального распределения учебного времени и выделяет упражнения комбинированного типа. Б. Лапидус в статье «Комбинированные упражнения при обучении устной речи» предлагает комбинированный тип упражнений, представляющий собой одновременно и языковое, и речевое упражнение. В данных упражнениях Б. Лапидус видит возможность одновременного подхода к закреплению языкового материала и развитию умения выражать свои мысли [115]. Комбинированные упражнения анализируются и в современной методике обучения русскому языку. Так, В. Стативкой под данным типом упражнений понимается комбинация «видов заданий, рассчитанных на формирование умений в разных видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо), в которой выделяется одно доминирующее, обозначенное в целях урока как основное» [212, с. 176].

Положительным результатом работы над развитием ЛС учащихся в процессе обучения русскому и английскому языкам на основе интегративного подхода является творческая коммуникативная деятельность учащихся, максимально приближенная к реальной. На основании этого имеет смысл проанализировать классификацию упражнений, предложенную Т. Ладыженской. С позиции соотношения операций с готовым и создаваемым текстом, Т. Ладыженская выделяет 5 групп упражнений:

1) аналитические упражнения по готовому тексту (анализ текста, сравнение текстов);

2) аналитико-речевые упражнения по готовому тексту (задания требуют анализа, абстрагирования, обобщения и определения речевых действий; в итоге на базе исходного текста создаются элементы нового текста);

3) упражнения, ориентированные на переработку исходного текста;

4) упражнения по созданию нового текста на основе данного (по образцу);

5) упражнения, тренирующие учащихся в создании собственного текста [113, с. 220–221]. Данная типология интересна и значима для нашей методики, так как она построена на работе с текстом.

Опираясь на сказанное, можно утверждать, что специфика формируемых у школьников умений и навыков определяет характеристику упражнений по русскому языку. Упражнения могут быть языковые (одноаспектные и комплексные); предречевые (условно-речевые); речевые и комбинированные (определённой направленности: ориентация на развитие языковых и речевых умений или на формирование умений во всех видах речевой деятельности).

Необходимо указать, что при разработке экспериментальной методики учитывалось, что рассмотренные классификации упражнений не исключали, а дополняли друг друга. Анализ классификаций упражнений в методике русского языка, ориентация на лингводидактические и психологические особенности формирования ЛС на основе интегративного подхода послужили основанием для выделения следующих видов экспериментальных упражнений: *рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные.*

*Рецептивные* упражнения направлены на восприятие и узнавание частей речи в единстве всех их свойств, где интегративный подход выступает как средство активизации восприятия и формирования у школьников опознавательных действий.

*Репродуктивные* упражнения содействуют усвоению системы умственных действий, необходимой для опознавания грамматических категорий (имени существительного, прилагательного, глагола); воспроизведение данных частей речи с учётом выявленных их характеристик в структуре предложения или текста.

В части *конструктивных* упражнений мы опираемся на традиционные определения в методике обучения языку [145, с. 126; 258, с. 123]. Конструктивные упражнения в нашем исследовании обеспечивают обогащение активного и пассивного словаря учащихся (выполнение синонимической и антонимической замен, подбор однокоренных слов; отбор лексических единиц на основе речевой ситуации, составление ситуативно-тематических групп слов, конструирование словосочетаний и предложений, преобразование речевого высказывания в соответствии с поставленной задачей, перевод с английского языка на русский). Заметим, что задания, связанные с переводческой деятельностью, являются неотъемлемым компонентом процесса обучения русскому и английскому языкам на основе интегративного подхода. Важность данного вида работы заключается в формировании у учащихся умения сознательного применения правил, сопоставления языковых явлений, нахождения и установления особенностей связи слов, а также в эффективном формировании корректного отношения к национальной языковой специфике.

*Продуктивные* упражнения ориентированы на создание собственного текста на основе авторского (и без основы) с использованием изучаемых частей речи; построение оценочных высказываний, побуждающих выразить свое отношение к сообщаемому.

Полагаем, что выделенные виды экспериментальных упражнений могут способствовать достижению цели нашего диссертационного исследования.

Следует упомянуть, что способности обусловлены навыками, где ведущим механизмом их формирования, а при наличии сложностей в усвоении материала и умений, является упражнение – «учебное задание для закрепления знаний, умений, навыков» [74, с. 297].

Исходя из закономерностей усвоения, продуктивность упражнений, обеспечивающих усвоение языкового материала на основе интегративного подхода, определяется: а) правильным временным распределением: первичное выполнение действий на английском (иностранном) языке менее продуктивно, чем аналогичное или подобное на русском (родном) языке; б) пониманием и осмыслением учащимися плана выполнения действий; в) влиянием ранее усвоенных знаний и выработанных навыков; г) целесообразным соотношением репродуктивных и продуктивных упражнений [68, с. 243].

Таким образом, в процессе исследования выявлены педагогические условия, при которых обеспечивается эффективность процесса формирования ЛС учащихся. К ним мы относим общедидактические, общеметодические, частнометодические принципы, методы обучения и типологию упражнений.

В работе сделана попытка определить особенности реализации традиционных общедидактических принципов обучения (наглядности, доступности, систематичности и последовательности, сознательности и творческой активности, преемственности и перспективности, мотивации учебной деятельности, индивидуализации) и современных общедидактических принципов (сотрудничества и диалога, креативности); общеметодических принципов (коммуникативной направленности, единства изучения единиц языка и обучения речи, функциональный, развития чувства языка); частнометодических (прежде всего принцип интеграции, а также когнитивный, парадигматический, синтагматический, экстралингвистический, социокультурный, текстоцентрический и сопоставительный принципы).

На основе изучения особенностей проявления частнометодических принципов высказаны предположения о целесообразности выделения путей их реализации.

Условием реализации принципа интеграции является корректное привлечение фактов английского языка, что расширяет возможности учителя в привлечении новых

приёмов обучения русскому языку. При этом важным моментом является понимание учащимися значимости для дальнейшего обучения приобретаемых лингвистических сведений, сознательно подбираемых учителем, и формируемых умений и навыков при изучении русского языка в сопоставлении с английским языком.

Реализация когнитивного принципа во многом зависит от осознания учащимися предложенных учебных задач, владения рациональными учебными действиями и умения осуществлять самоконтроль.

Внедрение парадигматического и синтагматического принципов предполагает осмысление учащимися семантических отношений в тексте изучаемых частей речи и работу с лексической парадигмой языковых единиц русского и английского языков.

Важными предпосылками реализации экстралингвистического принципа и сопряженного с ним социокультурного принципа являются умения соотносить изучаемые лексемы с обозначаемыми ими реалиями, корректно интерпретировать языковые единицы, отражающие социокультурную реальность, анализировать семантику сравниваемых единиц, принадлежащих русскому и английскому языкам.

Одним из основных условий успешности реализации текстоцентрического принципа при формировании ЛС является тщательно продуманный отбор дидактического материала упражнений – текстов, на базе которых учащиеся познают правила употребления единиц языка (частей речи) для достижения целей коммуникации, в том числе межкультурной коммуникации. При этом принципиальным требованием реализации сопоставительного принципа является использование текстовых заданий на сопоставление изучаемых частей речи русского и иностранного языков. Сущность каждого принципа уточнена согласно экспериментальной методике. Эффективность формирования ЛС зависит от соблюдения во взаимосвязи обозначенных принципов.

В исследовании обоснована важность применения традиционных теоретических (объяснительно-иллюстративный и частично-поисковый), теоретико-практических (метод наблюдения) и практических (имитационный, сравнения, реконструирования, конструирования и продуцирования), методов контроля и оценки

(самоконтроля и самооценки) и инновационных методов обучения (активный и интерактивный) с целью формирования ЛС учащихся 3-х классов.

Непременным условием результативности экспериментального обучения является правильно спланированная и выстроенная система упражнений. Основываясь на классификациях упражнений, принятых в методике преподавания русского и английского языков, мы выделяем как наиболее эффективные следующие виды упражнений: рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные.

### **Выводы по разделу 1**

Исследование теоретических основ формирования ЛС учащихся с опорой на интегративный подход предоставляет возможность выделить положения, которые являются ключевыми для разработки экспериментальной методики формирования ЛС учащихся 3-х классов.

Выявлены основные лингвометодические предпосылки формирования ЛС учащихся 3-х классов. Доказана важность: а) учёта специфики грамматических категорий частей речи (существительное, прилагательное, глагол) в русском и английском языках; б) опоры на накопленные учащимися знания о частях речи, формирующиеся на синтаксической основе, языковые и коммуникативно-речевые умения, благодаря которым ученик понимает и строит новые высказывания; в) использования этимологии как метода раскрытия внутренней формы слов, в которых отчётливо проявляется определённое соотношение между морфемным составом и лексическим значением слова; г) обращения к различным способам создания частей речи; д) органического сочетания заданий, направленных на усвоение способов выражения национальной культуры (социокультурная лексика) и формирования коммуникативно-речевых умений; е) ориентации на единицы языка (слово и предложения), которые являются потенциальным источником осуществления сопоставительных связей.

Установлено, что интегративный подход, с позиций которого предполагается выявление общего между единицами языка (частями речи) русского и английского языков и установление связей сопоставительного характера на уровне структуры,

функций языковых единиц, представляет комплексное явление, основополагающими понятиями которого являются единство, целостность, однотипность частей и элементов, общие целевые установки.

Изучены психологические условия формирования ЛС учащихся 3-х классов:

– осознанное и инициативное изучение русского языка (а тем более интегрированно с иностранным языком) посредством создания мотивирующей среды, соответствующих волевых усилий и выработанного познавательного интереса;

– использование логичной взаимосвязи компонентов усвоения учебного материала: восприятия, понимания, запоминания, применения;

– актуализация когнитивных, мотивационных и коммуникативных составляющих ЛС в процессе изучения языка/-ов;

– учёт возрастных и психологических особенностей младших школьников в процессе языкового обучения на основе интегративного подхода.

Определены дидактические основы формирования ЛС учащихся посредством интегративного подхода, которые опираются на общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы; теоретические, теоретико-практические, практические методы и приёмы, а также инновационные методы обучения (активный и интерактивный) с целью формирования ЛС учащихся. Выявлены исходные позиции, определяющие построение системы упражнений (рецептивных, репродуктивных, конструктивных, продуктивных).

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Активные формы обучения иностранному языку дошкольников и младших школьников: материалы науч.-практ. семинара / сост. Г. А. Гектина. НовГУ им. Я. Мудрого. Великий Новгород, 2004. 119 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
4. Арбатский Д. И. Использование этимологии для раскрытия значений слов. *Русский язык в школе*. 1972. № 3. С. 32–35.
5. Арват Н. Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: пособие для учителя. Киев: Рад. шк., 1989. 192 с.
6. Аркадьева Э. В. и др. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы. 2009. 336 с.
7. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учебное пособие для студентов пед. вузов. Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. 134 с.
8. Асаулюк Е. П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников: автореф. канд. ... пед. наук: 13.00.01/ Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2012. 23 с.
9. Асмолов А. Г. XXI: психология в век психологии. *Вопросы психологии*. 1999. № 1. С. 3–12.
10. Ахметова Л. В. Исследование семиотической системы в структуре когнитивной сферы личности. *Вестник ТГПУ*. 2012. Выпуск 6 (121). С. 162–166.
11. Баранов М. Т. Виды упражнений для формирования умений и навыков. *Русский язык в школе*. 1993. № 3. С. 18–24.
12. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.

13. Бархударов Л. С. О новом курсе «Теория и практика перевода» в пединститутах и на факультетах иностранных языков. Тетради переводчика: науч.-теор. сб. № 10. / отв. ред. Л. С. Бархударов. Москва, 1973. 112 с.
14. Бахарева Л. Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе. *Начальная школа*. 1991. № 8. С. 48–51.
15. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1965. 227 с.
16. Беляева А. П. Тенденции развития профессионального образования. *Педагогика*. 2003. № 6. С. 21–26.
17. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. 6-е изд. Москва: Флинта, Московский психолого-социальный институт. 2009. 420 с.
18. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. Москва: Педагогика, 1993. 172 с.
19. Бехтерев В. Л. Избранные труды по социальной психологии. Москва: Наука, 1994. 400 с.
20. Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? *Иностранный язык в школе*. 2007. № 4. С. 2–6
21. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
22. Богуш А. М. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях. Киев, 1990. 220 с.
23. Бодуэн де Куртенэ И. А. Значение языка как предмета изучения. *Русская школа*. 1906. № 7–8. С. 75.
24. Бодуэн де Куртенэ И. А. О смешанном характере всех языков (1901). Избранные труды по общему языкознанию. Москва: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. С. 362–372.
25. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. *Вопросы психологии*. 1988. №4. С. 70–78.

26. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.
27. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
28. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. 2-е дораб. изд. Самара: Самар. Дом печати, 1999. 128 с.
29. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Москва: Либроком, 2010. 360 с.
30. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка. *Русский язык в школе*. 1996. № 1. С. 3–8.
31. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. Москва: Логос, 2004. 280 с.
32. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык: учебник / под ред. Н. С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 2002. 528 с.
33. Валеева Н. Ш., Гончарук Н. П. Психология и культура умственного труда. Москва: КноРус, 2004. 236 с.
34. Введенская Л. А. Этимология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 221 с.
35. Везерова М. Н., Швецова Л. А. Об использовании материала иностранного (немецкого) языка на уроках русского языка. Межпредметные связи в преподавании русского языка: пособ. для учит. / сост. Н. Н. Ушаков. Москва: Просвещение, 1977. 176 с.
36. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка. Москва: Просвещение, 1983. 128 с.
37. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Национальное образование, 2016. 368 с.
38. Гаджиагаева В. Г. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ДГПУ. Махачкала, 2006 188 с.

39. Гаджиева Н. Ю. Формирование основ лингвистической компетенции учащихся начальных классов многонациональной школы: английский язык, лакский состав учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / СГУ. Ставрополь, 2010. 195 с.
40. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.
41. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
42. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособ. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
43. Гельгардт Р. Р. Народная этимология и культура речи // Избранные статьи. Языкознание. Фольклористика. Калинин, 1966. С. 270–396.
44. Гилязова О. Г. Психолого-педагогические основы интегрированных уроков. *Проблемы вузовской и школьной педагогики: м-лы науч.-практ. конф. «Третьи Есиповские чтения»*. Глазов, 1998. С. 34–36.
45. Голобородько Е. П. Стратегическое направление методики преподавания русского языка. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 12, ч.2. С. 6–10.
46. Голобородько Е. П. Формы работы по культуре русской речи в условиях параллельного изучения русского и украинского языков. *Культура русской речи в национальных республиках*. Киев: Наук. думка, 1984. С. 163–165.
47. Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Серія: пед. науки. Вип. 8. Глухів: ГДПУ, 2006. С. 8–11.
48. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. Москва: Прометей, 1993. 306 с.
49. ГОС начального общего образования ПМР. Приложение к приказу Министерства просвещения ПМР от 11 июля 2013 г. № 966. URL: <http://pravopmr.ru/View.aspx?id=D4IP1KbXaz%2FkKi8Kd0937g%3D%3D> (дата обращения: 17.06.2016).
50. ГОС основного общего образования ПМР. Тирасполь, 2012. 67 с.

51. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка. *Вопросы психологии*. № 4. 1983. С. 137–142.
52. Григорян Л. Г. Внеклассная работа по русскому языку в средней школе. Виды внеклассной работы по русскому языку. Москва: Просвещение, 1968. 272 с.
53. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. 5-е изд. Москва: Учпедгиз, 1947. 223 с.
54. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения): монография. Чернівці: Букрек, 2007. 496 с.
55. Гудзик І. П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України. *Вісник Черкаського університету*. 2005. № 72. С. 85–90.
56. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. 440 с.
57. Дейкина А. Д. Тростенцова Л. А. Малявина Т.П. Методика преподавания русского языка – теория или практика? *Русский язык в школе*. 2014. № 8. С. 9–12.
58. Демченко Л. И. Коммуникативно-ценностные установки как средство восприятия текста. *Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе: м-лы Респуб. науч-практ. семинара с междунар. участием*. Тирасполь, 2015. С. 131–135.
59. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ: Пед. думка, 2012. 216 с.
60. Енова И. В. Первоначальное обучение родному языку в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 23 с.
61. Ерёмкина О. П., Изжогина Т. И. Всегда вместе: учеб. пособие по англ. яз. для уч-ся 3 кл. общеобраз. сред. шк. Ростов-на-Дону: АНИОН, 1993. 151 с.
62. Ерёмкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе: аспект подготовки учителя. Харьков: Вища школа, 1984. 152 с.

63. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1988. 191 с.
64. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2 т. Москва: Рус. яз., 2000. 1209 с.
65. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 159 с.
66. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. Москва, 2002. 760 с.
67. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. Москва: Педагогика, 1981. 158 с.
68. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2009. 384 с.
69. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
70. Зотеева И. Н. Использование межпредметных связей во внеклассной работе по французскому языку. *Иностранные языки в школе*. 1990. № 3. С. 64–67.
71. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи: пособие для учителя / ред. Н. Н. Голубкова. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад. шк., 1990. 222 с.
72. Иванов В. Г. Теория интеграции образования: Научное издание: 2-е изд., перераб. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. 172 с.
73. Игна О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам. *Актуальные проблемы лингводидактики*. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2010. № 10 (125). С. 109–113.
74. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 448 с.
75. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / под ред. В. С. Цейтлина. Москва: Педагогика, 1975. 172 с.
76. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 198 с.

77. Индивидуализация в обучении иностранным языкам: учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
78. Иннокентий Анненский глазами современников / К 300-летию Царского Села: сборник / сост., подг. текста Л. Г. Кихней, Г. Н. Шелогуровой, М. А. Выграненко. Санкт-Петербург: ООО Издательство «Росток», 2011. 640 с.
79. Инструктивно-методическое письмо «О преподавании «Родного (русского) языка и литературы». *Педагогический вестник Приднестровья*. № 1–2/2018. С. 41–50.
80. Иовлев Б. В., Карпова Э. Б. Психология отношений. Концепция В. Н. Мясищева и медицинская психология. Санкт-Петербург: Сенсор, 1999. 76 с.
81. Исполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва: Флинта, Наука, 1998. 176 с.
82. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учеб. пособ. / Москва: Флинта, Наука, 2009. 224 с.
83. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. д-ра психол. наук. Москва, 2001. 354 с.
84. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типология языковых способностей. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 34–49.
85. Кадыров Б. Р. Способности и склонности. Психофизиологические исследования. Ташкент, ФАН, 1990. 107 с.
86. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва: Педагогика, 1981. 200 с.
87. Карасик В. И. Тенденции развития общения в современной массовой культуре // VI Международная конференция Российской коммуникативной ассоциации «Коммуникация в изменяющемся мире». Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/8793> (дата обращения 01.09.2017).
88. Качалова К. Н. Израилевич Е. Е. Практическая грамматика английского языка. Москва: Юнвес, Лист, 1998. 717 с.

89. Каясова Т. А. Интеграция как основа формирования литературного пространства на уроках литературного чтения и русского языка в начальной школе: 2 класс: дис. .... канд. пед. наук: 13.00.02 / СГПУ. Самара, 2007. 202 с.
90. Кедров Б. М. Классификация наук. Книга 3. Прогноз К. Маркса о науке будущего. Москва: Мысль, 1985. 543 с.
91. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. Київ, 1982. 105 с.
92. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.
93. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.
94. Колесина К. Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1995. 197 с.
95. Колягин Ю. М. Интеграция школьного обучения. *Начальная школа*. 1990. № 9. С. 28–32.
96. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1989. URL: <http://narodnoe.org/old/Classics/Komensky/Komensky1982T1> (дата обращения: 17.09.2016).
97. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996. 440 с.
98. Корнев В. А. Сопоставительная семантика и проблема межъязыковой интерференции. *Языковая семантика и образ мира*: материалы междунар. науч. конф., (Казань, 7–10 окт. 1997). Казань, 1997. Т.1. С. 82–84.
99. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Прокопенко; упоряд. В. В. Андріївська та ін. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.
100. Кочкина О. М., Воронин А. Н. Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка // *Познание в структуре общения* / под ред. В. А. Барабанщикова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 262–270.
101. Красных В. В. Роль и функции языка как объекта современных интегративных исследований (психолингвистический, лингвокультуроло-

гический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы). *Вопросы психолингвистики*. 2015. № 2. С. 90–97

102. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 272 с.

103. Крутецкий В. А. Вопросы психологии способностей. Москва: Педагогика, 1973. 216 с.

104. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.

105. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва: Просвещение, 1981. 96 с.

106. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мотивация познавательной деятельности. Ленинград, 1972. 118 с.

107. Купалова А. Ю. Типология упражнений. *Методика развития речи на уроках русского языка* / под ред. Т. А. Ладъженской. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. С. 15–17.

108. Куртева О. В. Формирование коммуникативно-речевой компетенции при интегрированном изучении русского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГПУ им. И. Крянгэ. Кишинэу, 2012. 184 с.

109. Кучерук О. А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*: наук.-метод. журнал. 2013. № 3. С. 10–15.

110. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 420 с.

111. Кэтфорд Дж. К. Обучение английскому языку как иностранному. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 25, Контрастивная лингвистика / сост. В. П. Нерознак, В. Г. Гак. Москва: Прогресс, 1989. С. 366–385.

112. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 25, Контрастивная лингвистика / сост. В. П. Нерознак, В. Г. Гак. Москва: Прогресс, 1989. С. 32–62.
113. Ладыженская Т. А. Связная речь. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. С. 192–208.
114. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи. *Совершенствование методов обучения русскому языку*. Москва: Просвещение, 1981. С. 43–47.
115. Лapidус Б. А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи. *Иностранные языки в школе*. 1961. № 2. С. 22–29.
116. Левина М. М. Процесс обучения на уроке: учеб. пособ. / Москва: МГПИ, 1976. 80 с.
117. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Красанд, 2010. 216 с.
118. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.
119. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. Москва, 1995. 44 с.
120. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособ. / под ред. Е. И. Литневской. Москва: Академический проект, 2006. 590 с.
121. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / наук. ред. В. Г. Редько. Київ: Пед. думка, 2013. 240 с.
122. Лобанова Е. Н. Педагогические основы методической системы Н. Ф. Бунакова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2002. 164 с.
123. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. Москва: Владос, 2001. 245 с.
124. Лошкарёва Н. А. О понятии и видах межпредметных связей. *Советская педагогика*. 1972. № 6. С. 48–56.

125. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва: Изд. центр «Академия», 2007. 464 с.

126. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: учеб. пособ. 2 изд., испр. Москва: Академия, 2004. 272 с.

127. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов пед. вузов и колледжей. Москва: Изд. центр «Академия»: Высшая школа, 1999. 271 с.

128. Львова С. И. Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания. *Русская словесность в школах*. 2004. № 3. С. 46–50.

129. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. Москва, 1988. 373 с.

130. Малыгина Е. В. Роль мотивации в процессе обучения родному языку. *Наука і освіта*. 1999. № 5–6. С. 24–27.

131. Мамчур Л. И. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань, 2012. 449 с.

132. Маркова А. К. Методы изучения и формирования мотивации учения // Формирование мотивации учения: кн. для учителя. А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва: Просвещение, 1990. С. 5–77.

133. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.

134. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под ред. А. А. Матюшкиной. Москва: КДУ, 2009. 190 с.

135. Мацкивская Ю. Г. Межъязыковые сопоставления на уроках русского языка как средство развития лингвистических способностей учащихся (на материале русского и английского языков): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / МПГУ. Москва, 2003. 219 с.

136. Межпредметные связи в преподавании русского языка: пособ. для учит. / сост. Н. Н. Ушаков. Москва: Просвещение, 1977. 176 с.

137. Мельник Э. Л. Интегрированное обучение в начальной школе: Теория и практика. Санкт-Петербург: КАРО, 2003. 192 с.
138. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови: метод. вказівки. Київ: Рад. шк., 1982. 216 с.
139. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
140. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: ученик / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Москва: Высшая школа, 1982. 373 с.
141. Методика преподавания русского языка в школе. Уч. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. М. Т. Баранова. Москва: Академия, 2001. 368 с.
142. Милованова Л. А. Языковая личность – факторы становления и развития. *Вестник Московского университета*. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 4. С. 68–77.
143. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990. 270 с.
144. Михайловская Г. А. Коммуникативная направленность уроков русского языка: монография. Херсон: ХГПУ, 2002. 108 с.
145. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русского языка: монография. Киев: Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. 208 с.
146. Михайловская Г. А. О принципах обучения русскому языку. URL: [http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/2805/1/O%20принципах%20обучения%20русскому%20языку\\_Михайловская%20Г.А..pdf](http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/2805/1/O%20принципах%20обучения%20русскому%20языку_Михайловская%20Г.А..pdf) (дата обращения 17.02.2018)
147. Михайловская Г. А. Тексториентированный подход к изучению русского языка. *Русская словесность в школах Украины*. 2012. № 6. С. 2–4.
148. Монахова Г. А. Образование как рабочее поле интеграции. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 51–55.
149. Немов Р. С. Общая психология: краткий курс. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 304 с.

150. Нечаева В. М. Перевод и проблемы сопоставительного изучения языков / под ред. В. М. Нечаевой. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1986. 144 с.
151. Никитенко Е. В. Понятие и принципы интеграции образования. *Наука образования: сб. науч. статей. Вып. 22.* Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. С. 496–500.
152. Никкель Г. Контрастивная лингвистика и обучение иностранным языкам. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 25. Контрастивная лингвистика / сост. В. П. Нерознак, В. Г. Гак. Москва: Прогресс, 1989. С. 350–365.
153. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранному языку. Киев: Выща школа, 1987. 140 с.
154. Новак Е. П., Демченко Л. И. Психолого-педагогические основы овладения неродным языком. *Педагогический альманах.* Тирасполь, 2015. С. 35–39.
155. Новейший философский словарь / гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
156. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. Москва: Эгвес, 2000. 270 с.
157. Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Пенягина Е. Б. К проблеме развития лингвистических способностей в онтогенезе. *Вестник ПТУ. Психология.* Пермь, 1998. С. 42–50.
158. Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі.* 2013. № 2. С. 2–7.
159. Осмоловская И. М. Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие. *Зарубежная и отечественная педагогика.* 2015. № 4. С. 55–62.
160. Остин Дж. Л. Как совершать действия при помощи слов. Пер. с англ. Макеевой Л. Б., Руднева В. П. Москва: Идея-Пресс, Дом интел. книги, 1999. 332 с.
161. Откупщиков Ю. В. К истокам слова: Рассказы о науке этимологии. Кн. для учащихся. 3-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1986. 176 с.
162. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 224 с.
163. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. Москва: Просвещение, 1993. 159 с.

164. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения: пособие для преподавателей. Москва: Просвещение, 1967. 99 с.
165. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков: пособие для учителей немецкого языка сред. школы. Москва: Просвещение, 1978. 128 с.
166. Пахненко И. И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения / учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2006. 336 с.
167. Пахнова Т. М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре. *Русский язык в школе*. 2013. №4. С. 8–16.
168. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: пособие для учителя. Киев: Рад. шк., 1990. 192 с.
169. Пашковская Н. А. Развитие речи учащихся: пособие для учителя / Н. А. Пашковская, Г. М. Иваницкая, Л. Н. Симоненкова. Киев: Рад. шк., 1983. 199 с.
170. Пашковская Н. А., Повхан Е. З. Коммуникативная направленность обучения русскому языку. *Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР*. 1985. № 4. С. 64–65.
171. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.
172. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
173. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / сост. М. В. Кларин, А. И. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
174. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
175. Пентилюк М. І. Методика навчання рідної мови у загальноосвітніх закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 264 с.
176. Пенфилд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Москва: Медицина, 1964. 264 с.

177. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
178. Пидкасистый П. И. Педагогика: уч. пособие для вузов / отв. ред. П. И. Пидкасистый. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2011. 502 с.
179. Пичугин С. С. Интегративный подход к построению образовательного процесса как условие развития творческих способностей младших школьников: автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01 / БГПУ им. М. Акмуллы. Уфа, 2003. 24 с.
180. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. Москва: Владос, 2000. 400 с.
181. Поливанов Е. Д. Избранные работы: Труды по восточному и общему языкознанию / редколл.: И. Ф. Вардуль (предс.), В. М. Алпатов, Ф. Д. Ашнин, В. В. Иванов и др. Москва: Наука (ГРВЛ), 1991. 624 с.
182. Пометун О. І. Основи критичного мислення: навч. посіб. для учнів ст. кл. загальноосвіт. школи. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2010. 216 с.
183. Поташник М. М. Требования к современному уроку: методическое пособие для учителей. Москва: Центр пед. образования, 2007. 272 с.
184. Потиха З. А. Современное русское словообразование. Москва, 1970. 383 с.
185. Проблеми міжпредметних зв'язків в умовах білінгвізму: тези доповідей. Дрогобич, 1990. 239 с.
186. Психология современного подростка: под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва, 1987. 224 с.
187. Рабочая программа по учебному предмету «Родной (русский) язык» 1–4 классы (начальное общее образование) / сост. В. В. Улитко. Тирасполь: ППИРО, 2014. 88 с.
188. Рамзаева Т. Г. Реализация в учебниках «Русский язык» (1–4-е классы) развивающего начального языкового образования. *Мир русского слова*. 2007. № 1–2. С. 29–33.
189. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1979. 431 с.
190. Рамзаева Т. Г. Русский язык. Рабочая программа 1–4 классы. ФГОС. Москва: Дрофа, 2014. 96 с.

191. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку в VIII–X классах. Москва: АПН РСФСР, 1956. 343 с.
192. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 432 с.
193. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2000. 232 с.
194. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: метод-ий материал / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
195. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 781 с.
196. Руденко Л. М. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу. *Південний архів*: зб. наук. праць. Херсон, 1999. Вип. 5–6. С. 6–12.
197. Русский язык: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Л. Л. Касаткина. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 768 с.
198. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1985. 288 с.
199. Салистра И. Д. О некоторых методических терминах. *Иностранные языки в школе*. 1959. № 2. С. 55–64.
200. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденциях развития современного языкового образования. *Язык и культура*. 2014. № 1 (25). С. 123–141.
201. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. № 5. С. 57–60.
202. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
203. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

204. Сидоренкова Л. И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учёта в процессе обучения иностранному языку. *Психология обучения*. 2008. № 10. С. 14–28.

205. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид. Вовчук О. Ю., 2006. 328 с.

206. Сироткина З. И., Н. С. Земскова, М. Н. Кудряшова. Обстоятельственные отношения в русском языке в сопоставлении с испанским / под ред. З. И. Сироткиной. Москва: Русский язык, 1985. 232 с.

207. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка): пособие для учителей. Киев: Рад. шк., 1983. 119 с.

208. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Москва: Педагогика, 1971. 205 с.

209. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1989. 800 с.

210. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / пер. с франц. яз. под ред. А. Холодовича; ред. М. Оборина. М.: Прогресс, 1977. 696 с.

211. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. М.: Красанд, 2010. 120 с.

212. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы: Изд-во СумДПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.

213. Стативка В. И. Как сделать обучение личностно ориентированным: Об особенностях заданий по русскому языку для учебной книги школьника. *Русская словесность в школах Украины*. 1999. № 3. С. 9–12.

214. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. О. М. Степанов, М. М. Фіцула. Київ: Академвидав, 2006. 520 с.

215. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока: практ. пособие для учителей нач. школы, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК /под ред. С. В. Кульневича. Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. 128 с.

216. Текучёв А. В. Методика русского языка в средней школе / учебник для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1980. 414 с.
217. Текучёв А. В. Очерки по методике обучения русскому языку: АПН СССР. Москва: Педагогика, 1980., с. 230.
218. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва, 1961. 536 с.
219. Теплов Б. М. Способности и одарённость. Учен. зап. Гос. науч.-исслед. ин-та психологии, т. 2. Москва, 1941. С. 3–56.
220. Успенский М. Б. Методы, приёмы и средства обучения русскому языку в национальной школе. Русский язык в национальной школе. Проблемы в лингводидактике / под ред. Н. В. Шанского. Москва: Педагогика, 1977. 65–81 с.
221. Ушаков Н. Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе. Москва: Просвещение, 1975. 223 с.
222. Ушакова О. С. Осознание языка и развитие речи в дошкольном детстве. *Язык и актуальные проблемы образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., (Москва – 15 дек. 2016)*. Москва, 2017. 3–9 с.
223. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
224. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984. 160 с.
225. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1973. 160 с.
226. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процесс обучения. Ленинград, 1983. 83 с.
227. Фоменко В. Т. Построение процесса обучения на интегративной основе. Ростов-на-Дону: Феникс, 1994. 270 с.
228. Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды, т. I–II. Москва, 1956. 924 с.
229. Хельбиг Г. Языкознание – сопоставление – преподавание иностранных языков. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 25, Контрастивная лингвистика / сост. В. П. Нерознак, В. Г. Гак. Москва: Прогресс, 1989. С. 307–326.

230. Ходякова Л. А. Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка. *Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: материалы всеросс. науч.-практ. конференции, посвящённой памяти профессора М. Т. Баранова* / сост. и научн. ред.: проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. Москва, 2004. С. 224–232.

231. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

232. Хомский Н. Язык и мышление. Москва: Прогресс, 1972. 164 с.

233. Хромов С. С. Сопоставительное изучение и описание интонации русского языка: лингвистический и методический аспекты. *Русский язык за рубежом*. 2017. № 3. С. 34–38.

234. Цетлин В. С. Педагогическое обоснование целей обучения иностранным языкам в средней школе. *Иностранные языки в школе*. 1970. № 5. С. 40–46.

235. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / УГППУ. Екатеринбург, 1998. 208 с.

236. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Екатеринбург; Челябинск, 2007. 408 с.

237. Чеховская О. Л. Возможности интегрирования гуманитарных дисциплин в вузе и в школе. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXIV*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. С. 262–269.

238. Чеховская О. Л. Дидактические закономерности организации учебной деятельности школьников в процессе формирования лингвистических способностей. *Актуальні проблеми слов'янської філології: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції для студентів, аспірантів та молодих учених (Запоріжжя, 22–23 лист. 2018 р.)*. Запоріжжя, 2018. С. 91–94.

239. Чеховская О. Л. К вопросу об эффективности интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Михаило-Архангельские чтения:*

материалы VIII Международной научно-практической конференции (Рыбница, 16 нояб. 2013 г.). Рыбница, 2013. С. 637–638.

240. Чеховская О. Л. Культурологический подход в практике обучения родному и иностранному языкам. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 290–294.

241. Чеховская О. Л. О возможности реализации интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. Гуманітарні науки та освіта у XXI ст.: матеріали VII Міжнар. читань пам'яті Михайла Матусовського (Луганськ, 10–11 квіт. 2014 р.). Луганськ, 2014. С. 189–193.

242. Чеховская О. Л. Педагогические закономерности развития лингвистических способностей у младших школьников. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / Херсонська академія неперервної освіти; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон, 2018. Вип. 39. С. 60–66.

243. Чеховская О. Л. Психологические закономерности развития лингвистических способностей младших школьников. *Мова: наук.-теор. часопис*. Одеса, «Астропринт», 2018. Вип. 29. С. 146–152.

244. Чеховская О. Л. Реализация интегративного подхода к обучению русскому языку в начальной школе. *Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць.* / ред. І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця, 2012. Вип. 30. С. 178–184.

245. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с.

246. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: принцип дифференциации. Москва: Столетие, 1997. 480 с.

247. Шаповалов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: монография. Нижний Новгород, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. 277 с.

248. Шанский Н. М. Иностранные языки на уроках русского языка: Ст. 1. *Русский язык в школе*. 1997. № 1. С. 3–11.

249. Шанский Н. М. Иностранные языки на уроках русского языка: Ст. 2. *Русский язык в школе*. 1997. № 2. С. 26–29.
250. Шанский Н. М. Происхождение слов и этимологический анализ. В мире слов: кн. для уч. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1985. С. 236–249.
251. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык: учеб. для студентов пед. ин-тов. Ч.2. Словообразование. Морфология. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1987. 256 с.
252. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
253. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики. Москва, 1999. 165 с.
254. Шелепова Л. И. Русская этимология: теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: «Академия», 2007. 128 с.
255. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособие для студентов филолог. фак. / СПб. гос. ун-т., филолог. фак. 3-е изд., испр. и доп. Москва, 2002. 151 с.
256. Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов. *Советская педагогика*. 1942. № 5–6. С. 30–40.
257. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. *Русский язык за рубежом*. 2008. № 8. С. 14–20.
258. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 747 с.
259. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. АПН СССР. Москва: Педагогика, 1989. 554 с.
260. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
261. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 210 с.

262. Якубинский Л. П. Элементы языкознания и истории языка в школе. Первое сентября. 2002. № 5. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200200507> (дата обращения: 15.06.2018).

263. Carroll J.B., Sapon S.M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.

264. Checkovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Бердянськ, 25–26 квіт. 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 66–67.

265. Kohlberg L. Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row, 1981. 729 p.

266. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment. Eds. G. Granena, M. Long. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013. P. 131–152.

267. Robinson P. (Ed.). Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 464 p.

268. Sparks R., Ganschow L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77. № 1. P. 58–74.

## РАЗДЕЛ 2

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКЕ

Существенным критерием эффективности методической системы является её перспективный характер, о чём можно говорить при условии, если осуществлён анализ состояния рассматриваемой проблемы исследования в методической науке и школьной практике: степень её изученности, применение достижений в процессе обучения, результативность. В связи с этим для разработки методики формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода считаем важным определить: а) место интегративного подхода как средства формирования ЛС учащихся в методике русского языка и школьной практике; б) уровень владения ЛС учащихся 3-х классов.

#### 2.1. Состояние проблемы в учебно-методической литературе

Поиск путей и установление алгоритма решения заявленных в исследовании цели и задач могут быть успешными в результате выяснения состояния проблемы в учебно-методической литературе. В связи с этим проанализируем школьные программы и учебники по русскому и английскому языкам для приднестровских школ с русским языком обучения.

С переходом организаций общего образования Приднестровья на стандарты нового поколения в 2014 году вошла в пользование программа по родному (русскому) языку для начальных общеобразовательных школ с русским языком обучения, утверждённая Советом по образованию Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики (составитель – В. Улитко) [29].

Отметим, что составитель данной программы взял за основу авторскую программу Т. Рамзаевой, реализующую цели начального общего образования [34]. Одной из функций школьной программы по русскому языку для 1–4 классов является создание фундамента из знаний, умений, навыков по языку и

речеведению. Указанная программа предполагает взаимосвязь двух подсистем: языковое образование и речевое развитие.

Т. Рамзаева подчёркивает, что «взаимодействие языкового образования и речевого развития школьника выступает ... в качестве одного из важных методических условий реализации коммуникативно-речевой направленности обучения родному языку» [30, с. 8]. Учёный, характеризуя программу, делает акцент на том, что «постепенно (от класса к классу) особенности функций слова, предложения и текста уточняются, углубляются для учащихся как в лингвистическом, так и в речеведческом аспектах» [31, с. 29]. Усвоение лингвистических знаний, играющих важную роль в развитии ЛС, является одним из условий развития речи. В соответствии с этим, осваивая материал курса, обучающиеся должны осознать, что они изучают именно те единицы речи, которыми пользуются в процессе коммуникации: слово, предложение, текст. Каждая единица обладает своими особенными признаками, которые необходимо знать, чтобы точно выражать собственные мысли и правильно понимать мысли собеседников. В начальном курсе русского языка главное внимание уделяется демонстрации совокупности понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и обеспечивающих общение людей.

Овладевая на уроках русского языка общеучебными умениями, связанными с полноценной речевой деятельностью, школьники учатся «анализировать, устанавливая причинно-следственные связи и обобщать существенное, переходить от внешнего контроля к самоконтролю, от контроля по результату к контролю по способу действия и др.» [29, с. 5]. Исходя из этого, среди поставленных новой программой задач особо выделяется задача языкового образования и речевого развития детей, которую «можно решать только на межпредметной основе» [29, с. 6]. Автор программы указывает, что «особую значимость для общего и речевого развития учащихся имеет познание языка как одной из сторон культуры народа», так как «история языка неотделима от истории народа, носителя этого языка» [29, с. 7]. Такая целевая установка свидетельствует о

том, что, помимо языковой, коммуникативной компетенции учащихся, материал программы направлен на формирование социокультурной компетенции.

Рассматривая проблему формирования ЛС, нас прежде всего интересуют программные требования по изучению лексико-грамматических разрядов слов, а также изучение предложения как минимальной единицы сообщения (коммуникации) и текста как единицы сообщения, только более крупной, чем предложение.

Так, во всех классах начальной школы программой охватывается уровень лексической подготовки учащихся: использование синонимов и антонимов, многозначность слов, употребление слов в прямом и переносном значении. Кроме того, в задачи программы входит раскрытие перед учащимися грамматических понятий таких, как ведущие части речи, их грамматические категории, словообразовательные возможности языка и пр.

Составитель данной программы представил комплекс личностных, метапредметных и предметных достижений системно, в виде таблицы. Среди предметных результатов следует выделить «выявление слов, значение которых требует уточнения, обогащение словаря, умение пользоваться словарями разных типов» [29, с. 9].

Специфика данного курса состоит в том, что с учётом возрастных возможностей школьников 7–11 лет обучение русскому языку в 1–4 классах осуществляется, включая все подсистемы языка, при этом «каждая из них изучается не изолированно, а как составная часть такого сложного явления, какое представляет собой язык» [29, с. 17].

Данный курс реализует системно-деятельностный принцип обучения русскому языку в 1–4 классах. Автор программы указывает, что «применительно к каждому году обучения программой определён объём знаний о слове, предложении, тексте, что в целом придаёт курсу познавательную-коммуникативную направленность» [29, с. 5]. Сложность учебного материала увеличивается от класса к классу. Преемственность и перспективные связи реализованы во всех разделах программы: «Слово. Части речи», «Состав слова», «Предложение», «Связная речь».

В 1-м классе учащиеся овладевают элементарными языковыми и речеведческими сведениями в процессе практической учебно-познавательной деятельности. Теоретические сведения в 1-м классе отсутствуют. Во 2-м классе в большей степени внимание уделяется фонетике и графике.

Следует отметить, что в данной программе центральная позиция отведена 3-му классу, прежде всего это связано с тем, что в этот период происходит формирование основных понятий курса: «части речи» (имя существительное, имя прилагательное, глагол), «значимые части слова» (корень, приставка, суффикс, окончание), «предложение», «словосочетание», «текст». Главным в обучении 4-го класса является словоизменение.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что элементы языковой теории, включённые в программу, служат расширению представлений о системе языка, значительное место отводится коммуникативно-деятельностной направленности обучения, знакомству с лексическими словарями, изучению предложения как единицы речи. Однако за усилением внимания к развитию видов речевой деятельности не последовало укрепление позиций, благотворно влияющих на формирование ЛС учащихся.

Рассмотрим программу «Русский язык» для 1–4 классов, авторов Е. Бунеевой, Р. Бунеева [13]. Отметим, что составители указанной программы в пояснительной записке указывают, что курс русского языка в начальной школе является частью непрерывного курса обучения, который ориентирован на предмет и цели обучения русскому языку в основной школе, а именно: «развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (чтения, письма, слушания, говорения) [13, с. 4]. Ценным для нашего исследования является тот факт, что авторы программы среди основных задач, которые должен решать данный курс русского языка, выделяют следующую: «формирование элементарной лингвистической компетенции» [13, с. 4].

Для реализации поставленных целей авторы определяют ведущее направление учебной деятельности обучающихся: овладение письменной речью, культурой письменного общения. Составители программы добавляют, что не

остаётся без внимания развитие умений чтения, говорения и слушания. Специфика данного курса состоит в том, что в ряду основных разделов, изучаемых в каждом классе, – разделы «Предложение» и «Текст».

В программе описывается содержание каждого раздела «Слово», «Предложение» и «Текст». Кроме данных разделов, в курс русского языка авторы включили разделы «Развитие речи» и «Совершенствование навыков каллиграфии», которые не выделены в отдельные разделы для изучения, но являются важными векторами в курсе русского языка начальной школы.

В программе указывается, что ведущими направлениями работы по развитию речи являются «количественное и качественное обогащение активного, пассивного и потенциального словаря детей в ходе наблюдения за лексическим значением слов, подбора групп однокоренных слов, тематических групп слов, синонимических рядов и т.д., а также в ходе работы со словарными статьями из толкового словаря, словаря синонимов; ... конструирование словосочетаний, предложений, продуцирование текстов» [13, с. 12]. Нельзя не согласиться с О. Алексеевой, что потенциал возможностей текста является образовательным пространством урока русского языка. Под образовательным пространством понимается многомерное использование текста, во-первых, в качестве развивающей речевой среды урока, во-вторых, как источника новых знаний о функциях грамматических форм при изучении нового материала, в-третьих, как компонента процесса диалогизации обучения [2, с. 81].

Авторы указывают, чтобы решить «одну из важнейших задач курса – формирование у детей чувства языка, – необходимо обращение к составу слова, так как чувство языка связано прежде всего с пониманием и чутъём к особенностям словообразования и словоизменения» [13, с. 10]. В программе подчёркивается, что «Состав слова» – сквозная тема курса русского языка. Это значит, что «при изучении всех разделов и тем в каждом классе в качестве дополнительного задания к упражнениям предлагается наблюдение над однокоренными словами и их значением, задания на нахождение однокоренных слов и корня в них, суффикса, приставки; на подбор однокоренных слов» [13, с. 10]. Слово рассматривается на

основе четырёх аспектов: звуковой состав и обозначения звуков буквами, морфемный, лексический и морфологический составы.

Следует отметить, что в 3-х классах части речи занимают приоритетное место в изучении, так как для этого есть необходимые базовые знания и умения, у учащихся аккумулирован некоторый языковой опыт в процессе наблюдений за функционированием слов в речи.

Проведённый анализ данной программы показывает, что младшие школьники знакомятся практически со всеми уровнями языковой системы. Причём знакомство осуществляется на синтаксической основе. Учащиеся устанавливают статус частей речи и их грамматические категории в процессе функционирования. Нечётко представленная в программе организация работы по развитию связной речи школьников, на наш взгляд, затрудняет реализацию заявленной цели – формирование функционально грамотной личности, обеспечение языкового и речевого развития ребёнка.

В целях создания экспериментальной методики мы проанализировали программу курса иностранного языка для начальных общеобразовательных учебных заведений (составитель А. Евтушенко). Данная программа составлена на основе программы курса английского языка для общеобразовательных учебных заведений и школ с углублённым изучением английского языка (И. Верещагина, К. Бондаренко, Н. Максименко) [5]. Автор программы указывает, что в основу её создания легла приоритетная цель начального этапа обучения – «овладение умениями учиться и познавать» [28, с. 3].

Ценно, что автором программы особо подчёркивается интегративный характер предмета, т. е. обучение предусматривает «не только овладение самим иностранным языком, но и ознакомление с литературой, географией, историей и культурой страны изучаемого языка» [28, с. 4]. Изучение программного материала с учётом интегративного характера предмета способствует углублённому пониманию изучаемых языковых явлений, расширению кругозора учащихся, формированию умений применять смежные знания по другим предметам в процессе изучения языка.

Составители программы подчёркивают, что «интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» [28, с. 5].

Значимым для нашего исследования является то, что авторы программы среди основных задач, которые должен решать современный курс английского языка, выделяют следующие: «расширение лингвистического кругозора младших школьников; освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке» [28, с. 5].

Во второй части программы определено содержание обучения школьников, где представлены результаты освоения программы начального образования по английскому языку: личностные, метапредметные и предметные, которые соотносятся со следующими содержательными линиями: коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо; языковые средства и навыки пользования ими; социокультурная осведомлённость; общеучебные и специальные учебные умения. При этом наблюдается определённое устное опережение. Объясняется это тем, что овладение письменными формами общения (чтение и письмо) тесно связано с необходимостью формирования техники чтения и техники письма, что естественно осуществляется медленнее.

В данной программе предусмотрено, что, начиная с 3-го класса, впервые появляются уроки, специально посвящённые аудированию. Пропедевтическое знакомство учащихся с данным видом речевой деятельности предусматривает же имитацию речи диктора, его интонацию.

Необходимо отметить, что авторы программы подчёркивают, что основной содержательной линией из четырёх являются коммуникативные умения. При этом они указывают, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурной осведомлённостью младших школьников. Все

указанные содержательные линии находятся в прочной взаимосвязи, и отсутствие одной из них нарушает единство учебного предмета «Английский язык» [28, с. 12]. Для реализации поставленной цели с учётом психологических особенностей школьников младших классов составителями предусматриваются проектные задания, игры на английском языке. Выполнение указанных заданий возможно с опорой на русский язык.

Заслуживает внимания программа курса английского языка для учащихся 2–4 классов общеобразовательных организаций (О. Афанасьева, И. Михеева, Н. Языкова, Е. Колесникова) [4]. В пояснительной записке к программе составители указывают, что сама специфика предмета «Иностранный язык», а именно: его деятельностный характер, коммуникативная направленность, тесная взаимосвязь со многими предметными областями, определяет интегративную цель обучения английскому языку – «формирование элементарной коммуникативной компетенции в совокупности пяти её составляющих: речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной компетенций» [4, с. 8].

Авторы также описывают, достижение каких результатов (личностных, метапредметных и предметных) призвана обеспечить данная программа. Её отличительной чертой является наличие личностных, метапредметных и предметных результатов в познавательной, ценностно-ориентационной, эстетической и трудовой сферах.

Во второй части программы представлено содержание обучения школьников, в основу которого положен «анализ реальных или возможных потребностей учащихся в процессе общения» [4, с. 16]. Авторы программы указывают, что предложенный круг тем и проблем, которые рассматриваются внутри учебных ситуаций (units), определён на каждый год обучения. Учащиеся работают с аналогичными темами на каждом последующем этапе обучения, что свидетельствует о их концентрическом изучении.

В силу того, что в программе курса превалирует коммуникативная направленность, содержание обучения учащихся определено всеми четырьмя видами речевой деятельности: говорением (участие в элементарных диалогах,

составление небольшого описания предмета, картинки; рассказа о себе, друге и др.; краткое изложение содержания прочитанного текста); аудированием (восприятие чужой речи); чтением (соотношение графического образа английского слова с его звуковым образом; чтение вслух небольших текстов, построенных на изученном языковом материале с соблюдением правил произношения и соответствующей интонацией; письмом и письменной речью (выписывание из текста слова, словосочетания и предложения; в письменной форме краткие ответы на вопросы к тексту и др.) [4, с. 12–13].

Так, специфика данного курса состоит в доминировании развития речи учащихся. При этом компоненты содержания обучения (лексические, грамматические, лингвострановедческие, социокультурные знания и навыки вербального и невербального поведения и др.) выполняют функцию формирования у учащихся способности использовать английский язык для реальной коммуникации на элементарном уровне.

Из вышесказанного становится очевидным, что школьные программы по русскому и английскому языкам предусматривают формирование ЛС учащихся. Однако авторами программ не обозначены пути реализации в обучении интегративного подхода, способствующего углублённому пониманию теоретических сведений и осознанному выполнению практических действий, направленных на развитие ЛС учащихся.

Данная проблема может быть реализована с учётом применения методики формирования ЛС учащихся 3-х классов и, в частности, введения комплекса упражнений интегративного характера в программу по русскому языку и, соответственно, включения в содержание учебников элементов теоретического и практического материала по сопоставлению лексики и морфологии на синтаксической основе изучаемых языков.

Следующим этапом решения поставленной задачи экспериментального исследования является анализ действующих учебников по русскому и английскому языкам для 3-х классов с позиции выявления условий для формирования ЛС учащихся. Министерством Просвещения Приднестровской Молдавской Республики

рекомендован ряд учебников по русскому и английскому языкам для школ с русским языком обучения: учебники русского языка Т. Рамзаевой и авторского коллектива Р. Бунеева, Е. Бунеевой и О. Прониной. Авторами учебников английского языка, действующих в приднестровских школах, являются О. Афанасьева, И. Михеева («Rainbow English» для общеобразовательных организаций); И. Верещагина, Т. Притыкина («Английский язык» для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка).

Для осуществления анализа альтернативных учебников по русскому и английскому языкам условно обозначим: учебник № 1, № 2, № 3 и № 4.

При анализе учебников мы изучали пути реализации интегративного подхода в содержании учебного материала, направленного на формирование ЛС учащихся. Вышеуказанные учебники анализировались нами по следующим критериям: а) теоретическое содержание сведений о частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе); б) характер упражнений: уровень слова, словосочетания, предложения, текста; в) вид упражнения: рецептивный, репродуктивный, конструктивный, продуктивный; г) направленность заданий: языковые, речевые, коммуникативные; д) отражение интегративного подхода в заданиях к упражнениям.

В 3-м классе освоение грамматики русского языка осуществляется на базе трёх основных частей речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол.

Представим анализ учебника по русскому языку № 1, авторой которой является Т. Рамзаева (2 части) [32; 33].

В указанном учебнике русского языка тема «Имя существительное» изучается на основе 79 упражнений, из которых 26 подаются на уровне слова (лексический уровень), 5 – на уровне словосочетания, 9 – на уровне предложения (грамматический уровень) и 39 – на уровне текста. Данные упражнения направлены на ознакомление и закрепление знаний об изучаемых категориях имени существительного.

Автором предлагаются рецептивные упражнения языкового плана (упр. 404: укажи род и выдели окончание имён существительных; упр. 409: определи род имён существительных, напиши их в единственном числе в три столбика по родам;

упр. 410: спиши девять имён существительных разного рода (по три слова) и т.п.); творческие упражнения (упр. 419: рассмотри рисунок, ответь на вопросы, озаглавь и напиши текст; упр. 427: о каком явлении природы ты можешь составить рассказ; составь на эту тему текст из 5–6 предложений, напиши и т.п.).

Вместе с тем в данном разделе учебника только 9 (11 %) репродуктивных упражнений из 79. Это упражнения речевого плана, которые включают в себя следующие задания: подбери к каждому прилагательному подходящее имя существительное, напиши словосочетания (упр. 405); составь из слов каждой строчки предложение (упр. 439); подбери для каждого предложения подходящее по смыслу подлежащее (упр. 441); напиши цепочку из десяти слов (упр. 443); напиши предложения в таком порядке, чтобы получился рассказ (упр. 444) и т.п.

В процессе изучения имени существительного предлагаются продуктивные упражнения (14) на основе текста (упр. 406: определи основную мысль текста; упр. 420: с помощью каких слов автор передал своё отношение; упр. 425: в каком предложении выражена тема текста; упр. 424: прочитай слова, в которых выражается главная мысль стихотворения; упр. 446: подбери заголовок к тексту, почему так назван текст; упр. 460: как ты понимаешь пословицу и т.п.). Рассматриваемые упражнения направлены на формирование устной речи учащихся, что является важным этапом в совершенствовании ЛС.

Анализ раздела «Имя существительное» в учебнике № 1 (автор Т. Рамзаева) представлен в таблице 2.1.1.

*Таблица 2.1.1.*

### **Анализ раздела «Имя существительное»**

**учебник № 1 (автор Т. Рамзаева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)**

Общее количество упражнений	79 (100 %)
Характер упражнений	26 (33 %) – уровень слова 5 (6,3 %) – уровень словосочетания 9 (11,4 %) – уровень предложения 39 (49,3 %) – уровень текста
Направленность заданий	56 (71 %) – языковой план 23 (29 %) – коммуникативно-речевой план

Раздел «Имя прилагательное» представлен в данном учебнике тремя темами: имена прилагательные, близкие и противоположные по смыслу, изменение имён прилагательных по родам, изменение имён прилагательных по числам. Несмотря на то, что изучение прилагательных является благодатным материалом для развития речи, автор не в полной мере использует разнообразный и обширный спектр упражнений речевого характера, тем самым сужает возможности для совершенствования ЛС учащихся.

Рецептивные упражнения языкового плана идентичны упражнениям из раздела «Имя существительное»: образуй от имён существительных имена прилагательные с помощью суффиксов (упр. 474); укажи род и выдели окончание имён прилагательных (упр. 493); измени имена прилагательные по родам (упр. 494); обозначь число имён прилагательных, выдели окончания (упр. 509) и т.п.

Для развития репродуктивных и конструктивных умений предлагаются задания речевого плана: составь предложения по схеме (упр. 472); подбери прилагательные-антонимы (упр. 479, 481); напиши имена прилагательные вместе с подходящими по смыслу именами существительными (упр. 480); замени имена прилагательные синонимами (упр. 483); вставь в предложения имена прилагательные, близкие по смыслу выделенным прилагательным (упр. 484) и т.п.

*Например: упр. 480, стр. 52. Вставь в предложения подходящие по смыслу имена прилагательные.*

*Кит – огромное животное, а ерш – ... рыбка, хорёк – слабый зверёк, а тигр – ... зверь.*

*Сравни по смыслу слова: проворный, быстрый, шустрый, расторопный.*

*Упр. 482, стр. 52. Сравни между собой слова в каждой группе. Чем они сходны по смыслу? Чем различаются?*

*1. Большой, огромный, громадный, гигантский. 2. Маленький, малюсенький, крошечный. 3. Крутой, обрывистый, отвесный.*

*К именам прилагательным подбери подходящие по смыслу имена существительные. Напиши словосочетания.*

*Огромный завод, крошечный ..., обрывистый ....*

Продуктивные упражнения не отличаются разнообразием, они в основном однотипны и аналогичны упражнениям из раздела «Имя существительное»: (озаглавь текст, объясни выбор заглавия; выбери заглавие и объясни свой выбор) – упр. 468, 469, 472, 475, 486, 498, 503, 515, 514, 518, 519.

На наш взгляд, учащимся предлагается ограниченное количество творческих видов работ: составить загадку о животном (упр. 470); текст-описание какого-либо животного, доказать, что это красивое животное, ловкое, полезное, или очень сильное, удивительное и т.п. (упр. 488); а также составить четыре-пять предложений об озере или реке, употребляя в тексте имена прилагательные (упр. 511). Причём данные упражнения вводятся без предварительных подготовительных заданий репродуктивного характера. К сожалению, отсутствует лексическая работа на уровне слова, словосочетания.

К упражнениям на основе текста предлагаются в основном задания языкового плана (упр. 509, 510, 512).

*Например: упр. 509, стр. 64. Прочитай. Обозначь число имён существительных, выдели окончания.*

Проанализировав раздел «Имя прилагательное» в учебнике № 1, мы определили, что для изучения этой части речи предложено всего 52 упражнения. Результаты анализа раздела представлены в таблице 2.1.2.

*Таблица 2.1.2.*

### **Анализ раздела «Имя прилагательное»**

**учебник № 1 (автор Т. Рамзаева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)**

Общее количество упражнений	52 (100 %)
Характер упражнений	2 (3,8 %) – уровень слова 16(30,8 %) – уровень словосочетания 5 (9,7 %) – уровень предложения 29 (55,7 %) – уровень текста
Направленность заданий	31 (59,7 %) – языковой план 32 (40,3 %) – коммуникативно-речевой план

Изучение глагола осуществляется на текстовом материале. С этой целью в основном используются отрывки из художественных произведений, которые

насыщены глагольными формами. Изучение текстов и характер упражнений показывает, что тексты зачастую не выполняют своей прямой функции – коммуникативной. В основном они используются в качестве фона для изучаемых глагольных категорий (выпиши глаголы; поставь вопрос к каждому глаголу; поставь вопрос к слову; определи, что обозначает слово; обозначь глаголы, которые стоят в настоящем времени; обозначь род глаголов, выдели окончания и т.п.). Отметим, что подобные упражнения не способствует в полной мере формированию ЛС.

*Например: упр. 551, стр. 81. Прочитай. Спиши только те предложения, в которых есть глаголы. Подчеркни глаголы.*

#### *Тюлень*

*Тюлень питается рыбой. Он прекрасный пловец и ныряльщик. У тюленя не ноги, а ласты. Вынырнет тюлень из воды, наберёт воздуха и снова ныряет в океан. Зимой вода быстро замерзает, и тюлень пробивает лёд головой. Иначе задохнуться можно.*

*(по Г. Юрмину)*

*Упр. 602, стр. 104. Прочитай, вставляя подходящие по смыслу глаголы.*

*Все слушают, как хвастает заяц, слушают и своим собственным ушам .... Не было еще, чтобы заяц не ... никого. Долго бежал несчастный зайчик, пока не ... из сил.*

*(Д. Мамин-Сибиряк.)*

Продуктивные упражнения также, как и упражнения по темам «Имя существительное», «Имя прилагательное», однотипны: (озаглавь текст, объясни выбор заглавия; о чем говорится в тексте; выбери заглавие и объясни свой выбор; объясни смысл пословиц и т.п.) – упр. 530, 542, 543, 554, 555, 556, 561, 562, 566, 594, 569, 572, 604, 605, 507–510. К сожалению, автор не предлагает заданий, предусматривающих самостоятельное построение текста или выявление его композиционных частей.

*Например: упр. 608., стр. 107. Прочитай пословицы. Объясни их смысл.*

*Тот герой, кто за Родину горой. Кто за правое дело стоит, тот всегда победит.*

Считаем, что данное задание было бы эффективным, если его усложнить заданием составить мини-текст, где аналогичные пословицы выполняли бы функции зачина или концовки.

Только при выполнении 4-х упражнений (упр. 544, 567, 597 и 601) (из 91-го предложенного) учащиеся могут проявить себя творчески – продолжить текст-рассуждение; составить текст-описание по началу; написать рассказ на тему «Наступает весна»; списать три понравившихся совета и придумать полезный совет.

Анализ раздела «Глагол» в учебнике № 1 представлен в таблице 2.1.3.

*Таблица 2.1.3.*

**Анализ раздела «Глагол»  
учебник № 1 (автор Т. Рамзаева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)**

Общее количество упражнений	91 (100 %)
Характер упражнений	13 (14,2 %) – уровень слова 1 (1 %) – уровень словосочетания 21 (23,3 %) – уровень предложения 56 (61,5 %) – уровень текста
Направленность заданий	65 (71,6 %) – языковой план 26 (28,4 %) – коммуникативно-речевой план

Таким образом, мы видим, что общее количество упражнений по трём частям речи в учебнике № 1 составляет 222 задания. 123 упражнения представлены текстами, в которых часто отсутствует коммуникативно-целевая установка. Текстовые материалы используются преимущественно для иллюстрации языковых единиц и отработки их употребления на письме.

Выявлено, что только к 45 упражнениям из 222 (20 %) предлагаются задания коммуникативного плана. Это явно недостаточно для формирования ЛС учащихся. Упражнения включают однотипные коммуникативные задания на озаглавливание текста или определение его темы и основной мысли. На наш взгляд, в анализируемом учебнике недостаточно продуктивных упражнений, а именно заданий сопоставительного плана, которые обладают познавательной ценностью и обеспечивают развитие мышления и креативности, и в целом способствуют формированию ЛС учащихся.

Учебник № 1 для 3-го класса не содержит заданий, посвящённых этимологии, поэтому сложно говорить о развитии у учащихся умения применять элементы этимологического анализа для выявления особенностей значения, написания, строения, сопоставления в употреблении слов.

В ходе анализа теоретического материала учебника и упражнений к нему, можно сделать следующие выводы. Языковой материал по указанным частям речи подан последовательно, в соответствии с программными требованиями. Части речи характеризуются тем, что они обозначают, на какой вопрос отвечают, какими признаками обладают. Порядок изучения частей речи таков: имя существительное, имя прилагательное, глагол. В ходе анализа мы обратили внимание на то, что теоретическая и практическая части указанного учебника не располагают необходимым материалом для осуществления сопоставительной работы в целях формирования ЛС учащихся 3-х классов.

Представим анализ второго учебника для третьего класса «Русский язык», авторами которого являются Р. Бунеев, Е. Бунеева, О. Пронина (2 части) [11; 12].

В учебнике № 2 также рассматриваются три основных части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол.

Раздел «Имя существительное» включает пять тем. На их усвоение отведено 105 упражнений, к которым предлагаются задания коммуникативного (8), речевого (10) и языкового планов (87). По большей части цель заданий к языковым упражнениям – формирование рецептивных умений учащихся. Данные упражнения выглядят следующим образом: запиши в одну группу одушевлённые имена существительные, в другую – неодушевлённые (упр. 219, стр. 19); определи, верно ли имена существительные распределены по столбикам (упр. 232, стр. 20); составь сочетания имён существительных со словами *мой, моя, моё* и укажи род имён существительных (упр. 234, стр. 20); определи род имён существительных, запиши слова в три столбика (упр. 235, стр. 21); впиши в один столбик одушевлённые имена существительные, а в другой – неодушевлённые; определи, какого они рода (упр. 237, стр. 22); понаблюдай, что общего в составе слов – имён существительных мужского, женского и среднего рода (упр. 243, стр. 24). Текстовые упражнения

также направлены на отработку лексико-грамматических категорий имени существительного (род, число, одушевлённость-неодушевлённость) и навыков правописания окончаний в единственном и множественном числах (упр. 260, стр. 34; 263, стр. 35; 265, стр. 39; 279, стр. 45 и др.). Категория падежа в данном учебнике не изучается.

*Например: упр. 235, стр. 21. Определи род имён существительных, запиши слова в три столбика. Над столбиками напиши сокращённо: м. р., ж. р., ср. р.*

*Жидкость, кино, киносъёмка, килограмм, рассада, питьё, свет, поездка, новоселье, подъезд, троллейбус, взморье\*.*

*Например: упр. 239, стр. 22. Прочитай текст. Найди в нём имена существительные, определи их род. Спиши. Обозначь орфограммы.*

*Вот уж вечер. Роса*

*От луны свет большой*

*Блестит на крапиве.*

*Прямо на нашу крышу.*

*Я стою у дороги,*

*Где-то песнь соловья*

*Прислонившись к иве.*

*Вдалеке я слышу.*

*(С. Есенин)*

Учебник № 2 содержит упражнения, которые представляют собой текст-краткую справку об этимологии слова (упр. 4, стр. 28), а также упражнения, в которых учащиеся знакомятся с несклоняемыми именами существительными иноязычного происхождения (упр. 241, 242, стр. 43). Интересно по своей задумке упражнение-справка, в котором адаптированный авторский текст знакомит учащихся с этимологией уменьшительного суффикса *-к*, с его значением сейчас и прежним оттенком значения (упр. 271, стр. 41).

Однако ни раньше, ни в последующем обращение к этимологии слова в упражнениях учебника № 2 практически не используется, т.е. подобная работа ограничивается небольшой этимологической справкой с целью привлечения внимания к языковому факту (упр. 4, стр. 28). В подобном случае неуместно рассуждать о развитии у учащихся умения сопоставления языковых фактов.

*Например: упр. 4, стр. 28. Прочитай текст. Поможет ли история этого слова написать его без ошибок?*

### *Винегрет*

*Узнав историю этого слова, вы уже никогда не напишете его неправильно. Слово винегрет произошло от французского винегр, что значит уксус, кислое вино. Французское блюдо винегрет – это овощной салат, политый уксусом.*

*(По В. Волиной)*

*Выпиши имена существительные, укажи все их признаки, которые ты знаешь. Образец записи: Историю – (что?) история, сущ., неодуш., ж. р.*

*Упр. 241, стр. 23. Составь устно несколько предложений с каждым из выделенных слов так, чтобы было понятно, какого они рода.*

*Кенгуру скакал огромными прыжками. Мама больше любит молотый кофе, а папа – растворимый. Буратино разлил горячее какао. Мне нравится душистый шампунь с запахом розы.*

Несомненную ценность представляют лексические упражнения, которые нацелены на работу учащихся с синонимами, омонимами, антонимами, составлением тематических групп слов. К этим упражнениям предлагаются следующие задания: какой синоним к слову *жильё* встречается в тексте? (упр. 5, стр. 18); составь и запиши тематические группы имён существительных (упр. 221, 222, стр. 12); прочитай стихотворение, о каких перьях в нём идёт речь? На чём основана игра слов? Чем интересно это слово? Сколько у него значений? (упр. 225, стр. 14); прочитай весёлые стихотворения, они построены на игре слов. Каких? Чем похожи *руль машины* и *баранка*? (упр. 224, стр. 14); какое слово повторяется в стихотворении? Как ты думаешь, оправдан его повтор или нет? Прочитай словарные статьи о слове *ключ* в толковом словаре. Как ты думаешь, почему о слове *ключ* две словарные статьи, а о слове *класс* – одна? (упр. 227, стр. 15); прочитай ряды имён существительных-синонимов, обязательно ли все существительные-синонимы должны быть одного рода? (упр. 246, стр. 25) и т.п.

С целью формирования репродуктивных и конструктивных умений учащихся в учебнике № 2 предлагаются задания: прочитай, какую картину ты представил? Какие слова выделены в тексте? Подумай, как удалось поэту нарисовать картину ночи с помощью имён существительных (упр. 216, стр. 10); прочитай начало двух

текстов, продолжи и закончи один из них (упр. 217, стр. 11); прочитай рассказ и определи, какова его главная мысль? (упр. 271, стр. 41).

Таким образом, можно констатировать, что в учебнике № 2 задания более разнообразны, чем в учебнике № 1. Это, безусловно, благоприятно сказывается на формировании ЛС учащихся.

Следует отметить, что творческие задания даются без предварительных подготовительных упражнений (составление небольшого сочинения-сказки на предложенную тему (упр. 280, стр. 46), текста на определённую тему (упр. 286, стр. 48), написание свободного диктанта (упр. 287, стр. 48), изложения (упр. 288, стр. 48).

*Например: упр. 286, стр. 48. Напиши небольшой текст «Профессии в нашей семье». Расскажи, кто по профессии твои родственники, какие профессии нравятся тебе. Какие имена существительные ты употребил в тексте? Подчеркни их.*

В русле нашего исследования необходимо было выявить наличие теоретического и практического материала, который способствует формированию ЛС учащихся на основе интегративного подхода. Ценным для нас является наличие в учебнике № 2, в параграфе «Словообразование имён существительных» упражнения, направленного на образование имён существительных, обозначающих профессии людей (упр. 276, стр. 43). Актуальность и ценность заключается в том, что в этот же временной период учащиеся 3-х классов на уроках английского языка в учебнике № 3 изучают словообразование подобных имён существительных, обозначающих профессии людей (упр. 5, 6, стр. 5). Учащимся предоставляется возможность практическим образом сопоставить образование определённых имён существительных в русском (с помощью словообразовательного суффикса *-тель*) и английском (с помощью словообразовательного суффикса *-er*) языках.

Результаты анализа раздела «Имя существительное» в учебнике № 2 отражены в таблице 2.1.4.

### Анализ раздела «Имя существительное»

учебник № 2 (авторы Р. Бунеев, Е. Бунеева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)

Общее количество упражнений	105 (100 %)
Характер упражнений	52(49,5 %) – уровень слова 2(1,9 %) – уровень словосочетания 10 (9,6 %) – уровень предложения 41 (39 %) – уровень текста
Направленность заданий	87 (82,9 %) – языковой план 18 (17,1 %) – коммуникативно-речевой план

Имя прилагательное как часть речи представлено тремя темами в учебнике № 2 авторского коллектива во главе с Р. Бунеевым.

С целью формирования рецептивных умений учащихся при изучении имени прилагательного предлагаются задания языкового и речевого плана: разобрать имя прилагательное по составу; списать имена прилагательные, вставить пропущенные буквы; обозначить орфограммы в окончаниях имён прилагательных; указать род и число имён прилагательных; выделить окончания и т.п. (упр. 312, 313, стр. 71; упр. 314, стр. 72; упр. 317, 318, стр. 73; упр. 320, стр. 74; упр. 332, стр. 82 и др.). Языковые задания на текстовой основе направлены на определение функций имён прилагательных (упр. 319, стр. 73; упр. 327, стр. 78).

На развитие рецептивных умений учащихся при изучении лексических единиц направлены задания: найди антонимы в художественном тексте и объясни их роль (упр. 328, стр. 79; упр. 330, 331, стр. 81; упр. 332, стр. 82); спиши пословицы и определи, есть ли в них антонимы (упр. № 333, стр. 82). Работа с прилагательными-синонимами и антонимами практически отсутствует в данном разделе учебника, так как она представлена единичными упражнениями в завершающем подразделе «Это ты умеешь и знаешь» (упр. 3, стр. 90 и упр. 383, стр. 112).

Для развития репродуктивных и конструктивных умений предлагаются коммуникативные задания: составь предложения, чтобы получился текст; определи главную мысль текста и озаглавь текст; найди главное предложение текста; из данных

словосочетаний состав предложения, чтобы получился текст (упр. 319, стр. 73; упр. 328, стр. 79; упр. 343, стр. 87 и др.). В данном разделе представлено одно упражнение творческого характера, в котором задание на уровне текста направлено на формирование продуктивных умений выражения мыслей в письменной или устной форме (упр. 306, стр. 68).

*Например: упр. 306, стр. 68. Трёх художников попросили нарисовать лес. Вот что у них получилось. Как ты думаешь, почему все рисунки получились разные? Выбери один рисунок. Опиши, какой лес на нём изображён.*

Задания продуктивного характера формируют у учащихся умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, формулировать высказывания. С этой целью упражнения, формирующие ЛС учащихся на основе имени прилагательного, обладают большим потенциалом для внедрения на уроках русского языка.

Как уже говорилось, формирование ЛС учащихся предполагает также работу с обращением к этимологии слов, применением частичного этимологического анализа. В содержании раздела «Имя прилагательное» учебника № 2 представлены упражнения, которые включают чтение и анализ адаптированного текста словарной статьи (упр. 327, стр. 78; упр. 336, стр. 83). Однако этими упражнениями и ограничивается работа, связанная с обращением к этимологии слов.

Ниже представлен анализ раздела «Имя прилагательное» в учебнике № 2.

*Таблица 2.1.5.*

**Анализ раздела «Имя прилагательное»  
учебник № 2 (авторы Р. Бунеев, Е. Бунеева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)**

Общее количество упражнений	55 (100 %)
Характер упражнений	12(22 %) – уровень слова, 19(34.5 %) – уровень словосочетания 6 (11 %) – уровень предложения 18 (32,5 %) – уровень текста
Направленность заданий	36 (65,5 %) – языковой план 19 (34,5 %) – коммуникативно-речевой план

Рассмотрим следующий раздел «Глагол» учебника № 2. Часть речи «Глагол» также представлена тремя темами. На его изучение отведено 61 упражнение, из которых подавляющее большинство представлено заданиями языкового плана – 49 (80,3 %).

С целью формирования рецептивных умений учащихся при изучении глагола предлагаются задания: вставь пропущенные буквы; обозначь орфограммы; разбери глагол как часть речи; выдели суффикс глаголов в неопределённой форме; определи время и число глаголов; подчеркни глагол двумя чертами. При подборе текстового материала авторы используют функциональный подход (упр. 348, стр. 94; упр. 350, стр. 95; упр. 352, стр. 96; упр. 359, стр. 99; упр. 366, стр. 102).

Для развития репродуктивных и конструктивных умений предложены задания: прочитай/запиши пословицы с глаголами и объясни их смысл (упр. 361, 362, стр. 101); определи различия в значении глаголов-синонимов (упр. 353, стр. 93); запиши глаголы по степени усиления действия (упр. 2, стр. 114); составь предложения с глаголами-синонимами (упр. 5, стр. 105) и т.п. Только одно упражнение (упр. 367, стр. 103) носит творческий характер – свободный диктант по тексту В. Хмельницкого «О динозаврах».

Текстовые задания (упр. 344, стр. 91; упр. 346, стр. 92; упр. 347, стр. 93; упр. 348, стр. 94; упр. 349, стр. 95) в большей степени несут грамматическую направленность, а не коммуникативную, т.е. текст не выполняет своей основной учебно-коммуникативной функции. Следует отметить, что, как и в предыдущих разделах («Имя существительное», «Имя прилагательное») в данном разделе задания для развития продуктивных умений однотипны: определи тему; основную мысль текста, озаглавь текст; объясни смысл заглавия; объясни смысл высказываний (упр. 344, стр. 91; упр. 361, 362, стр. 101; упр. 382, стр. 112). Данные задания подаются обособленно, без предварительной аналитической работы.

Отметим, что для ознакомления учащихся с этимологией глаголов предлагается упражнение с этимологической справкой слова, которые аналогичные тем, что представлены в разделах «Имя существительное», «Имя прилагательное» (упр. 346, стр. 92). Ниже представлен анализ раздела «Глагол» в учебнике № 2.

Таблица 2.1.6.

## Анализ раздела «Глагол»

учебник № 2 (авторы Р. Бунеев, Е. Бунеева «Русский язык» – 3 класс, в 2-х частях)

Общее количество упражнений	61 (100 %)
Характер упражнений	18(29,5 %) – уровень слова 0 – уровень словосочетания 13 (21,4 %) – уровень предложения, 30 (49,1 %) – уровень текста
Направленность заданий	49 (80,3 %) – языковой план 12 (19,7 %) – коммуникативно-речевой план

Проанализировав дидактический материал учебника «Русский язык» авторского коллектива во главе с Р. Бунеевым, мы пришли к выводам: для изучения трёх основных частей речи авторы предлагают различные виды упражнений, направленные на формирование как рецептивных умений учащихся в работе над лексическими единицами, так и репродуктивных и продуктивных умений. Преобладающими являются рецептивные упражнения.

Методически интересна подача теоретического материала посредством адаптированных текстов В. Волиной, И. Голуб, Л. Успенского, в процессе работы над которыми учащиеся узнают о происхождении тех или иных лексем. К данным упражнениям, представляющим собой этимологическую справку, предлагаются предтекстовые вопросы «Почему часть речи получила такое название?», «Как изменилось значение слова?», «Ты можешь объяснить значение слова?»

В ходе анализа было выявлено, что художественные и научно-популярные тексты вводятся в большинстве случаев в качестве основы для выполнения языковых заданий (определение функций имён существительных, имён прилагательных, глаголов в тексте), а в творческих заданиях не предусмотрен перенос знаний о грамматических признаках в область речевой деятельности.

Только к 17 упражнениям (по трём частям речи) из 221 предлагаются задания коммуникативного плана, что явно недостаточно для формирования коммуникативных умений, которые являются неотъемлемой характеристикой ЛС учащихся.

Подводя общий вывод в результате анализа двух учебных книг № 1 и № 2, можно отметить, что учебники предлагают упражнения (репродуктивные, конструктивные, продуктивные), ориентированные на развития творческой речевой деятельности учащихся, положительно влияющей на формирование ЛС.

С другой стороны, в системе упражнений анализируемых учебников не представлены задания сопоставительного плана, позволяющие производить анализ, сравнение языковых или речевых единиц. Невелика доля творческих упражнений, создающих необходимые условия для работы над формированием ЛС учащихся. Встречающиеся задания на обращение к этимологии слова (только в учебнике № 2) при усвоении лексики русского языка носят либо фрагментарный характер, либо предполагают развитие навыков грамотного письма.

С позиции содержания материала социокультурной направленности, предусматривающей освоение языковых и речевых единиц с одновременным осмыслением способов выражения национальной культуры, остаётся нерешённой проблема наполнения учебников социокультурной лексикой (фразеологией), которая обладает потенциалом для формирования ЛС учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что действующие программы по русскому языку, учебники включают элементы работы, теоретического и прикладного характера, направленной на формирование ЛС учащихся. Однако реализация процесса формирования ЛС на основе интегративного подхода на уроках русского языка в школе требует дополнительной методической разработки.

Следующей задачей исследования стал анализ учебников № 3 (2 части) и № 4 (2 части) английского языка для 3-х классов, действующих в школах Приднестровья [6; 7; 14; 15] с позиций содержания в них упражнений и заданий, направленных на формирование ЛС учащихся с опорой на приобретение знаний, умений и навыков в английском и русском языках.

Анализируя учебный потенциал этих книг, мы обращали внимание прежде всего на тип упражнений: рецептивный, репродуктивный, конструктивный, продуктивный (творческий). Такой критерий, как теоретическое содержание

сведений о частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе) не мог быть определяющим для нас, так как учебный материал в учебниках иностранного языка представлен несколько в ином виде, чем в учебниках русского языка. Материал учебников английского языка распределён поурочно. Сведения о частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе) не представлены чётко по параграфам, а вплетаются в канву лексических разделов.

Рассмотрим более детально учебник № 3 УМК «Ритм» предлагает для работы по английскому языку учебник «Английский язык. Rainbow English» О. Афанасьевой, И. Михеевой (учебник № 4) [6; 7]. Выше мы проанализировали учебник русского языка УМК «Ритм» «Русский язык» Т. Рамзаевой. Нас интересует, согласуются ли эти учебники данного УМК, в какой степени выражена соотнесённость.

Необходимо заметить, как уже оговаривалось при анализе программ, приоритетное место в учебниках по английскому языку авторы отдают коммуникативной направленности. Исходя из этого, для активизации коммуникативной деятельности учащихся в учебник включены фабульные тексты фольклорных жанров (сказки, стихи, песни), странички из путеводителей, а также тексты из всемирной сети Интернет. Данные тексты адаптированы и сокращены до необходимого уровня в соответствии с интересами младших школьников и их возрастными особенностями.

В учебнике № 3 предложены упражнения, которые содержат элементы работы сопоставительного плана. Авторы предлагают находить расхождения и сходства между родным и изучаемым языком на уровне отдельных грамматических явлений (например, употребление артиклей, структура предложения и т. д.). Проследить это можно и на материалах лингвострановедческого характера.

Так, учащиеся знакомятся с обозначением часовой системы в англоязычных странах, сравнивают традиции употребления времени у русских, выполняя репродуктивные и продуктивные упражнения: соотнеси время на часах с диалогами (1 ч., упр. 1, стр. 35); посмотри на циферблаты и скажи, который час

(1 ч., упр. 2, стр. 36); посмотри на картинки и скажи, что в это время обычно делают Рик и Линда (1 ч., упр. 3, стр. 36).

Подтверждением того, что в учебнике № 3 заложена идея реализации лингвострановедческой составляющей, является также ряд упражнений, направленных на формирование рецептивных умений: расшифруй название дней недели и напиши их по порядку (упр. 3, стр. 114); послушай, как диктор произносит названия дней недели, повтори их за диктором и постарайся запомнить (1 ч., упр. 5, стр. 115); послушай, что велела сделать ученикам учительница, повтори фразы за диктором, обрати внимание, что у англичан первым днём недели является воскресенье (1 ч., упр. 6, стр. 115); репродуктивных умений: прочитай текст, закончи рассказ, заменяя картинки словами, обрати внимание, что в английском языке все дни недели пишутся с заглавной буквы (1 ч., упр. 7, стр. 116); а также продуктивные умения: преврати приказания из упражнения в вежливые формы, поработайте в парах, один из вас благодарит собеседника, другой отвечает, не забудьте о формах этикета и отличии английского «пожалуйста» от русского (2 ч., упр. 4, стр. 39).

Исходя из целей нашего исследования, важно было выяснить, соотносится ли материал уроков по русскому языку с материалом по английскому языку. Мы сопоставили тематику упражнений, которые выполняются в одно и то же время на уроках русского и английского языков.

Анализ учебников «Русский язык» Т. Рамзаевой и «Английский язык 3 класс. Rainbow English» О. Афанасьевой, И. Михеевой показал, что в системе упражнений данных учебников отсутствует тематическая когерентность. Только при изучении глагола можно проследить некоторую сопоставимость, и то с оговоркой, так как на уроках русского языка учащиеся изучают изменение глагола по всем трём временам, а на уроках английского языка третьеклассники на базе учебника О. Афанасьевой знакомятся с настоящим временем Present Simple английского глагола (1 ч., упр. 3, стр. 14; упр. 4, 5, стр. 15); со структурой вопросительного и отрицательного предложения в настоящем времени Present Simple (2 ч., упр. 6, стр. 15).

Анализ соотнесённости тем уроков русского языка (учебник «Русский язык» Р. Бунеева) и английского языка (учебник О. Афанасьевой) показал, что ни на грамматическом уровне, ни на лексическом не представлены задания, в которых прослеживалась бы связь между указанными учебниками. О ней можно говорить, упоминая только тему «Словообразование имён существительных»: на уроке русского языка на базе упражнений, формирующих репродуктивные умения, учащиеся знакомятся с суффиксом *-тель*, с помощью которого образуются слова, называющие лиц по роду их занятий (2 ч., упр. 276, стр. 43). В это время на уроках английского языка они знакомятся с суффиксом аналогичного значения *-er (-or)* (упр. 5, 6, стр. 5).

Перейдём к анализу следующего учебника по английскому языку. «Английский язык» И. Верещагиной для 3-го класса [14; 15].

Следует отметить, что знания, умения и навыки, приобретённые на уроках русского языка, учитываются при обучении грамматике. Так, учащимся предоставляется возможность выявить отсутствие в русском языке эквивалентов английских глаголов *to rain, to snow* и т.п. (идёт дождь, идёт снег).

Важное место в учебнике отводится упражнениям социокультурного характера, в которых автор знакомит учащихся с английскими пословицами и поговорками. Школьники учат их наизусть и находят русские эквиваленты. Для этого предлагаются рецептивные упражнения (1ч.: упр. 6, стр. 7; упр. 4, стр. 38; упр. 8, стр. 94; 2ч.: упр. 7, стр. 8; упр. 6, стр. 61; упр. 7, стр. 71; упр. 5, стр. 77; упр. 6, стр. 93; упр. 5, стр. 119 «read the proverbs and give Russian equivalents, learn them» – (прочитайте пословицы и подберите русские эквиваленты).

Выполнение такого вида заданий, безусловно, способствует обогащению словарного запаса учащихся лексическими средствами. Работа с пословицами могла бы быть более расширенной, так как данные языковые единицы являются благодатным материалом для развития и совершенствования ЛС учащихся.

В целях активизации коммуникативной деятельности учащихся, что, безусловно, ведёт к формированию ЛС, в учебнике используются разнообразные по смысловому типу и жанру тексты. Так, элементы интегративного подхода реализуются в материалах страноведческого характера. Например, школьники сравнивают, как англичане и

русские предпочитают пить чай – с лимоном или с молоком (1 ч. упр. 7, стр. 59); узнают о различном распределении месяцев по временам года (2 ч. упр. 9, стр. 99; упр. 9, стр. 109; упр. 6, стр. 114). Авторы учебника стремятся познакомить учащихся с культурой англоязычных стран, чему способствует большое количество страноведческих текстов и диалогов, близких школьникам по тематике (праздники: Новый год, Рождество, Пасха, канун Дня всех святых (Halloween), день рождения и т. д.; тексты о наиболее популярных героях английских и американских сказок, мультфильмов (Робин-Бобин, Винни-Пух, Братец Кролик, Микки Маус и др.); достопримечательности столиц стран изучаемого языка и т. д.). Тексты, предлагаемые для чтения и прослушивания, содержат сюжет и постепенно усложняются по лексико-грамматическому наполнению. Важно отметить, что упражнения, построенные на материале художественных текстов, открывают большие возможности для наблюдения над функционированием имени существительного, имени прилагательного, глагола, для нахождения изучаемых частей речи и работы с ними.

Работа над текстами (чтение и аудирование) осуществляется по определенному алгоритму: предтекстовое задание, связанное с извлечением определённой информации; контроль понимания выполняется с помощью вопросно-ответных упражнений. Представленные тексты к упражнениям в учебнике № 4 содержат значимый потенциал для работы над формированием ЛС учащихся. Учебный материал текстов направлен на создание собственных коммуникативно-речевых высказываний: осмыслить тему текста, предложить заглавие текста, составить текст по вопросам, по аналогии.

Для развития рецептивных умений предлагаются задания: образуй степени сравнения имён прилагательных (упр. 10, стр. 95); вставь в предложение необходимую форму имени прилагательного (упр. 11, стр. 95). С целью формирования репродуктивных и конструктивных умений учащихся при изучении страноведческого материала предлагаются задания: закончить предложения (упр. 4, стр. 92), соединить начало и конец предложений и объяснить свой выбор (упр. 5, стр. 93).

Мы видим необходимость рассмотреть, согласуется ли каким-то образом тематика упражнений по русскому языку (учебники № 1 и № 2) с темами уроков по

английскому языку. На грамматическом уровне мы наблюдаем следующее несоответствие. Так, во втором полугодии, когда учащиеся изучают имя прилагательное на уроке английского языка (2-я часть учебника № 4), параллельно школьники работают с данной частью речи на уроках русского языка – учебники № 1 и № 2). В учебно-методическом комплексе, разработанном И. Верещагиной, к изучению учащимися предлагаются также степени сравнения имён прилагательных суффиксальным, аналитическим и супплетивным способом образования (2 ч. упр. 1, 2, стр. 27; упр. 2, стр. 35; стр. 215, упр. 1, стр. 40; упр. 2, стр. 41; упр. 1, стр. 45; упр. 2; стр. 46). В учебнике № 3 содержание упражнений на данную тему включает составление форм степеней сравнения прилагательных; употребление их в словосочетаниях и предложениях; чтение текста, насыщенного именами прилагательными в форме разных степеней сравнения; составление собственного текста). Однако в учебниках русского языка № 1 и № 2 не предусмотрена тема «Степени сравнения имени прилагательного». В таком случае можно говорить об опережающей подаче учебного материала на уроке английского языка.

Ознакомление учащихся с изменением глагола по временам на уроках русского языка (учебник № 1) осуществляется параллельно с изучением простых времён английского глагола (временные формы Present, Past, Future Simple в утвердительных, отрицательных предложениях и вопросах различных типов). В учебнике № 2 авторами не предлагается к изучению изменения глаголов по временам.

В содержание учебника № 1 не включены темы «Наречие» и «Местоимение». Во 2-й части учебника в соответствующий параграф введены краткие определения данных частей речи (стр. 3, стр. 6). Однако отсутствуют упражнения, формирующие умения работы с последними. Авторы учебника № 2 не только вводят новую часть речи – местоимение, они знакомят с личными местоимениями на основе ряда упражнений, формирующих рецептивные (упр. 292, 293, 294, стр. 57), репродуктивные (упр. 295, стр. 58; 299, стр. 60) и конструктивные умения учащихся (упр. 361, 362, стр. 61–62).

Упражнения, представленные в учебнике № 4, знакомят учащихся с наречием, они нацелены на формирование умений: правильно образовывать наречия от имени

прилагательного с помощью суффикса *-ly* (2 ч., упр. 2, стр. 76); умение сопоставлять имя прилагательное и наречие (2 ч., упр. 3, стр. 77); употреблять наречие в предложении (2 ч., упр. 12, стр. 80).

Учащиеся знакомятся также со сложными неопределёнными местоимениями (*everybody, anybody, somebody, everything*) и отрицательными местоимениями (*nobody, nothing*), выполняя репродуктивные упражнения: закончите диалог, используя местоимения; не согласитесь с утверждениями (2 ч., упр. 1, 2, 3 стр. 112–113); глядя на картинку, закончите предложения; составьте предложения из слов (2 ч., упр. 1, 2, 3, стр. 117–118).

Так, в системе упражнений учебника И. Верещагиной, Т. Притыкиной недостаточно чётко прослеживаются задания сопоставительного плана: упражнения с такими заданиями носят фрагментарный характер. В ходе качественного анализа определено отсутствие дидактического материала интегративного плана. Единичные упражнения содержат задания страноведческого характера, направленные на сравнение объективных культурных реалий народов изучаемых языков (русского и английского).

Проанализировав учебники русского и английского языков для учащихся 3-го класса, можно сделать вывод, что в них практически не прослеживаются задания интегративного характера, крайне мало внимания уделено заданиям сопоставительного плана, обращение к этимологии слов наблюдается только в учебнике № 2. Заметим, что при таких обстоятельствах трудно говорить о развитии у учащихся умения применять сопоставительный анализ для выявления особенностей лексико-грамматических единиц изучаемых языков. Ограниченное количество творческих заданий также затрудняет учащимся выполнить главную задачу обучения языку – развитие навыков коммуникации.

Анализ школьных учебников свидетельствует о том, что содержащийся в них грамматический материал по основным частям речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол) подаётся в соответствующем объёме. Вместе с тем анализ продуктивных упражнений дают право констатировать, что в учебниках недостаточное количество заданий для воспроизведения лексико-грамматических знаний и умений,

которые учащиеся приобрели на предыдущем этапе обучения, и отработки их до уровня навыка.

Полагаем, что для решения указанной проблемы эффективно использовать разнообразные рецептивные, репродуктивные и конструктивные упражнения, так как такая работа обеспечит подготовку обучающихся к восприятию, усвоению новых знаний и формированию коммуникативно-речевых умений и навыков, составляющих основу ЛС.

Таким образом, действующие программы и учебники по русскому и английскому языкам включают элементы, фрагментарные задания интегративного плана как теоретического, так и прикладного характера, чем косвенно подчёркивают возрастающее значение процесса интеграции. Однако не представляется возможным считать достаточно разработанной методику формирования ЛС учащихся при изучении русского языка в сопоставлении с английским языком.

## **2.2. Уровень лингвистических способностей учащихся 3-х классов**

Для подтверждения выдвинутой гипотезы и обоснования перспективности разрабатываемой нами методики работы по формированию ЛС третьеклассников на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком осуществлялось: а) анкетирование учителей; б) выполнение учащимися контрольной работы (констатирующего среза). Данные методы были избраны в соответствии с методологией педагогических исследований [3, с. 5–7; 8, с. 67–106; 10, с. 159–201; 20, с. 254–268].

В анкетировании приняли участие 42 педагога (учителя русского и английского языков) г. Рыбница и г. Каменка. Респондентами стали учителя учебных заведений, на базе которых происходил педагогический эксперимент, и слушатели курсов повышения квалификации Приднестровского государственного института развития образования. Из них 6 % – молодые специалисты со стажем работы до трёх лет; 22 % педагогов работают в школе не более 10 лет; 32 % имеют 11–20-летний стаж работы, а 40 % – более 20 лет.

Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы, некоторые из которых носили программированный характер, а ряд вопросов требовал самостоятельного решения.

1. Считаете ли Вы целесообразным обращение к интегративному подходу при обучении русскому и английскому языкам?

2. Какие способности учащихся, по Вашему мнению, развиваются при интегрировании указанных языковых дисциплин?

3. Как вы понимаете термин *лингвистические способности*?

4. Способствует ли, по Вашему мнению, интегративный подход формированию лингвистических способностей?

5. Есть ли в учебниках русского и английского языков задания для развития лингвистических способностей?

6. Используете Вы интегративный подход в качестве опоры при обучении русскому и английскому языкам?

7. Какие упражнения и задания, по Вашему мнению, способствуют становлению лингвистических способностей?

8. Какие факторы следует учитывать в процессе работы над лингвистическими способностями?

9. Считаете ли Вы работу над формированием лингвистических способностей одной из актуальных задач обучения языкам?

В результате анализа ответов на вопрос № 1 было установлено, что 66 % опрошенных учителей указали на важность использования интегративного подхода при обучении русскому и английскому языкам.

Анализ ответов учителей на вопрос № 2 показал, что большинство педагогов-практиков отметили, что интегративный подход к обучению языкам способствует умению сравнивать основные лексические и грамматические категории, грамотно использовать лингвистическую терминологию изучаемых языков, находить в них сходства и различия, обобщать, анализировать – 47 %, умению определять и различать на слух языковые единицы и их формы, формировать коммуникативные навыки – 23 %.

Однако среди перечня потенциально развиваемых способностей лингвистические были определены далеко не всеми учителями – 30 %.

Ответы на вопрос № 3 показали, что 58 % педагогов под ЛС определили особые умения, способствующие успешному овладению языками, развитию коммуникативных навыков. 32 % анкетированных указали, что ЛС – это врождённое чувство языка. При этом 6 % опрошенных отметили, что это умение объяснять значения слов, подбирать родственные слова при выборе написания, 4 % затруднились ответить на данный вопрос.

Вопрос № 4 позволил установить, что 86 % педагогов разделяют мнение, что интегративный подход способствует формированию лингвистических способностей. При этом учителя добавили, что необходимо учитывать, что русский язык будет основой для формирования лексических и грамматических понятий на уроках английского языка. Однако 14 % анкетированных не увидели перспективы в применении интегративного подхода для указанной цели.

На вопрос № 5 положительно ответили 27 % учителей, выделив среди заданий использование этимологических справок.

Анализ анкет позволил получить ответ на вопрос № 6: как часто учителя используют интегративный подход к преподаванию языков. 29 % респондентов ответили, что регулярно применяют элементы интеграции. При этом 46 % анкетированных отметили, что они иногда обращаются к интегративному подходу, указав следующие причины, препятствующие применению данного подхода: необходимость в тщательном выборе методов и средств обучения – 24 %; длительная подготовка, нехватка времени и количества часов, ограниченный объём программы – 18 %. Отрицательные ответы на вопрос № 6 дали 25 % опрошенных учителей, отметив следующие основные причины: отсутствие в действующей программе теоретических сведений применения интегративного подхода к обучению – 17 %; недостаток методических разработок и дидактического материала по указанной проблеме – 8 %.

Ответ на вопрос № 7. Среди упражнений, которые являются наиболее продуктивными, учителя отметили: перевод слов и выражений с русского на английский язык и наоборот – 21 %, перевод текстов (прямой и обратный) – 18 %,

сравнение грамматических категорий – 31 %, этимологический анализ слов – 20 %, нахождение заимствованных слов (английских) по внешним признакам – 10 %.

Следующий вопрос (№ 8) отобразил мнения респондентов, что в процессе интеграции языковых уроков необходимо учитывать: отбор конкретного языкового и речевого материала для интегрирования – 37 %, применение наиболее эффективных типов заданий на начальном этапе обучения русскому и английскому языкам – 23 %. Остальная часть анкетированных затруднилась ответить.

Предположив, что недостаточное владение учащимися ЛС является сегодня значимым в обучении языку, мы задали педагогам вопрос № 9 (Считаете ли Вы работу над формированием ЛС одной из актуальных задач обучения языку?). В результате 78 % опрошенных респондентов разделяют мнение, что указанная проблема нуждается в решении. Были представлены следующие аргументы: прочное знание учащимися лексико-грамматических категорий частей речи русского языка обеспечивается хорошо развитыми лингвистическими способностями. Педагоги отмечают также, что неспособность строить и излагать мысли, которая тесно связана с умениями и навыками восприятия речи на слух, приводит к противоречивому взаимодействию участников коммуникации и даже её провалу. Они осознают, что ЛС проявляются как в знании языка, так и в качестве речи учащихся. Учителя понимают важность и степень значения такой работы и признают, что владение грамматической, лексической, морфологической, стилистической и другими сторонами языка обеспечивается благодаря развитым ЛС. При этом они подчёркивают, что уровень языкового и речевого развития учащихся непосредственно обусловлен работой, направленной на формирование ЛС на уроках русского и английского языков.

Между тем, необходимо отметить, что 22 % опрошенных педагогов не видят в данной проблеме актуальности, не допускают связи между работой над формированием ЛС и изучением программного материала на уроках русского и английского языков. Они придерживаются мнения, что этой проблеме следует уделять внимания исключительно в классах с углублённым изучением языков.

Опираясь на результаты анкетирования, мы уточнили реальное отношение педагогов к использованию интегративного подхода к обучению языкам. Это позволило сделать вывод об отсутствии точного понимания исследуемой проблемы.

Необходимым является выяснение результатов обучения в условиях применения методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком. Для того, чтобы ответить на ключевой вопрос исследования, мы провели следующий этап констатирующего эксперимента – диагностическую контрольную работы, позволяющую установить «реальное состояние дел в обучении» [36, с. 331].

Констатирующий эксперимент проводился в 2013–2014 учебном году. При этом учитывались следующие факторы: а) одинаковый уровень подготовки (без существенных различий) учащихся контрольных и экспериментальных классов по русскому и английскому языкам; б) осуществление обучения в контрольных и в экспериментальных классах одними и теми же учителями; в) общий срок продолжительности обучения; г) применение единых критериев оценивания учащихся и методов статистической обработки данных эксперимента.

Цель экспериментальной проверки выдвинутой нами гипотезы – выявить уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов.

Для участия в эксперименте нами было привлечено 10 групп учащихся третьих классов, которые были поделены на 5 (130 учеников) экспериментальных и 5 (135 учеников) контрольных классов. Контрольные классы (далее – КК) были выбраны на базе: МОУ «Рыбницкая русско-молдавская средняя общеобразовательная школа № 9 с лицейскими классами» – 3 «А», 3 «Б», МОУ «Каменская общеобразовательная средняя школа № 2 с гимназическими классами – 3 «А», МОУ «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа № 3» – 3 «А», МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1» – 3 «А» классы.

Экспериментальные классы (далее – ЭК) были выбраны на базе: МОУ «Рыбницкая русско-молдавская средняя общеобразовательная школа № 9 с лицейскими классами» – 3 «В», МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 3» – 3 «Б», МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1» –

3 «Б», 3 «В», МОУ «Каменская общеобразовательная средняя школа № 3» – 3 «А» классы. Экспериментом было охвачено 265 учащихся.

Педагогическая диагностика – это исследовательская процедура, направленная на получение информации о состоянии и развитии контролируемого объекта с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения [27, с. 174]. Контролируемым объектом в данном исследовании является ЛС учащихся 3-х классов.

При экспериментальной проверке мы учитывали, что успешность и эффективность процесса формирования ЛС зависит от степени развитости лексико-грамматических навыков и коммуникативно-речевых умений. Совершенствование и первых, и вторых предполагает практическую работу учащихся. Мы руководствовались тем, что достаточная подготовленность учащихся к выполнению языковой и речевой деятельности определяет степень успешности их ЛС.

Таким образом, в контексте нашего исследования проанализировали уровень сформированности базовых языковых и коммуникативно-речевых умений учащихся 3-х классов.

Следует заметить, что содержание программы [29] включает материал теоретического и прикладного характера, направленный на языковое образование и речевое развитие. Проведённый ранее анализ учебников подтверждает, что на уроках русского и английского языков ученики выполняют задания, нацеленные на формирование языковых и коммуникативно-речевых умений. Говоря о коммуникативно-речевых умениях, необходимо заметить, что вопрос уровня владения языками варьирует от использования речевых клише в стандартных коммуникативных ситуациях (в процессе учебной и внеучебной деятельности) до свободного владения тем или иным языком на уровне речевого творчества [15, с. 51].

Принимая во внимание тот факт, что в процессе обучения языку учащиеся фактически работают над развитием указанных умений в различных видах речевой деятельности, считаем возможным определить степень их первичной сформированности.

Процесс формирования коммуникативно-речевых умений (М. Баранов [22], Н. Ипполитова [22], В. Капинос [18], А. Капская [19], Т. Ладыженская [22], М. Львов [22], Г. Михайловская [23], С. Омельчук [24], Е. Пассов [25], И. Пахненко [26], В. Стативка

[37], Л. Щерба [41]) определяется главным образом установками на использование различных видов чтения в зависимости от коммуникативно-целевой установки, умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с необходимой полнотой, точностью и глубиной её понимания, выделение ключевых слов в тексте, предположение о содержании текста на основе его заголовка, понимание основной идеи текста, создание нового текста (высказывания) с учётом ситуации общения. Овладение указанными умениями осуществляется с опорой на текст как дидактическую единицу, как базу для усвоения единиц языка (в данном исследовании – частей речи).

Таким образом, достижение цели констатирующего среза требует решения следующих задач:

- установить уровни сформированности языковых и коммуникативно-речевых умений учащихся 3-х классов, представляющих основу ЛС;
- определить критерии оценивания ЛС учащихся 3-х классов;
- наметить пути формирования ЛС учащихся в процессе изучения русского и английского языков в начальной школе.

Мы исходили из того, что критерий по определению учёных (Ю. Бабанский, Г. Балл [8; 9]) трактуется как качественная характеристика объекта, а показатель – это его количественные параметры, которые выполняют функцию установления уровня сформированности диагностируемого объекта. Свойства критериев должны быть объективными. Показатели диагностики уровней сформированности ЛС разрабатывались в соответствии с требованиями, обозначенными в пособии «Технологія і техніка шкільного уроку» [21].

Для того, чтобы более достоверно установить уровни сформированности ЛС учащихся (языковые и коммуникативно-речевые умения), мы уточнили понятия *ошибка* и *недочёт*. Ошибка – это отступление от требований к правильности речи, нарушение норм литературного языка. Специалисты Б. Головин [16], Ф. Сергеев [35], С. Цейтлин трактуют недочёт как речевую погрешность: неисполнение требований к хорошей речи, её точности, выразительности, богатства. С. Цейтлин поясняет: «Речевой недочёт может быть определён как 1) неточно употреблённое слово или устойчивое выражение; 2) слово или предложение, нарушающее стилевое единство и

выразительность текста; сюда же включается однообразие словаря и грамматического строя речи» [38, с. 19].

Иначе говоря, если употребление слов, словосочетаний и предложений недопустимо с точки зрения норм литературного языка, то это считается ошибкой. Если же высказывание возможно, но нарушает требование коммуникативно-целесообразной речи, то речь идёт о недочёте.

Для того, чтобы установить уровень ЛС третьеклассников по русскому и английскому языкам, были разработаны специальные задания. Правильная форма заданий – это средство упорядочения и эффективной организации содержания учебного материала [1]. Составляя их, мы опирались на представленный в действующих программах по русскому и английскому языкам для школ с русским языком обучения перечень личностных, предметных и метапредметных результатов, которые должны быть достигнуты учащимися к концу обучения в начальной школе [28; 29].

Учащимся были предложены задания, которые условно были разделены на те, которые определяли языковые умения, и те, которые выявляли коммуникативно-речевые умения (приложение Б).

При составлении среза исходили из того, что для заданий, которые носили языковой характер, материал был отобран с учётом следующих критериев: соответствие программным требованиям учебных предметов; коммуникативная и функциональная значимость частей речи для выражения различных смыслов; осознанное конструирование словоформ изучаемых частей речи, соответствие их грамматико-орфографическим нормам в сопоставляемых языках.

Задания коммуникативно-речевой направленности предполагали выявление степени владения изученного грамматического материала в речевой практике. Об этом, по нашему мнению, могли свидетельствовать следующие умения: подбирать антонимичные по значению слова и словосочетания в прямом и переносном значении; составлять словосочетания по указанной схеме; давать полные ответы на вопросы; составлять предложения из слов; определять и обосновывать название заголовка речевого сообщения; устанавливать и следовать логике речевого сообщения; продуцировать высказывания в зависимости от речевой ситуации.

Констатирующий срез включал 10 письменных заданий (приложение Б).

1. Среди данных слов найдите и подчеркните только имена существительные.
2. Образуйте от данных имён существительных русского и английского языков глаголы неопределённой формы.
3. Подчеркните ряды слов, которые составляют тематические группы.
4. Выпишите лишнее имя существительное. Поясните свой выбор.
5. Подберите противоположные по значению имена прилагательные.
6. Составьте словосочетания «прил.+сущ.». Измените род имени прилагательного там, где это необходимо.
7. Составьте предложения из данных слов. Составьте предложения из данных английских слов.
8. Как вы думаете, какие из приведённых слов пришли в русский из иностранных языков? Подчеркните их.
9. Спортивные термины пришли в русский из английского языка. Напишите данные слова по-английски.
10. Прочитайте стихотворение и объясните, почему поэт так его озаглавил. Напишите ваш ответ 2–3 предложениями. Как бы вы назвали стихотворение? Составьте 2–3 предложения на английском языке на тему «Я люблю свою бабушку».

Анализ результатов констатирующего среза (диагностическая контрольная работа) проводился по четырём уровням: высокий, достаточный, средний, низкий. Уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов устанавливались по следующим критериям: умения третьеклассников находить, определять части речи по характерным признакам в русском и английском языках; понимать их общие и различительные особенности в изучаемых языках; образовывать одну часть речи от другой; составлять тематические ряды слов; выбирать слова, которые отличаются от других по определённым показателям; определять слова иноязычного происхождения; (употреблять слова в соответствии с грамматико-орфографическим нормами в сопоставляемых языках); применять часть речи с учётом поставленной цели; конструировать словосочетания, предложения и

создавать собственные тексты, правильно используя необходимые имена существительные, имена прилагательные и глаголы.

*Высокий уровень.* Ученики безупречно и самостоятельно выполняют все задания: без помощи учителя определяют и образуют необходимые части речи в зависимости от целевой установки; без ошибок составляют тематические группы слов; указывают слова, отличающиеся от других по определённым показателям и объясняют свой выбор; правильно подбирают антонимы к прилагательным; безошибочно определяют слова иноязычного происхождения; грамматически правильно строят словосочетания и предложения, уместно употребляя в них части речи в соответствии с заданием; целесообразно предлагают вариант заголовка к тексту.

*Достаточный уровень.* Учащиеся в основном правильно выполняют все задания: определяют части речи и используют их в высказываниях; способны составить тематическую группу слов; безошибочно находят в ряду слов заимствованные слова, опираясь на их внешнюю форму; не всегда в полном объёме правильно выявляют слова, отличающиеся от других по определённым показателям, и затрудняются объяснить свой выбор; подбирают антонимы к прилагательным; не всегда корректно составляют словосочетания и предложения из предложенных слов; предлагают заголовок к тексту.

*Средний уровень.* Учащиеся выполняют большую часть заданий правильно (или частично правильно): не во всех случаях определяют и образуют необходимые части языка; способны составлять тематические группы слов; не в полном объёме выделяют слова, отличающиеся от других по определённым показателям, и не всегда могут объяснить свой выбор; подбирают антонимы к прилагательным; допускают отдельные неточности во время определения слов иноязычного происхождения, опираясь на их внешнюю форму; нарушают последовательность оформления мысли в предложениях; не всегда целесообразно предлагают заголовок к тексту.

*Низкий уровень.* Школьники не могут определить и создать с учётом задачи необходимые лексико-грамматические единицы; не умеют составлять тематические группы слов; не разграничивают слова, отличающиеся от других по определённым показателям; не могут подбирать антонимы к прилагательным; им трудно определить

слова иноязычного происхождения; они не способны правильно построить словосочетания и предложения; не стремятся предложить заголовки к тексту.

Для каждого упражнения было определено максимальное количество баллов в зависимости от характера заданий. По итогам выполнения заданий к упражнениям были определены уровни сформированности языковых и коммуникативно-речевых умений учащихся КК и ЭК в зависимости от количества набранных баллов.

Характеристика уровня сформированности умений (высокий, достаточный, средний, низкий) в процентном отношении определялась в соответствии с количеством набранных баллов при выполнении заданий и с использованием шкалы ранжирования результатов тестовых заданий:

- высокий уровень – задание выполнено от 100 % до 85 %;
- достаточный уровень – задание выполнено от 84 % до 70 %;
- средний уровень – задание выполнено от 69 % до 50 %;
- низкий уровень – задание выполнено от 0 % до 49 %.

Данные, полученные в результате сравнительного анализа работ, выполненных учащимися представлены в таблицах 2.2.1, 2.2.2.

*Таблица 2.2.1.*

**Показатели уровней сформированности умений учащихся КК  
по результатам выполнения контрольных заданий**

№ задания	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
<b>1</b>	17	13,1	25	19,2	63	48,5	25	19,2
<b>2</b>	19	14,6	24	18,5	51	39,2	36	27,7
<b>3</b>	18	13,8	28	21,5	56	43,2	28	21,5
<b>4</b>	20	15,4	26	20	54	41,5	30	23,1
<b>5</b>	18	13,8	28	21,5	53	40,8	31	23,9
<b>6</b>	19	14,6	24	18,5	56	43,1	31	23,8
<b>7</b>	19	14,6	25	19,2	53	40,8	33	25,4
<b>8</b>	18	13,8	28	21,5	56	43,2	28	21,5
<b>9</b>	19	14,6	24	18,5	58	44,6	29	22,3
<b>10</b>	16	12,3	30	23,1	57	43,8	27	20,8
Средний показатель		14,1		20		43,1		22,8

Таблица 2.2.2.

**Показатели уровней сформированности умений учащихся ЭК  
по результатам выполнения контрольных заданий**

№ задания	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
<b>1</b>	21	15,6	26	19,3	63	46,6	25	18,5
<b>2</b>	19	14,1	28	20,7	53	39,3	35	25,9
<b>3</b>	23	17	28	20,7	56	41,6	28	20,7
<b>4</b>	20	14,8	26	19,3	57	42,2	32	23,7
<b>5</b>	25	18,5	27	20	53	39,3	30	22,2
<b>6</b>	24	17,8	26	19,3	54	39,9	31	23
<b>7</b>	20	14,8	25	18,5	57	42,3	33	24,4
<b>8</b>	23	17	28	20,7	56	41,6	28	20,7
<b>9</b>	22	16,3	30	22,2	58	43	25	18,5
<b>10</b>	23	17	30	22,2	55	40,8	27	20
Средний показатель		16,3		20		41,9		21,8

*Первое* задание было нацелено на проверку умений выявления в перечне слов только имён существительных на русском и английском языках. Как видно из таблицы, задание в полном объёме выполнили 13,1 % опрошенных третьеклассников в КК и 15,6% – в ЭК. Учащиеся верно указали имена существительные.

Большинство учащихся КК (48,5 %) и ЭК (46,6 %) частично справились с заданием. Например, школьники не отнесли слово «старьё» к категории имени существительного. Среди перечня английских слов они не определили слово «an oldster» как имя существительное.

Во *втором* задании необходимо было от данных имён существительных образовать глаголы в неопределённой форме на русском и английском языках. Результаты показали, что в КК 14,6 % и в ЭК 14,1 % учащихся правильно выполнили это задание.

Трудности при выполнении задания испытывали 39,2 % школьников КК и 39,3 % школьников ЭК: от имени существительного *вода* был образован глагол *водиться*. Учащиеся не вспомнили также, что в английском языке некоторые

глаголы образуются от имени существительного с помощью конверсии, путём добавления частицы *to* (например, *winter* – зима, *to winter* – зимовать).

Результаты выполнения *третье* задания показали, что в КК 13,8%, в ЭК – 17 % школьников смогли правильно определить ряды слов, которые составляют тематические группы.

45,4 % учащихся КК и 43,7 % – ЭК допустили значительное число ошибок ошибки. Характер ошибок идентичен в обеих группах: школьники не смогли определить является ли ряд имён прилагательных (ясный, солнечный, погожий, безоблачный, прохожий) тематической группой, сложность также возникла с определением тематической группы у английских имён прилагательных (*red, yellow, white, black, bright*). Результаты выполнения третьего задания свидетельствуют о том, что у большинства третьеклассников не сформирован навык распределения слов по тематическим группам.

Выполняя *четвёртое* задание, третьеклассники должны были продемонстрировать умение определять имена существительные, которые образуют и не образуют форму множественного числа в русском и английском языках. 15,4 % школьников КК и 14,8 % – ЭК осведомлены о правилах образования множественного числа имён существительных в указанных языках и умеет применять свои знания на практике. У 23,1 % учащихся КК и 23,7 % – ЭК данные умения не сформированы, например, третьеклассники образовали множественное число у имён существительных *листва, tea*.

В ходе выполнения *пятого* задания проверялись умения подбирать антонимы к именам прилагательным на русском и английском языках. В 13,8% работ КК и 18,5 % – ЭК правильно подобраны антонимы, в 2/3 работ обеих групп отмечено неполное выполнение задания: не подобраны антонимы к именам прилагательным на английском языке. Неправильно выполнили задание 23,9 % учащихся КК и 22,2 % – ЭК.

Цель *шестого* задания – проверить умения составлять словосочетания по указанной схеме на русском и английском языках. Кроме того, проверялось умение учащихся учитывать лексико-семантическую сочетаемость имён

существительных и прилагательных. Результаты показали, что 14,6 % учеников КК и 17,8 % – ЭК правильно выполнили это задание. 43,1 % из КК и 39,9 % из ЭК средне справились с заданием: не все словосочетания были составлены верно, так как не были учтены сочетаемостные свойства слов. Неправильно выполнили задание 23,8 % учащихся КК и 23 % – ЭК. В ходе эксперимента было выявлено, что учащимися не учитываются особенности сочетаемости слов. Так, не оправданы некоторые реакции третьеклассников на определение *дружеский*: *дружеская семья*, *дружеские отношения*. При составлении словосочетаний некоторые учащиеся не учли грамматическую форму слова-определения *нежненький*, *дружественный* – имена прилагательные мужского рода единственного числа, при чём в задании было указано изменить род имени прилагательного там, где это необходимо.

В *седьмом* задании проверялись умения третьеклассников составлять предложения из данных слов на двух языках. У более трети третьеклассников (40,8 % КК, 42,3 % ЭК) такие умения не сформированы. Правильно составили предложения 14,6 % учащихся КК и 14,8 % – ЭК, например: 1) *Земля свободно дышит после дождя*. 2) *They play in the yard* и др.

Посредством *восьмого* задания констатирующего эксперимента проверялись умения третьеклассников по формальным показателям определять слова иноязычного происхождения (какие из приведённых слов пришли в русский язык из иностранных языков, подчеркните их). Это задание выполнили 13,8 % учащихся КК и 17 % учащихся ЭК. Ответы 43,2 % учащихся КК и 41,6 % учащихся ЭК характеризовались значительной неточностью. В работах третьеклассников зафиксированы недочёты, например, неверно определено иностранное слово. 21,5 % школьников КК и 20,7 % – ЭК не выполнили задание.

С *девятым* заданием (написать данные спортивные термины на английском языке) в полном объёме справились в КК 14,6 % учащихся, в ЭК – 16,3 % учащихся. Ответы 22,3 % учащихся КК и 18,5 % ЭК характеризуются орфографической неточностью.

Выполняя десятое задание, учащиеся должны были объяснить, почему поэт озаглавил стихотворение «Бабушкины руки», написав ответ двумя-тремя предложениями. Кроме того, школьникам предлагалось составить 2–3 предложения на английском языке на тему «Я люблю свою бабушку», используя опорные слова. 12,3 % – КК и 17 % – ЭК третьеклассников привели свои рассуждения. Следует признать, что большей части школьников (43,8 % – КК и 40,8 % – ЭК) сложно было верно сформулировать предложения, пояснявшие название произведения. Учащиеся выразили свою мысль одним предложением. Например: 1) *Мальчик очень любит свою бабушку.* 2) *У мальчика очень хорошая бабушка.* В результате анализа десятого задания мы обратили внимание на то, что 20,8 % учащихся КК и 20 % ЭК испытывают трудности при составлении речевых высказываний на русском и английском языках. В большинстве работ прослеживаются однотипные некорректные синтаксические конструкции: «*she like \_ to cook*», «*she like \_ to talk*». В предложениях учащиеся редко употребляют имена прилагательные, используя только те, которые даны в качестве опоры. Работы не отличаются точностью словоупотребления, часть слов оказалась вне текста, наблюдается неоправданный повтор слов, например: «*I like my granny. My granny is very nice and good*».

Качественный анализ выполнения заданий третьеклассниками на констатирующем этапе отражён в соответствующей таблице 2.2.3.

Таблица 2.2.3.

### Анализ контрольной работы на констатирующем этапе эксперимента

Номер задания	Проверяемые умения	Ошибки и недочёты выполненных заданий
1	определять имя существительное по логическим вопросам в русском и английском языках	неправильное определение частей речи в русском и английском языках
2	образовывать от одной части речи другую (от имени существительного инфинитив глагола) на русском и английском языках	ошибки в образовании глагольных форм от имён существительных
3	составлять тематические группы слов	неумение выявить главное слово
4	определять критерий лишнего слова, а именно: выявлять в перечне слов существительные, не употребляемые во множественном числе (в русском и английском языках)	трудности в определении имён существительных, не употребляемых во множественном числе

## Продолжение таб. 2.2.3.

5	подбирать имена прилагательные с противоположным значением	неумение делать антонимичные замены
6	конструировать словосочетания «прилагательное + существительное» на русском и английском языках	нарушение лексико-семантической сочетаемости слов
7	конструировать предложения из отдельных словоформ на русском и английском языках	нарушение порядка слов, употребление словосочетаний в качестве предложений
8	находить слова иноязычного происхождения на основании внешней формы	трудности в определении формы иностранных слов
9	перевести и написать слова по указанной теме с русского языка на английский язык	нарушение орфографии английских слов
10	осмысливать прочитанный текст (поэтический или прозаический), пояснять авторское название и предлагать свой заголовок; составлять мини-текст на предложенную тему на английском языке	неумение объяснять название текста; «скудность» употребления имён прилагательных

Выявленные ошибки и недочёты в результате анализа работ констатирующего эксперимента указывают на то, что формирование ЛС третьеклассников требует совершенствования, что может быть достигнуто при учёте закономерностей формирования языковых и коммуникативно-речевых умений учащихся в процессе языкового обучения.

Если проанализировать общие количественные показатели выполнения контрольных заданий, то можно сделать вывод о том, что качество выполнения работ третьеклассниками (*высокий* уровень) составляет соответственно 14,1 % (КК) и 16,3 % (ЭК), что нельзя считать положительным результатом, отвечающим целям образования. Третьеклассники безупречно выполняют все задания: без помощи учителя определяют и образуют необходимые части речи; без ошибок составляют тематические группы слов, подобрав определяющее слово; указывают слова, отличающиеся от других по определённым показателям и объясняют свой выбор; правильно подбирают антонимы к прилагательным; безошибочно определяют слова иноязычного происхождения; переводят с русского языка на английский слова по указанной теме и орфографически правильно записывают их; грамматически правильно строят словосочетания и предложения, уместно

употребляя в них части речи в соответствии с заданием; целесообразно предлагают вариант заголовка к тексту.

*Достаточный* уровень выявлен в 20 % работ учащихся обеих групп. Школьники преимущественно правильно выполняют все задания: не во всех случаях определяют и образуют необходимые части языка; составляют тематические группы слов; не в полном объёме выделяют слова, отличающиеся от других по определённым показателям, и не всегда могут объяснить свой выбор; подбирают антонимы к прилагательным; допускают отдельные неточности во время определения слов иноязычного происхождения; переводят с русского языка на английский слова по указанной теме и допускают единичные орфографические ошибки при их написании; не всегда корректно конструируют словосочетания и предложения из предложенных слов; предлагают заголовок к тексту. В письменной речи наблюдается незначительное количество лексико-семантических недочётов.

*Средний* уровень в КК и ЭК имеет приблизительно одинаковые показатели – 43,1 % и 41,9 %. Учащиеся выполняют большую часть задач правильно (или частично правильно): испытывают трудности при определении и образовании необходимых частей речи; в ограниченном количестве составляют тематические группы слов; неточно определяют слова, отличающиеся от других по определённым показателям (грамматическая категория, происхождения, функционирования в языке); допускают значительное число ошибок в процессе подбора слов с противоположным значением; имеют проблемы с определением слов иноязычного происхождения; затрудняются перевести слова с русского языка на английский, допуская орфографические ошибки при написании этих слов; нарушают последовательность оформления мысли в предложениях; не всегда целесообразно предлагают заголовок к тексту.

*Низкий* уровень (22,8 % КК и 21,8 % ЭК) ЛС учащихся в работе над языковыми и коммуникативно-речевыми умениями характеризуется тем, что третьеклассники не могут определить и создать с учётом задачи необходимые лексико-грамматические единицы; не умеют составлять тематические группы слов и определить главное слово; не разграничивают слова, отличающиеся от других по

определённым показателям; не могут подбирать антонимы к прилагательным; им трудно определить слова иноязычного происхождения; не умеют переводить слова с русского языка на английский; они не способны правильно построить словосочетания и предложения; не стремятся предложить заголовки к тексту.

Уровни сформированности ЛС учащихся 3-х классов представлены диаграммой (рис. 2.2.1).

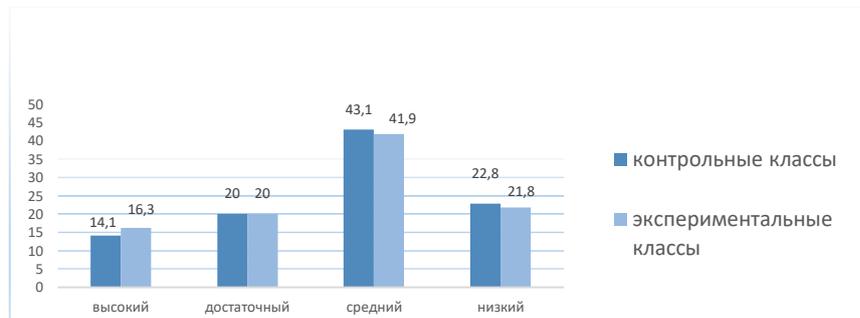


Рис. 2.2.1. Средние показатели уровней сформированности ЛС учащихся

Диаграмма 2.2.1 демонстрирует приблизительно одинаковый уровень сформированности ЛС учащихся КК и ЭК перед началом формирующего эксперимента. В ходе анализа диагностических работ, мы пришли к выводу о недостаточном уровне сформированности ЛС третьеклассников: умения правильной лексико-семантической сочетаемости слов и построения предложений, уровень владения речью, включающий в себя умения и навыки восприятия речи на слух, собственно говорение, эффективность коммуникации.

## Выводы по разделу 2

В разделе «Проблема формирования лингвистических способностей посредством интегративного подхода в современной школьной языковой практике» рассмотрены основные вопросы развития ЛС учащихся, необходимость решения которых обуславливает актуальность разработки экспериментальной методики.

На основе детального анализа программ по русскому и английскому языкам подтверждён тот факт, что современная методика ориентирована на языковое образование и речевое развитие учащихся, на активное усвоение лингвистических

знаний, играющих важную роль в развитии ЛС. В соответствии с этим учащиеся изучают лексико-грамматические разряды слов и речевое высказывание, которое «воплощается» в форме предложения или текста, и благодаря которым решаются коммуникативные задачи.

Вместе с тем в действующих программах идея формирования ЛС учащихся с опорой на интегративный подход рассматривается фрагментарно: недостаточно внимания уделяется формированию и развитию языковых и коммуникативно-речевых умений, направленных на работу над ЛС в процессе языкового обучения. Практика подтверждает, что на уроках русского языка не в полной мере используются продуктивные упражнения, фрагментарно презентуются задания интегративного характера, обеспечивающие эффективное формирование ЛС учащихся.

Исследование материалов учебников по русскому и английскому языкам с позиции выявления условий для формирования ЛС определило, что доля упражнений интегративного характера крайне мала, количество заданий, предусматривающих динамику становления языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу формирования ЛС, ограничено. Это создаёт барьер для надлежащего формирования ЛС учащихся.

В ходе анкетирования учителей выявлены основные причины, препятствующие применению интегративного подхода к языковому обучению: отсутствие в действующей программе теоретических сведений с позиций использования интегративного подхода к обучению, недостаток методических разработок и дидактического материала по указанной проблеме.

Проведение констатирующего среза дало возможность установить и проанализировать фактический уровень сформированности у учащихся 3-х классов языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу формирования ЛС. Изучение уровня сформированности ЛС третьеклассников показало недостаточную степень их языкового образования и речевого развития.

Всё это подтвердило необходимость разработки методики формирования ЛС на основе интегративного подхода в процессе обучения русскому и английскому языкам.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory12.html> (дата обращения: 03.07.17).
2. Алексеева О. В. Текстовое образовательное пространство современного урока русского языка. *Наука и школа*. 2010. № 1. С. 80–85.
3. Алексеєнко Т. А. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: навч.-метод. посіб. / Т. А. Алексеєнко, В. В. Сушанко. Чернівці: Рута, 2003. 42 с.
4. Английский язык. 2–4 классы: рабочая программа: учеб.-метод. пособ. / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, Н. В. Языкова, Е. А. Колесникова. Москва: Дрофа, 2015. 73 с.
5. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И. Н. Верещагиной. II–IV классы: пособ. для учителей общеобраз. учреждений и шк. с углуб. изучением англ. языка / И. Н. Верещагина, К. А. Бондаренко, Н. И. Максименко. Москва: Просвещение, 2012. 96 с.
6. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык: учебник для 3 кл. В 2 ч. Ч. 1: учебник. 3-е изд. Москва: Дрофа, 2014. 128 с.
7. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык: учебник для 3 кл. В 2 ч. Ч. 2: учебник. 4-е изд. Москва: Дрофа, 2015. 112 с.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва, 1982. 192 с.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва, 1990. 184 с.
10. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / автр. колл. под ред. Н. М. Борытко: Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. Москва: Академия, 2008. 320 с.
11. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. Русский язык: учебник для 3-го класса (1–4) в 2-х ч. Ч. 1. Изд. 5-е, перераб. Москва: Баласс, 2015. 176 с.

12. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. Русский язык: учебник для 3-го класса (1–4) в 2-х ч. Ч. 2: учебник: изд. 5-е, перераб. Москва: Баласс, 2015. 208 с.
13. Бунеева Е. В., Бунеев Р. Н. Программа «Русский язык». URL: [http://school2100.com/uroki/osn\\_programma/sb\\_prog\\_2010\\_rus\\_yaz.pdf](http://school2100.com/uroki/osn_programma/sb_prog_2010_rus_yaz.pdf) (дата обращения: 17.09.2018).
14. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Английский язык: учебник для 3 кл. общеобразов. учрежд. и школ с углубл. изучением англ. языка. В 2 ч. Ч. 1. 8-е изд. Москва: Просвещение, 2009. 123 с.
15. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Английский язык: учебник для 3 кл. общеобразов. учрежд. и школ с углубл. изучением англ. языка. В 2 ч. Ч. 2. 8-е изд. Москва: Просвещение, 2009. 155 с.
16. Головин Б. Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи. 3-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 1988. 160 с.
17. Есаджанян Б. М. Баласанян Л. Г. Еще раз о значимости и перспективах двуязычного образования. *Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность*. 2015. № 5. С. 49–55.
18. Капинос В. И. Активизация методов работы по развитию речи. Совершенствование методов обучения русскому языку. Москва: Просвещение, 1981. 35 с.
19. Капська А. Й. Педагогіка живого слова: навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. Київ: ІЗМН, 1997. 140 с.
20. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособ. / В. В. Краевский, В. М. Полонский. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
21. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку: навч. посіб. Рекомендовано МОН / А. І. Кузьмінський, С.В. Омеляненко. Київ, 2010. 335 с.
22. Методика преподавания русского языка: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений/ автр. колл. под ред. М. Т. Баранова: М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. Москва: Академия, 2000. 368 с.

23. Михайловская Г. А. Лингводидактические принципы изучения русского языка в школе. *Русская словесность*. 2010. № 3. С. 6–12.
24. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: лінгводидактичні аспекти. *Дивослово*. 2006. № 9. С. 2–5.
25. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособ. для препод. русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. 2010. 568 с.
26. Пахненко И. И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения (руководство к самостоятельному изучению курса) / учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений. Сумы: Университетская книга, 2006. 336 с.
27. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. Москва, 1999. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
28. Рабочая программа по учебному предмету «Иностранный язык» 2–4 классы (начальное общее образование) / сост. А. С. Евтушенко. Тирасполь: ПГИРО, 2014. 64 с.
29. Рабочая программа по учебному предмету «Родной (русский) язык» 1–4 классы (начальное общее образование) / сост. В. В. Улитко. Тирасполь: ПГИРО, 2014. 88 с.
30. Рамзаева Т. Г. О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников. *Начальная школа*. 2013. № 12. С. 8–14.
31. Рамзаева Т. Г. Реализация в учебниках «Русский язык» (1–4-е классы) развивающего начального языкового образования. *Мир русского слова*. 2007. № 1–2. С. 29–33.
32. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч.: учебник. Ч. 1. 14-е изд. Москва: Дрофа, 2009. 160 с.
33. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч.: учебник. Ч. 2. 14-е изд. Москва: Дрофа, 2009. 144 с.
34. Рамзаева Т. Г. Русский язык. Рабочая программа. 1–4 классы. ФГОС. Москва: Дрофа, 2014. 96 с.

35. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителя. Волгоград: Учитель, 2017. 95 с.

36. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / автр. колл. под ред. В. А. Сластенина: В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Москва: Академия, 2002. 576 с.

37. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: монография. Сумы: Изд-во СумДПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.

38. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителя. 4-е изд. Москва, 2013. 192 с.

39. Чеховская О. Л. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению гуманитарных дисциплин. *Молодь і ринок*. Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2014. № 5 (20). С. 115–118.

40. Чеховская О. Л. Место и роль родного языка в обучении (по Я. А. Коменскому). *Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: materials of the II inter. scient. conf. (Prague, 18–19 Apr. 2017)*. Prague, 2017. P. 37–40.

41. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.

42. Checkovskaya O. L. General Educational Principles of Forming Pupils Linguistic Abilities (Primary Learning). *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки: матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 28 лют. 2020 р.)*. Бердянськ, 2020. С. 39–41.

### РАЗДЕЛ 3

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Теоретическое исследование и констатирующий эксперимент позволили выявить условия эффективного формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком, что определило направленность дальнейшей работы.

### **3.1. Программа формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов**

Результаты констатирующего этапа подтвердили предположение о том, что в современном учебном процессе недостаточно внимания уделяется формированию ЛС: наблюдается низкий уровень сформированности ЛС у третьеклассников; не прослеживается система взаимосвязанного обучения русскому и английскому языкам; в учебниках крайне недостаточное количество упражнений интегративного характера и заданий, направленных на формирование ЛС. Решению названной проблемы должна способствовать специально разработанная методика формирования ЛС на основе интегративного подхода.

В частности, предполагается совершенствование таких языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу ЛС учащихся 3-х классов: распознавать части речи в тексте, анализировать и устанавливать особенности их лексико-грамматического значения; осознавать и пояснять их морфологические признаки в русском и английском языках; отбирать слова на основе целевой установки; составлять тематические ряды слов на основе общего признака, выделять в ряду слов доминантную лексему; выявлять слова иноязычного происхождения на основе внешней формы; подбирать слова с противоположным значением; правильно сочетать слова при построении

словосочетаний и предложений; создавать собственные тексты (устные и письменные) с учётом правильного и целесообразного употребления языковой единицы в речи (с опорой и без на данные слова).

В основу разработки методики формирования ЛС учащихся 3-х классов посредством интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком легли основные теоретические положения (см. подраздел 1.4), выводы, сделанные в ходе констатирующего среза (см. подраздел 2.2).

При построении указанной методики мы исходили из следующих положений:

– основу формирования ЛС составляют сведения об особенностях лексико-грамматических разрядов слов (имени существительного, имени прилагательного, глагола) русского и английского языков, усвоение которых учащимися 3-х классов происходит преимущественно в процессе практической деятельности посредством разработанной системы упражнений;

– психологические условия и предпосылки обращения к интегративному подходу как к мотивационному фактору, вызывающему и поддерживающему у младших школьников интерес к изучаемым языкам;

– дидактические основы успешного применения интегративного подхода, обусловленные направленностью современного обучения русскому и английскому языкам на речевое развитие школьников, что является важнейшим условием формирования ЛС [35].

С целью проверки эффективности предлагаемой методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком, а также для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведён формирующий эксперимент.

При организации педагогического эксперимента учитывались следующие факторы:

– современные требования к развитию языковой личности школьника;

- недостаточное внимание и понимание учителями-практиками значения в обучении заданий интегративного характера;
- ограниченное количество учебно-методической литературы по проблеме исследования;
- недостаточная разработанность методики формирования ЛС учащихся.

Педагогический эксперимент является одним из основных методов, позволяющих осуществлять проверку сформированных у школьников определённых умений. Во время подготовки, организации и осуществления формирующего эксперимента мы руководствовались концепциями Ю. Громыко [6], П. Гурвича [9], В. Давыдова [11], Ю. Кушнера [16], М. Ляховицкого [18], А. Новикова [20], Э. Штульмана [40] и др.

При проведении экспериментальной работы педагогический эксперимент рассматривался как научное исследование, направленное на «формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики» [10, с. 31]. Данные проведённого исследования позволили определить цель, задачи и содержание обучения по экспериментальной методике.

*Цель* экспериментального обучения – разработать и апробировать методику формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком. Цель экспериментального обучения конкретизируется рядом *задач*:

- составить программу экспериментального обучения, руководствуясь выделенными принципами;
- создать лингводидактичную модель и разработать методику формирования ЛС на основе интегративного подхода к обучению русского языка в процессе сопоставления с английским языком;
- проверить доступность отобранных теоретических сведений об изучаемых частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе) в русском и английском языках и подтвердить целесообразность этих знаний для формирования ЛС школьников;

– уточнить в ходе экспериментального обучения объём языковых и коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих формирование ЛС учащихся;

– выявить эффективность отобранных практических методов и приёмов для разработки системы упражнений, которая направлена на формирование ЛС учащихся 3-х классов;

– доказать эффективность разработанной методики [42].

Обучение по разработанной методике определило программу формирующего эксперимента, предполагающего «специальную организацию деятельности педагогов и учащихся и преобразование педагогического процесса в точно учитываемых условиях» [24, с. 53; 32, с. 37–38]. Указанная методика разрабатывалась с учётом дидактических и психологических предпосылок формирования ЛС, описанных подробно в первом разделе исследования, и строилась в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и действующих программ по русскому и английскому языкам для школ с русским языком обучения [5; 25; 26].

Содержание экспериментального обучения представлено следующими компонентами: комплексом знаний об изучаемых частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе), языковыми и коммуникативно-речевыми умениями распознавания/выбора указанных частей речи в речевом общении, формирование которых определяет основную задачу работы над ЛС учащихся на основе интегративного подхода. Данный комплекс установлен на основе планируемых результатов усвоения действующих программ по русскому и английскому языкам для школ с русским языком обучения [25; 26]. При этом языковые и коммуникативно-речевые умения в зависимости от степени усвоения указанных частей речи объединены в четыре группы: рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные (таблица 3.1.1).

Таблица 3.1.1.

**Комплекс формируемых знаний об особенностях частей речи,  
изучаемых в 3-м классе, умений их распознавать/выбирать в речевом  
общении**

Знания	Умения
Учащийся	<b>Рецептивные:</b>
<p><u>знает</u> лексико-грамматическое значение глагола, имени существительного, прилагательного, их морфологические признаки, особенности сочетаемости, употребления; этимологию слова, признаки, составляющие основу лексического значения слова, связанные с его внутренней формой; принадлежность глагола, имени существительного, прилагательного к тематической, группе слов по значению; смысловое, экспрессивное отличие лексических единиц, образующих синонимический ряд, а также условия уместного использования их в речи; способы выражения противоположного значения слова; способы выражения национальной культуры (социокультурная лексика); внешние признаки, позволяющие определять происхождение слов; правила образования частей речи (сущ. от глагола); правила конструирования словосочетаний; правила конструирования русского и английского предложений; правила построения текста.</p>	<p>Учащийся <u>распознаёт</u> имя существительное, прилагательное, глагол в тексте, устанавливает особенности их лексико-грамматического значения, грамматические категории, синтаксическую роль в высказывании; <u>определяет</u> в тексте уместность использования имени существительного, прилагательного, глагола тематической группы, синонимического ряда, антонимической пары; <b>Репродуктивные:</b> <u>поясняет</u> морфологические признаки имени существительного, прилагательного, глагола в русском и английском языках; <u>устанавливает и поясняет</u> по формальным признакам происхождение слова в русском языке; <u>умеет оценивать</u> семантическую совместимость слов; <u>воспроизводит</u> изучаемые части речи в структуре русского и английского предложений или текста. <b>Конструктивные:</b> <u>составляет</u> тематические группы слов; <u>осуществляет</u> синонимическую и антонимическую замену указанной части речи в высказывании; <u>отбирает</u> слова на основе речевой ситуации и из них конструирует словосочетания и предложения, <u>дополняет, заканчивает</u> высказывания; <u>перестраивает</u> текст; <u>заменяет</u> одни языковые средства другими; <u>сравнивает</u> категории изучаемых частей речи, речевых моделей в русском и английском языках; корректно <u>переводит</u> словосочетания и предложения (русский и английский языки); <b>Продуктивные:</b> <u>создаёт</u> собственные тексты с учётом целесообразного употребления указанных частей речи в русском и английском языках.</p>

Таким образом, экспериментальная методика ориентирована на три этапа формирования ЛС у школьников 3-х классов посредством интегративного подхода: рецептивный, репродуктивно-конструктивный, продуктивный.

*Рецептивный* этап – распознавание частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) в высказывании на русском и английском языках. Данный этап является подготовкой к осознанию характерных признаков частей речи, пониманию и овладению общими и различительными особенностями в русском и английском языках для дальнейшего использования в собственной речевой практике. В процессе обучения на рецептивном этапе мотивируется изучение частей речи с помощью наблюдения над текстовым материалом познавательно-культурологического содержания, формируется мировоззрение языковой личности, готовой к усвоению русской культуры и межкультурной (русской и английской) коммуникации.

Дидактическая задача *репродуктивно-конструктивного* этапа состоит в совершенствовании умений школьников воспроизводить изучаемые части речи в готовых высказываниях; определять морфологические признаки имени существительного, имени прилагательного, глагола в русском языке и сравнивать их с соответствующими языковыми единицами в английском языке на основе интегративного подхода путём конструктивных и трансформационных операций; конструировать предложения в соответствии с коммуникативной задачей; восстанавливать деформированные предложения или текст; корректно переводить словосочетания и предложения с английского языка на русский. На данном этапе осуществляется параллельное изучение морфологии и лексикологии с целью совершенствования умений правильного употребления частей речи в различных высказываниях и их анализом; закрепляются и углубляются теоретические сведения об имени существительном, имени прилагательном, глаголе русского языка в сравнении с английским.

*Продуктивный* этап направлен на совершенствование умений создавать собственные высказывания, осознанно используя части речи с учётом их выявленных характеристик и поставленной коммуникативной задачи. На данном этапе обучения осуществляется закрепление морфологии на синтаксическом уровне (темы «Словосочетание», «Предложение», «Текст»), что обеспечивает усиление практической направленности обучения.

Следует отметить, при организации работы над формированием ЛС принималась во внимание специфика изучаемых частей речи в русском и английском языках. Для каждого этапа разработаны виды упражнений (рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные). Построенная система упражнений направлена на формирование ЛС учащихся. В понимании «системы упражнений» руководствовались определением Т. Ладыженской, согласно которому, о системе можно говорить только в том случае, «если все упражнения целенаправленны, последующие опираются на предыдущие и поднимают детей на новый уровень овладения умением» [17, с. 47].

Наши подходы к созданию системы упражнений в значительной мере предопределили работы учёных в области методики русского языка Е. Быстровой [3], Б. Есаджанян [13], Д. Изаренкова [14], Г. Михайловской [19], Н. Пашковской [22], М. Успенского [30], разработки исследователей по методике иностранных языков И. Бим [2], И. Грузинской [7], Т. Марковой [2], Е. Пассова [21], В. Скалкина [28] и др.

В ходе экспериментального обучения использовались виды упражнений и задания, которые соответствовали обозначенным этапам работы по формированию ЛС учащихся посредством интегративного подхода (табл. 3.1.2), основу которых составили рассмотренные нами ранее методы, приёмы обучения.

Таблица 3.1.2.

### СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ

Виды упражнений	Задания
<p><i>Рецептивные</i> – упражнения, направленные на активное восприятие и осознание грамматических категорий и синтаксических функций имени существительного, имени прилагательного и глагола в русском и английском языках посредством интегративного подхода в процессе аудирования или чтения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- узнавание и наблюдение над частью речи (именем существительным, прилагательным, глаголом) в единстве всех её свойств;</li> <li>- установление особенностей лексико-грамматического значения частей речи, их грамматических категорий и синтаксических функций;</li> <li>- наблюдение за языковой единицей в ряду синонимов, в антонимической паре, в тематической группе.</li> </ul>

## Продолж. табл. 3.1.2.

<p><i>Репродуктивные</i> – упражнения, направленные на установление с помощью интегративного подхода грамматических категорий имени существительного, прилагательного, глагола, воспроизведение их с учётом выявленных характеристик в структуре предложения или текста.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осмысление изучаемой части речи посредством сопоставления грамматических признаков языковой единицы; обращения к словарю (толковому, иностранных слов), к этимологической справке;</li> <li>- пояснение морфологических признаков частей речи;</li> <li>- выявление формальных признаков изучаемых частей речи в соответствии с их происхождением;</li> <li>- оценивание структурной сочетаемости слов;</li> <li>- воспроизведение изучаемой части речи в структуре русского и английского предложений, текстов.</li> </ul>
<p><i>Конструктивные</i> – упражнения, направленные на создание словосочетаний, предложений с изучаемыми частями речи (глаголом, именем существительным, прилагательным,) в русском и английском языках путём дополнения, изменения готового или частично готового учебного материала.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- составление синонимического ряда, тематических групп слов, операции с антонимической заменой;</li> <li>- составление словосочетаний (подбор слова из числа данных для справок; комбинирование слов по вопросам; образование словосочетаний из двух слов, одно из которых нужно соответствующим образом изменить), предложений (с опорой на слова, по схеме и без неё); работа с деформированным текстом;</li> <li>- самостоятельное или с опорой на материал для справок дополнение/изменение текста отдельными компонентами: подходящей частью речи, синонимами, антонимами, словами тематической группы;</li> <li>- сопоставление категорий изучаемых частей речи, речевых моделей в русском и английском языках; перевод отдельных слов, словосочетаний и предложений.</li> </ul>
<p><i>Продуктивные</i> – упражнения, предполагающие практическое применение частей речи в соответствии с коммуникативной задачей; построение собственных речевых высказываний на русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование изучаемых частей речи в правильной грамматической форме при создании текста на русском и английском языках в соответствии с требованиями коммуникации.</li> </ul>

Работа по усвоению теоретических сведений об изучаемых частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе) проводится по следующим направлениям: 1) анализ текстов на русском языке, подготавливающих учащихся к восприятию информации; 2) лексическая работа с указанными частями речи в зависимости от слова-понятия (работа со словарём, подбор синонимов, антонимов, составление тематической группы); 3) анализ текста на английском языке с точки

зрения функционирования в нём той или иной части речи; 4) сопоставительная работа (доступная данному школьному возрасту) по выявлению общих и различительных признаков у изучаемой части речи в русском и английском языках (сравнение грамматических категорий); 5) творческая работа учащихся (составление или написание небольших рассказов на русском и английском языках с активным использованием изучаемых частей речи).

К особенностям предложенной методики отнесена попытка учесть социокультурную линию содержания программы по английскому языку [25] путём реализации текстов, соответствующих тематике указанной программы. Тематика текстов частично скорректирована, основываясь на актуальности для третьеклассников (см. табл. 3.1.3). В таблице 3.1.3 знаком «звёздочки» (\*\*\*) обозначено отсутствие соответствующих тем в программе.

Таблица 3.1.3.

**Тематика текстов, ориентированных на формирование ЛС  
учеников 3-х классов**

Темы в действующей программе	Темы экспериментального обучения
***	<i>Язык мой – друг мой.</i> – Имя существительное, его значение.
Страна/страны изучаемого языка.	<i>Языки мира.</i> – Род имени существительного.
Семья.	<i>Семья сильна, когда над ней крыша одна.</i> – Число имени существительного.
Знакомство. Приветствие, прощание.	<i>На добрый привет добрый и ответ.</i> – Род и число имени существительного.
Природа.	<i>У природы нет плохой погоды.</i> – Имя прилагательное, связь с существительным.
***	<i>Двенадцать месяцев.</i> – Имя прилагательное. Изменение прилагательного по родам и числам.
***	<i>Поздняя осень.</i> – Глагол как часть речи, его значение.
Профессии.	<i>Трудом славен человек.</i> – Глагол. Настоящее время глагола.
***	<i>С днем рождения!</i> – Глагол. Настоящее и прошедшее время глагола.
***	<i>Скоро Новый год!</i> – Глагол. Будущее время глагола. Речевой этикет.
Мир моих увлечений.	<i>Мир увлечений.</i> – Неопределённая форма глагола.
Мир вокруг меня.	<i>По морям, по волнам.</i> – Обобщение знаний о имени существительном и прилагательном, глаголе.

Основной единицей обучения в экспериментальной методике явился текст, выполняющий коммуникативную и дидактическую функции. О. Алексеева отмечает, что «современная лингвистика определяет текст как высшую единицу языка и речи, поэтому на базе текста школьники должны познавать правила употребления единиц языка для достижения целей коммуникации» [1, с. 82].

Учитывая связь языка и культуры народа, на практике реализуется идея приобщения учеников к культурному наследию экстралингвистическим путём. Происходит расширение дидактической базы урока, путём отбора или составления текстов, в которых находят воплощение особенности и факты культуры русского и английского языков [4; 34]. Придерживаемся точки зрения Л. Демченко, что коммуникативно-речевые умения развиваются «лишь на уровне текста, в котором раскрываются социальные ситуации общения. С его помощью учащиеся осваивают общечеловеческие и национальные ценности, духовную культуру своего и другого народов, овладевают нравственными и эстетическими нормами, выработанными социумом» [12, с. 132]. Критериями отбора текстового материала явились языковые, внеязыковые, а также психологические и методические факторы, рекомендации Государственного образовательного стандарта и действующих программ по русскому и английскому языкам для школ с русским языком обучения [5; 25; 26; 33].

Текстовый материал на русском и английском языках подбирался на следующих основаниях: доступное и интересное содержание для осознания и практического усвоения третьеклассниками; наполненность нравственными ценностями, формирующими личность школьника; познавательный характер текста с насыщенным включением изучаемых грамматических категорий, способствующим формированию ЛС и грамотному использованию языковых средств в неподготовленной речи [36, с. 356; 37, с. 102].

Указанные выше компоненты содержания обучения последовательно отражены в экспериментальной программе (табл. 3.1.4).

**Экспериментальная программа**  
**по русскому языку в его сопоставлении с английским языком**  
**для 3-х классов школ с русским языком обучения**  
**Приднестровской Молдавской Республики**

(дополнение к действующим программам «Русский язык» и «Иностранный язык»)

Содержание раздела	Содержание обучения	
Теоретические сведения, заложенные в действующей программе	Содержание работы в программе экспериментального обучения	Умения, формируемые в соответствии с экспериментальной программой
<u>Синтаксис</u> Словосочетание. Предложение. Текст.	Роль имени существительного, имени прилагательного, глагола в составе словосочетания, предложения в русском и английском языках.	Учащиеся <ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдают за словосочетаниями, различающимися зависимым словом в русском и английском языках,</li> <li>- составляют словосочетания и предложения по заданной схеме, по опорным словам;</li> <li>- устанавливают связь слов в предложении;</li> <li>- дополняют тексты с учётом поставленной задачи;</li> <li>- озаглавливают русский и английский тексты;</li> <li>- анализируют текст по наличию в нём изученных частей речи;</li> <li>- передают содержание текста на русском и английском языках, используя синонимы и антонимы;</li> <li>- создают тексты по опорным словам на русском и английском языках.</li> </ul>
<u>Лексикология</u>	Особенности лексического значения слова (имени существительного, имени прилагательного, глагола), его принадлежность к той или иной тематической группе слов. Особенности словоупотребления.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- различают синонимичные и антонимичные слова и словосочетания;</li> <li>- составляют словосочетания, учитывая лексико-семантическую сочетаемость слов;</li> <li>- составляют и умело используют в речи тематические группы слов в русском и английском языках;</li> <li>- выявляют заимствованные слова,</li> <li>- определяют их происхождение с помощью словаря и по формальным показателям;</li> <li>- анализируют и правильно используют в речи заимствованную лексику.</li> </ul>

## Продолжение таб. 3.1.4.

<p><u>Морфология.</u> Самостоятельные части речи. Имя существительное.</p>	<p>Имя существительное и набор его грамматических характеристик в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знают грамматическое значение, признаки имени существительного в русском и английском языках, а также правильно его употребляют;</li> <li>- выбирают из ряда имён существительных слово с заданными грамматическими характеристиками;</li> <li>- составляют тематические группы имён существительных на русском и английском языках.</li> </ul>
<p>Род имени существительного, окончания имён существительных мужского, женского и среднего родов.</p>	<p>Выражение рода имени существительного в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдают, сопоставляют окончания имён существительных мужского, женского и среднего родов в русском языке и показатели рода имён существительных в английском языке;</li> <li>- овладевают способом определения рода имён существительных в форме как единственного, так и множественного числа;</li> <li>- классифицируют и группируют имена существительные по родам (мужской, женский и средний род);</li> <li>- составляют и употребляют в речи словосочетания с именами существительными в русском и английском языках.</li> </ul>
<p>Изменение имени существительного по числам.</p>	<p>Выражение числа имени существительного в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сравнивают образование единственного и множественного чисел в русском и английском языках;</li> </ul>
<p>Согласование по роду и числу в словосочетаниях «прил. + сущ.».</p>	<p>Род и число имени существительного: согласование в словосочетаниях «прил. + сущ.» в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- при составлении словосочетаний «прил. + сущ.» согласовывают грамматическую форму главного и зависимого слов;</li> <li>- сопоставляют способы синтаксической связи в словосочетаниях английского языка.</li> </ul>
<p>Словообразование имени существительного.</p>	<p>Словообразовательные средства аффиксации по модели «глагол + суффикс <i>-тель</i>» (<i>учить – учитель</i>) и сравнение с моделью в английском языке «глагол + суффикс <i>-er</i>» (<i>work – worker</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- образуют и используют в речевых высказываниях имена существительные, составленные по словообразовательной модели;</li> <li>- анализируют и сравнивают значение образованных имён существительных в русском и английском языках.</li> </ul>
<p><u>Имя прилагательное</u> Понятие об имени прилагательном как части речи, его значении, связи с именем существительным в словосочетании и предложении.</p>	<p>Имя прилагательное и набор его грамматических характеристик в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уточняют лексическое значение слов – имён прилагательных, в том числе прилагательных-синонимов и прилагательных-антонимов в русском и английском языках;</li> <li>- сравнивают связь имени прилагательного и имени существительного в русском и английском языках.</li> </ul>

## Продолжение таб. 3.1.4.

Изменение имени прилагательного по родам и числам.	Соотношение формы имени прилагательного с формой имени существительного; установление связи слов в предложении.	- анализируют и сопоставляют изменения имени прилагательного по родам и числам в русском и английском языках; составляют словосочетания «имя существительное + имя прилагательное») на русском и английском языках;
Синонимы, антонимы, выраженные именами прилагательными.	Синонимия словосочетаний ( <i>стужа в январе – январская стужа</i> ).	- при составлении синонимичных словосочетаний образуют от имени существительного имя прилагательное; - наблюдают, как реализуются подобные замены в английском языке;
	Сочетаемость свойств имён прилагательных ( <i>горячий, обжигающий, знойный, палящий, жгучий</i> );	- учитывают при составлении текста сочетаемость свойств имён прилагательных; - делают синонимические замены в английских предложениях с помощью словаря иностранных слов;
	Синонимичный ряд имён прилагательных ( <i>красный, багряный, алый, огненный</i> ), ( <i>sizzling, burning, sultry, scorching, blazing, fiery</i> ).	- анализируют синонимичный ряд имён прилагательных по степени интенсивности признака;
	Сочетаемость свойств прилагательных ( <i>wild, huge, grey – a wolf</i> ).	- подбирают и обосновывают целесообразность выбора прилагательных в словосочетаниях и предложениях русского и английского языков;
	Антонимичные словосочетания с именами прилагательными ( <i>солнечный осенний день – пасмурный осенний день, a sunny day – a nasty day</i> ).	- анализируют и составляют антонимичные словосочетания с именами прилагательными в русском и английском языках;
	Построение предложных и беспредложных словосочетаний в русском и английском языке ( <i>in hot July – жарким июлем, in cold February – холодным февралём, в холодном феврале</i> ).	- сравнивают и правильно составляют словосочетания, которые называют даты, месяц, время года на русском и английском языках;
	Образование имени прилагательного от имени существительного ( <i>мороз – frost, морозный – frosty, туман – fog, туманный – foggy</i> ).	- сопоставляют образование имён прилагательных в русском и английском языках;

## Продолжение таб. 3.1.4.

<p><u>Глагол</u> Понятие о глаголе как о части речи.</p>	<p>Глагол и набор его грамматических характеристик в русском и английском языках.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- понимают особенности глагола как части речи,</li> <li>- определяют по вопросам и по значению глагол среди других частей речи в русском и английском языках;</li> <li>- уточняют лексическое значение слов – глаголов (синонимы, антонимы);</li> </ul>
<p>Неопределённая форма глагола.</p>	<p>Синонимия словосочетаний с глаголом в неопределённой форме (<i>собирать марки – собрание марок</i>). Образование имени существительного от неопределённой формы глагола в русском и английском языках (<i>читать – читатель, to read – a reader</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- узнают по вопросам неопределённую форму глагола, составляют и используют в своей речи синонимичные сочетания «гл. неопр.ф.+сущ.» – «сущ.+сущ.»;</li> <li>- правильно определяют неопределённую форму глагола, от которой образовано имя существительное, сопоставляют аналогичное образование в английском языке;</li> </ul>
<p>Изменение глагола по временам: настоящее, прошедшее и будущее время глагола.</p>	<p>Понятие о временных формах глагола русского языка (настоящее, прошедшее и будущее время) и английского языка (Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определяют по вопросам и по значению формы времени глагола;</li> <li>- сопоставляют категорию времени русского и английского глагола;</li> <li>- находят общие и различительные признаки: отсутствие категории рода у английского глагола в форме Past Indefinite, наличие категории лица и числа в форме Present и Future Indefinite;</li> </ul>
<p>Синонимы, антонимы, выраженные глаголом.</p>	<p>Синонимия (антонимия) глаголов в русском и английском языках. Синонимия глаголов по усилению действия (<i>умчаться, убежать, удрать, унести</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализируют и используют синонимы, антонимы, выраженные глаголами, в русском и английском предложении;</li> <li>- определяют степень усиления действия глаголов;</li> </ul>
<p>Слова в прямом и переносном значениях, относящиеся к глаголам</p>	<p>Употребление слов-глаголов в прямом и переносном смысле в русском и английском языке.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- заменяют фразеологические обороты синонимичными слова;</li> <li>- подбирают русские эквиваленты к английским глагольным фразеологизмам;</li> </ul>
<p>Роль глагола в предложении.</p>	<p>Установление связи слов в предложении. Свободный порядок слов в русском предложении. Фиксированный порядок слов в английском предложении.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определяют роль глагола в предложении;</li> <li>- сопоставляют роль глагола в русском и английском предложении.</li> </ul>

Для целостного представления о разработанной методике нами составлена лингводидактическая модель формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода (см. схему. 3.1.1).

**Цель** – формирование лингвистических способностей учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком.

### Содержание обучения русскому языку

#### Комплекс знаний о языке, формирующийся на синтаксической основе

##### Русский язык

- морфология
- лексика
- словообразование

Английский язык  
лексические и  
морфологические  
единицы  
сопоставления

#### Языковые и коммуникативно-речевые умения

как основа для формирования лингвистических способностей

### ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

#### ПРИНЦИПЫ

##### *общедидактические:*

традиционные (наглядности, доступности, систематичности и последовательности, сознательности и творческой активности, преемственности и перспективности, мотивации учебной деятельности, индивидуализации)  
современные (сотрудничества и диалога, креативности).

##### *общеметодические:*

коммуникативной направленности, единства изучения единиц языка и обучения речи, функциональный; развития чувства языка.

##### *частнометодические:*

принцип интеграции, когнитивный, парадигматический, синтагматический, экстралингвистический, социокультурный, текстоцентричный и сравнительный.

#### МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ

##### *традиционные:*

*теоретические* (объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый).

*теоретико-практические* (наблюдение) приёмы: классификация, исключение лишнего слова, нахождение общего между словами, семантизация новых слов.

*практические* (имитация, сравнение, реконструкция, конструирование, продуцирование текстов)

*методы контроля и оценки* (самоконтроля и самооценки)

*инновационные:* активный и интерактивный

ЭТАПЫ

#### РЕЦЕПТИВНЫЙ

#### РЕПРОДУКТИВНО-КОНСТРУКТИВНЫЙ

#### ПРОДУКТИВНЫЙ

СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПОВ

восприятие и распознавание частей речи в высказывании на русском и английском языках

определение и сравнение в русском и английском языках морфологических признаков, синтаксических функций существительного, прилагательного, глагола; выполнения синонимических и антонимических замен, подбор лексических единиц на основе языковой ситуации, составление тематических групп слов, конструирование словосочетаний и предложений, трансформация высказывания в соответствии с задачами, перевод с английского языка на русский.

создание собственного текста на основе авторского (и без основы) с учётом коммуникативной задачи и изучаемых частей речи

УПРАЖНЕНИЯ

РЕЦЕПТИВНЫЕ

РЕПРОДУКТИВНЫЕ

КОНСТРУКТИВНЫЕ

ПРОДУКТИВНЫЕ

**РЕЗУЛЬТАТ** – сформированность лингвистических способностей учащихся 3-х классов

**Схема 3.1.1. Лингводидактическая модель формирования ЛС учеников 3-х классов на основе интегративного подхода к изучению русского языка в его сопоставлении с английским языком**

Отметим, что учёные, описывающие содержание процесса моделирования (В. Гужеев [8], А. Клименюк [15], А. Пехота [23], К. Селевко [27], Л. Фридман [31]), не расходятся в толковании его сущности, указывая, что «процесс моделирования состоит из следующих этапов: определение цели, объекта, срока, ключевых параметров; сбор, систематизация и анализ исходных данных; формирование модели; разработка структурной схемы и описание взаимосвязей элементов целостной системы, формирующей модель; выбор методов и процедур, формирующих модель» [29, с. 179]. Вслед за М. Ядровской под методической моделью понимаем схематизированное отображение реального учебно-практического процесса [41, с. 361].

Таким образом, лингводидактической моделью формирования ЛС учащихся 3-х классов стала система структурно взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, которые объединены общей целью. Реализация экспериментальной методики предусматривает учёт интегративного подхода к обучению русскому и английскому языкам; закрепление и углубление учащимися 3-х классов практическим путём теоретических сведений об изучаемых частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе), предусмотренных экспериментальной программой; отбор методов и приёмов обучения; оптимальной системы упражнений (рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные), которые направлены на формирование во взаимосвязи языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу формирования ЛС у третьеклассников.

### **3.2. Ход экспериментального обучения**

Созданная модель учебного процесса апробирована в ходе экспериментального обучения, чьё методическое сопровождение включает: программу экспериментального обучения, действующие учебники по русскому и английскому языкам для 3-х классов, комплекс текстов, систему упражнений и заданий обучающего и контрольного содержания.

Методика экспериментального обучения разработана с учётом лингвометодических, психологических и дидактических основ формирования ЛС, подробно представленных в первом разделе исследования, и построена в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и действующих программ по русскому и английскому языкам для школ Приднестровья с русским языком обучения [5; 25; 26].

Выполнение указанных видов упражнений (рецептивных, репродуктивных, конструктивных, продуктивных) предполагает учёт ряда факторов:

- процесс экспериментального обучения осуществляется на уроках русского языка при интеграции учебного материала двух изучаемых языков (русский и английский);
- необходимая интеграция знаний об изучаемых частях речи в 3-м классе на уроках реализуется с помощью перекрещивания общих тем по русскому и английскому языкам;
- система упражнения предусматривает алгоритм формирования ЛС от частных умений на рецептивном и репродуктивно-конструктивных этапах до выработки общего умения – продуцировать собственные высказывания с использованием данных частей речи на основе поставленной коммуникативной задачи.

Построенная система упражнений рассчитана на возможность использования материала учебника для организации языкового обучения учащихся на основе интегративного подхода. В исследовании исходим из того, что изучение языковых тем русского языка с обращением к лексико-грамматическому материалу английского языка расширяет смысловую перспективу темы, мобилизует учащегося к самостоятельному поиску и осуществлению подобного взаимодополнения [38, с. 106].

Охарактеризуем каждый этап экспериментального обучения и проиллюстрируем его с помощью упражнений и заданий.

На первом – *рецептивном* – этапе осуществлялось ознакомление с общими показателями грамматических категорий имени существительного, имени

прилагательного и глагола русского и английского языков и первоначальное формирование следующих умений: распознавать и определять лексико-грамматические категории изучаемых частей речи, находить общее и различное.

*Рецептивные* упражнения использовались в учебных ситуациях, ориентированных на первичное применение знаний об изучаемых частях речи (имени существительном, имени прилагательном, глаголе) и их грамматических категориях, о языковом явлении (переносном значении слова, заимствованной лексике и др.). В ходе обучения на данном этапе мотивировалось изучение частей речи посредством наблюдения над текстовым материалом познавательно-культурологического содержания, формировалось мировоззрение языковой личности, готовой к освоению русской культуры и межкультурной (русской и английской) коммуникации. С помощью предложенных упражнений в процессе наблюдения над употреблением (нахождением, выделением) имени существительного, имени прилагательного и глагола в образцовых текстах у школьников формировались рецептивные языковые и коммуникативно-речевые умения. Ниже приводим некоторые примеры рецептивных упражнений.

#### Упражнение 1.1.

1. Найдите и выпишите имена существительные английского происхождения, укажите их род. Определите тематические группы имён существительных:

- 1) лапта, городки, бег, футбол, плавание;
- 2) король, царица, лорд, боярин, купец;
- 3) бекон, колбаса, мясо, ветчина, сыр;
- 4) грузовик, экскаватор, самолёт, машина, поезд;
- 5) платье, носки, юбка, рубашка, джинсы.

2. Найденные слова запишите по-английски, проверьте написание по словарю иностранных слов.

#### Упражнение 1.2.

1. Выпишите лишнюю пару слов. Объясните свой выбор.

Моряк – морячка; ученик – ученица; лесник – лестница; мастер – мастерица.

2. Выпишите лишнее имя существительное.

Stewardess, actress, waitress, address. (Правильный ответ: address – м.р., остальные – ж.р.)

Упражнение 1.3. Выберите вариант, в котором указано верное утверждение. Объясните свой выбор.

2. Пальто, какао, спасибо, радио, село – все слова являются заимствованными.

3. Тепло, кино, чувство, слово – все слова являются именами существительными среднего рода.

4. Хорошо, прямо, небо, утро – все слова являются именами существительными.

Упражнение 1.4. Прочитайте стихотворение. Выпишите имена существительные, укажите в каком числе они употреблены.

### Моя бабушка

Со мною бабушка моя	И полотенцем чистить пол.
И значит, главный в доме – я!	Могу я торт руками есть,
Шкафы мне можно открывать,	И громко хлопать дверью.
Цветы – кефиром поливать.	А с мамой это не пройдет,
Играть подушкой в футбол,	Я уже проверил!!!

(Р. Рождественский)

- вспомните, как слова *бабушка, дедушка, внуки* звучат по-английски.

Напишите их.

- Напишите, как англичане называют одним словом и *бабушку*, и *дедушку*. Укажите, в каком числе употребляется данное имя существительное.

### Упражнение 1.5.

1. Найдите в словах «спрятанные» имена существительные: *Jokmothera, Hgrfatherok, Gkrathsonte, Msvsisterow, Grandmothernyu, Sqhgrandfatherlb, Sawdaughter, Polbrotherfp.*

2. Каких членов семьи обозначают найденные слова? Укажите их род.

Упражнение 1.6.

1. Прочитайте стихотворение. Выпишите сочетания имени существительного с именем прилагательным.

**Медвежий домик**

Пришла зима пушистая,  
 Вся улица в снегу.  
 Ребята наши весело  
 По садику бегут.  
 С лопатами и санками  
 Играет детвора. –  
 Построим хату снежную  
 Мы посреди двора.

С весёлою работою  
 Умеем мы дружить!  
 Вот белый домик выстроен.  
 А кто в нём будет жить? –  
 Проваливаясь ножками  
 В пушистый, рыхлый снег,  
 Идёт по саду Ясочка,  
 Заслышав детский смех...

*Н. Забила (перевод З. Александровой)*

2. Посмотрите на картинки. Найдите верное утверждение. Выпишите словосочетания «имя прилагательное + имя существительное».



- 1) This is my sister at the seaside. It's a cold day.
- 2) This is me in the park. It's a windy and rainy day.
- 3) I'm making a snowman. It's a hot and sunny day.

Упражнение 1.7. Третьеклассник Вова получил задание: с глаголами будущего времени составить предложения. Какие глаголы он выберет?

- 1) Отворяет, играть, поздравлю, буду украшать, запомнил, начнёт.
- 2) Will open, to play, celebrates, shall decorate, remembered, to begin.

Дидактическая задача *репродуктивно-конструктивного* этапа формирования ЛС заключалась в совершенствовании умений школьников воспроизводить изучаемые части речи в готовых высказываниях. Упражнения *репродуктивного* вида использовались в учебных ситуациях, предполагающих закрепление сформированных у школьников умений выполнять комплекс действий по определению особенностей изучаемых частей речи (имени существительного, имени прилагательного и глагола), первоначальное представление о которых у школьников уже сложилось, а также по их воспроизведению в заданном речевом высказывании. Задания в упражнениях ориентировали учащихся на выявление значения и роли данных частей речи в речевом высказывании. Выполнение репродуктивных упражнений предполагало также сопоставление грамматических категорий данных частей речи в русском и английском языках, что способствовало оптимизации процесса формирования ЛС учащихся.

Развитие у школьников *конструктивных* умений обеспечивалось с помощью упражнений, в структуру которых входили задания на использование слова из синонимического ряда в заданном высказывании; составление синонимического ряда; составление словосочетаний (подбора слова из числа данных для справок, комбинирования слов по вопросам; сопоставление категорий изучаемых частей речи, речевых моделей в русском и английском языках; образование от данного слова другой части речи по образцу; образования словосочетаний из двух слов, одно из которых нужно соответствующим образом изменить), предложений (с опорой на слова, по схеме и без неё); самостоятельное или с опорой на материал для справок дополнение/изменение текста отдельными компонентами (подходящей частью речи, синонимами, антонимами, словами тематической группы); работа с деформированным текстом; перевод отдельных слов, словосочетаний и предложений.

Приводим примеры подобных упражнений.

### Упражнение 2.1.

1. Прочитайте выразительно отрывок стихотворения. Устно ответьте на вопросы, которые задаёт поэт.

\*\*\*

Просто «здравствуйте», больше ведь мы ничего не сказали.

Отчего же на капельку солнца прибавилось в мире?

Отчего же на капельку счастья прибавилось в мире?

Отчего же на капельку радостней сделалась жизнь?

(В. Солоухин)

2. Как вы понимаете значение слова *здравствуйте*? Что вы желаете собеседнику, произнося это слово? Пользуясь материалами для справок\*, «расшифруйте» смысл слова *здравствуйте*.

3. Можно ли считать слова *здравствуйте*, *здоровье* родственными? Назовите из данных слов имя существительное.

4. Как здороваются англичане друг с другом? Что они желают собеседнику, произнося эти выражения? Из каких частей речи состоят фразы *good morning*, *good afternoon*, *good evening*? Что общего между формой приветствия в русском и английском языках?

\*Здравствуйте – происходит от праславянского языка «sъdorъvъ» от древнеиндийского языка «su – хороший» и «dorvo – дерево», т. е. «из хорошего дерева».

(По материалам этимологического словаря)

Упражнение 2.2. Подберите противоположные по значению имена прилагательные.

а) Холодный день, раннее утро, тёмная ночь, поздняя осень, пасмурная погода.

б) Cold day, early morning, dark night, late autumn, cloudy weather.

### Упражнение 2.3.

1. Спишите предложения, вставляя наиболее точные и подходящие по смыслу имена прилагательные.

Осенью в парке под ногами шуршат (*жёлтые, яркие, большие*) листья. Под ногами скрипит (*мокрый, грязный, сухой*) снег. Весной на деревьях шелестят (*сухие, высокие, зелёные, стройные*) листья. Летом в речке журчит (*холодная, бурная, свежая, прозрачная*) вода.

2. Прочитайте английский текст. Устно вставьте подходящие по смыслу имена прилагательные.

The winter months in Great Britain are November, December, January and February. Winter is (...) season of the year. In winter the days are (...) and the nights are (...). The winter months are (...). In Great Britain in winter it snows and rains. Winter is a very (...) season. Some people like it very much. A lot of people like to walk when it is not very cold and it snows.

Для справок: beautiful, short, cold, the coldest, long.

- Какую роль играют имена прилагательные в речи?
- Изменяются ли имена прилагательные в русском и английском языках?

Упражнение 2.4. Образуйте имена прилагательные на русском и английском языках по образцу:

дождь – <i>rain</i> , дождливый – <i>rainy</i> ,	мороз – <i>frost</i> , ...
ветер – <i>wind</i> , ...	облако – <i>cloud</i> , ...
снег – <i>snow</i> , ...	туман – <i>fog</i> , ...

- Ответьте на вопрос, используя образованные имена прилагательные.  
– *А какая погода сегодня? What is the weather like today?*

*Сегодня ... Today is ...*

Упражнение 2.5. Замените в предложениях текста повторяющиеся имена прилагательные синонимами.

1. (*Горячий, обжигающий, знойный, палящий, жгучий*) Стояло жаркое лето. Дни были очень жаркие. С утра до вечера светило жаркое солнце. Мы загорали под его жаркими лучами. А ещё мы купались в речке и лежали на жарком песке.

2. Сделайте такие же замены в английских предложениях. Обратитесь за помощью к словарю иностранных слов.

(*Sizzling, burning, sultry, scorching, blazing, fiery*) It was a hot summer. The days were very hot. The sun was shining from morning until evening. We sunbathed under its hot rays. We swam in the river and lay on the hot sand.

Упражнение 2.6. Определите, от каких глаголов в русском языке образованы следующие имена существительные.

а) *Образец:* писатель – писать;

читатель – ...; учитель – ...; водитель – ...; лётчик – ...; разведчик – ...; перевозчик – ....

б) Определите, от каких английских глаголов образованы следующие имена существительные.

*Образец:* a driver (водитель) – to drive (водить машину);

a teacher – ...; a write – ..., a builder – ..., a painter – ..., a seller – ....

Упражнение 2.7.

1. Образуйте формы прошедшего времени мужского и женского рода от следующих глаголов. Поставьте ударение. Меняется ли ударение в зависимости от формы слова?

Понять – ...; пить – ...; взять – ...; брать – ...; жить – ...; родить – ....

2. Вспомните, как образуется глагольная форма Past Indefinite в английском языке. Образуйте от следующих глаголов форму Past Indefinite.

To phone – ..., to say – ..., to smile – ..., to love – ....

Упражнение 2.8. Прочитайте предложения. Переведите их на английский язык. Есть ли в этих русских предложениях глагол? А в английских?

*Образец:* Моя мама – врач.

My mother is a doctor.

Мой папа – инженер.

Моя сестра – повар.

Мой дедушка – металлург.

Упражнение 2.9. Англичанин, недавно начавший изучать русский язык, выразил свои мысли так. Поправьте его. Почему он допустил ошибки?



а) Врач ... детей. Учитель ... детей родному языку. Швея ... красивую одежду. Механик ... машины.

б) The doctor ... children. The teacher ... children of the language. The seamstress ... nice clothes. The mechanic ... cars.

Упражнение 2.13. Дополните таблицу именами существительными.

Имена существительные обозначают			
профессии	животный мир	названия наук	время
учитель	бегемот	биология	час

\*Составьте подобную таблицу с именами существительными на английском языке.

Nouns			
professions	animals	science	time
teacher	hippo	biology	hour

*Упражнение 2.14.* а) Замените словосочетания «сущ.+сущ.» сочетанием «гл. неопр.ф.+сущ.».

*Образец:* Собираение марок – собирать марки.

Увлечение спортом – ..., мечта о поездке в Карпаты – ..., поездка на учебу – ..., приобретение знаний – ..., коллекционирование картин – ..., подготовка к походу – ....

б) Расскажите, чем увлекаются Дик, Майкл, Бетти, Кэти, Полли, Джек, Джил. Используйте два предложенных способа. В каком случае вы используете инфинитив глагола?

*Образец:* Dick is fond of dancing. – He likes **to** dance.

Reading books, watching sports, collecting coins, collecting dry leaves, singing, collecting stamps, going to museums.

Упражнение 2.15. Прочитайте текст и определите его основную мысль.

### Кто ты?

Утро. Идёт по улицам народ – мужчины и женщины, молодые и старые... Спешит народ. Куда? На работу. Останови любого и спроси: кто ты? Один ответит: шофёр, другой скажет: механик, третий – радист; четвертый – слесарь...

Вечер. Идёт по улицам народ – мужчины и женщины, молодые и старые. Не спешат люди. С работы идут. Останови любого, спроси: кто ты? Один ответит: чертёжник, другой скажет: бухгалтер, третий – врач, четвёртый – строитель.

Придёт время, быть тебе инженером или машинистом, геологом или кондитером, монтером или архитектором, врачом или учителем...

Кем будешь ты? Выбирай, думай, решай!

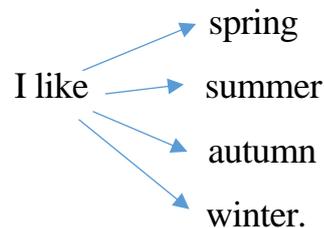
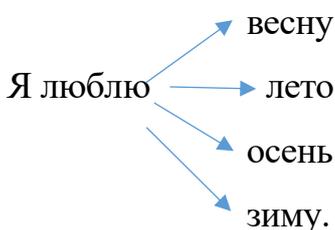
*(А. Маркуша)*

2. Выпишите из текста «Кто ты?» 5 глаголов. Задайте к ним вопросы. Укажите время глаголов. Переведите глаголы на английский язык. Сравните, есть ли разница в образовании глаголов настоящего времени в русском языке и в Present Indefinite (английский язык).

Задачей продуктивного этапа формирования ЛС являлось развитие у школьников умений использовать изучаемые части речи для создания на русском и английском языках собственного текста (по заданной речевой ситуации, по опорным словам, по картинке, на определённую тему). Продуктивные упражнения вводились в учебные ситуации по совершенствованию коммуникативно-речевых умений учащихся.

Приводим примеры подобных упражнений.

Упражнение 3.1. Нарисуйте своё любимое время года и составьте небольшой рассказ на русском и английском языках. Используйте имена прилагательные.



Дни → длинные  
 → короткие  
 → жаркие  
 → холодные.

The days are → long  
 → short  
 → hot  
 → cold.

Деревья → зеленые  
 → красные и желтые  
 → светло-зеленые.

The trees are → green  
 → red and yellow  
 → bright green.

Дети → ходят в парки  
 → ходят в лес  
 → катаются на коньках и лыжах  
 → плавают в реке.

Children → go to the parks  
 → go to the woods  
 → ski and skate  
 → swim in the river.

Упражнение 3.2. Придумайте и напишите сказку об осеннем листке. Представьте, что осенний листок – живое существо. Он может смотреть, улыбаться, играть. Используйте глаголы прошедшего времени. Сказка начнётся так:

Наступила осень. Как-то раз после дождя, когда на ветках деревьев висели большие, сверкающие на полуденном солнце капли, маленький листок, словно в зеркале, увидел в одной из них своё отражение. Увидел и не поверил своим глазам!...

- Придумайте название к вашей сказке на русском и английском языках.
- Выпишите глаголы из сказки и переведите их на английский язык.

### Упражнение 3.3.

1. Напишите мини-сочинение «Профессия моей мамы». Что она делает на работе? Используйте глаголы для справок: *работает, любит, учит, помогает, воспитывает.*

2. Составьте подобный рассказ о профессии вашей мамы на английском языке.

*Образец:* My mother is a teacher. She teaches children to read, write, count. She helps them to become friends and good people. She loves her pupils, and they love her too.

**Обратите внимание!**

В русском языке глагол-сказуемое *есть* обычно опускается. Вместо него ставится тире. В английском языке употребление этого глагола обязательно.

Упражнение 3.4. Напишите мини-сочинение (5–6 предложений) «Как прошёл мой день рождения». Используйте глаголы прошедшего времени. Можете начать так: «В воскресенье у меня был день рождения. Ко мне пришли гости...»

- Закончите сочинение пожеланиями имениннику на английском языке.

Для реализации идеи знакомства школьников с культурным наследием народов изучаемых языков использовался дидактический материал (литературные прозаические и стихотворные произведения определённой тематики русской и английской детской литературы, пословицы и поговорки, публицистические тексты и др.). Применение социокультурного компонента в системе уроков позволяет одновременно с изучением языкового материала усвоить определённые национально-культурные сведения, специфику речевого поведения, реалии, характерные для жизни и быта народа.

Приводим примеры упражнений социокультурной направленности.

Упражнение 3.5.

1. Ваш друг уехал в другой город. Через несколько дней у него день рождения. Вы решили поздравить его открыткой. Составьте текст поздравления на русском языке. Используйте таблицу с ключевыми именами существительными для написания открытки.

Как мы желаем	Что мы желаем
От всей души	Теплого, ясного солнца, светлого голубого неба
Искренне желаю	Много цветов, добра, надежных друзей
Хочу пожелать	Радости, бодрости, улыбок
Пусть	Хорошего самочувствия
Сердечно	Успехов в труде, учебе
	Оставаться таким (-ой) же добрым (-ой)

2. В Великобритании именинник обычно отправляет приглашение на свой день рождения. Составьте приглашение на английском языке.

*Образец:*

To Jane (*кому – Джейн*)

Please come to my Birthday party (*приходи ко мне на вечеринку*)

on the 24<sup>th</sup> of June (*дата*)

from 6.00 till 8.00 p.m. (*время*)

at 5<sup>th</sup> Lane Street (*адрес*)

From Jack (*от кого – Джека*).

**Знаете ли вы...**

Обратите внимание, как написано время праздника в приглашении (*from 6.00 till 8.00*). Жители Великобритании, в отличие от нас, не употребляют такие словосочетания, как «четырнадцать часов», «девятнадцать часов» и т.д. О событиях, происходящих до 12 часов, англичане говорят **in the morning** (утром), а на письме обозначают это буквами **a.m.** Время после полудня до 12 часов ночи на письме обозначают буквами **p.m.**

Упражнение 3.6. Прочитайте фразы и выражения на русском и английском языках. В каждой строчке найдите одно лишнее. Объясните, почему выбранная фраза является лишней.

Составить диалог с выбранными фразами.

- 1) Рад вас видеть. Приятно познакомиться. Увидимся вскоре.
  - 2) Я из Австралии. Я учитель. Я британец.
  - 3) Увидимся вскоре. Привет. Доброе утро.
- 
- 1) Glad to see you. See you soon. Nice to meet you.
  - 2) I'm from Australia. I'm British. I'm a teacher.
  - 3) Hello. See you soon. Good morning.

**Знаете ли вы...**

- В какой ситуации говорят такие слова:

**Добрый путь** вам, господа,  
По морю по Окияну  
К славному царю Салтану;  
**От меня ему поклон...**

- Что означает слово *прощайте*? *Прощайте* означает, что человек просит прощения за какие-либо причинённые неудобства. Эта форма употребляется при длительном расставании. В английском языке «farewell» (прощайте) обозначает пожелание хорошего пути (fare to go).

Упражнение 3.7. Англичане говорят: *Tastes differ*. Как ты понимаешь эту поговорку? Вспомните русский эквивалент этой поговорки.

Напишите мини-сочинение о своём увлечении по предложенному плану:

1. Чем ты увлекаешься?
2. Почему ты этим увлекаешься?
3. Давно ли ты этим увлекаешься?
4. Какие качества характера развивает в тебе это хобби?
5. Рассказываешь ли ты друзьям о своём увлечении? Почему?

Следует отметить, что разграничение упражнений на выделенные нами виды (рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные) относительно, так как в соответствии с установленными нами лингвометодическими основами работа над формированием ЛС носит комплексный характер. Это говорит о том, что все упражнения содержат задания, предполагающие выполнение учащимися комплекса действий над восприятием, осмыслением всех характеристик изучаемых частей речи и их применением в речевой деятельности как при восприятии речи, так и во время её порождения (в процессе воспроизведения готовых и создания собственных речевых высказываний).

### 3.3. Результаты педагогического эксперимента

Проверка эффективности обучения по разработанной методике осуществлялась в ходе проведения контрольного среза. Контрольный срез, состоящий из двух частей, предусматривал выявление уровня ЛС учащихся ЭК и КК, а также сравнительный анализ полученных данных. Контрольный срез включал 10 заданий, с помощью которых планировалось проверить уровень сформированности рецептивных, репродуктивных, конструктивных и продуктивных умений. Для анализа результатов контрольного среза использовались те же критерии и уровни формирования ЛС, что и для диагностирующего среза (см. подраздел 2.2.).

Задания контрольного среза были аналогичны заданиям констатирующего эксперимента, но содержание отбиралось с учётом того, что оно должно отличаться более высокой степенью сложности и содержать учебный материал, который учащиеся усвоили в ходе экспериментального обучения (см. приложение В):

*Задание 1.* Среди данных слов найдите и подчеркните только имена существительные (на русском и английском языках).

*Задание 2.* Заполните пропуски в предложениях подходящими глаголами или именами существительными (в правильной форме). Образуйте от данных глаголов необходимые имена существительные. Закончите предложения. В каком случае вы используете инфинитив глагола?

*Задание 3.* Продолжите ряд слов и назовите одним словом.

*Задание 4. а)* Выпишите лишнее имя существительное в каждом ряду.

*б)* Разделите имена существительные на две группы. Поясните свой выбор.

*Задание 5.* Прочитайте словосочетания. К каждому из них подберите словосочетание с противоположным значением.

*Задание 6.* Составьте словосочетания «прил.+сущ.». Измените род имени прилагательного там, где это необходимо. Подберите к каждому ряду имён прилагательных подходящее имя существительное. Запишите получившиеся словосочетания.

*Задание 7.* Составьте и напишите предложения с глаголами, которые относятся к тематической группе трудовых процессов.

*Задание 8.* Выпишите те ряды слов, в которых все имена существительные среднего рода. Подчеркните те имена существительные, которые являются заимствованными.

*Задание 9.* Образуйте формы женского рода от следующих имён существительных.

*Задание 10.* Какой вы представляете себе счастливую семью? Прочитайте ответы ребят. Чьё мнение вам кажется наиболее правильным? Каково ваше мнение? Напишите сочинение (из 8–10 предложений) на тему «Счастливая семья». Напишите 5–6 предложений о своей семье на английском языке.

Результаты выполнения контрольного среза учащимися КК и ЭК представлены в таблицах 3.3.1, 3.3.2.

*Таблица 3.3.1.*

### Уровни сформированности ЛС учащимися КК

№ задания	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Показатель качества
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
1	20	15,4	32	24,6	58	44,6	20	15,4	<b>40,0</b>
2	22	16,9	31	23,8	56	43,1	21	16,2	<b>40,7</b>
3	22	16,9	31	23,8	56	43,1	21	16,2	<b>40,7</b>
4	22	16,9	29	22,3	52	40,0	27	20,8	<b>39,2</b>
5	19	14,6	29	22,3	51	39,2	31	23,9	<b>36,9</b>
6	21	16,2	31	23,8	55	42,3	23	17,7	<b>40,0</b>
7	22	16,9	30	23,1	52	40,0	26	20,0	<b>40,0</b>
8	22	16,9	29	22,3	55	42,3	24	18,5	<b>39,2</b>
9	21	16,2	32	24,6	54	41,5	23	17,7	<b>40,8</b>
10	20	15,4	34	26,2	55	42,3	21	16,1	<b>41,6</b>
Средний показатель		<b>16,1</b>		<b>23,6</b>		<b>41,4</b>		<b>18,9</b>	<b>39,7</b>

Таблица 3.3.2.

## Уровни сформированности ЛС учащимися ЭК

№ задания	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Показатель качества
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
1	31	22,9	44	32,6	46	34,1	14	10,4	<b>55,5</b>
2	29	21,4	44	32,6	43	31,9	19	14,1	<b>54,0</b>
3	33	24,4	36	26,7	49	36,3	17	12,6	<b>51,1</b>
4	33	24,5	38	28,1	47	34,8	17	12,6	<b>52,6</b>
5	32	23,7	42	31,1	43	31,9	18	13,3	<b>54,8</b>
6	36	26,7	38	28,1	45	33,3	16	11,9	<b>54,8</b>
7	33	24,5	40	29,6	47	34,8	15	11,1	<b>54,1</b>
8	30	22,2	41	30,4	46	34,1	18	13,3	<b>52,6</b>
9	27	20,0	45	33,3	48	35,6	15	11,1	<b>53,3</b>
10	32	23,7	41	30,4	45	33,3	17	12,6	<b>54,1</b>
Средний показатель		<b>23,4</b>		<b>30,3</b>		<b>34,0</b>		<b>12,3</b>	<b>53,7</b>

При выполнении заданий практического характера высокий уровень учебных достижений показали 23,4 % третьеклассников ЭК и 16,1 % – КК; достаточный уровень у 30,3 % учащихся ЭК и 23,6 % – КК; средний уровень у 41,4 % учащихся ЭК и 34 % – у КК; низкий уровень – у 12,3 % учащихся ЭК и 18,9 % – у КК. Средний качественный показатель выполнения всех заданий у учащихся ЭК на 14 % выше, чем у учащихся КК, что подтверждает эффективность разработанной методики.

Анализируя качественную сторону выполнения практических заданий, отметим следующие учебные достижения школьников ЭК: преимущественное большинство третьеклассников 1) правильно находят и выделяют среди ряда как русских, так английских слов указанные части речи; 2) составляют словосочетания с учётом лексико-семантической сочетаемости слов; 3) конструируют тексты в соответствии с указанной задачей как на русском, так и на английском языках.

У третьеклассников КК возникают трудности с определением тематических групп изучаемых частей речи, в ситуации, когда требуется указать лишнее слово

и объяснить свой выбор, при составлении словосочетаний, а также при создании собственных речевых высказываний согласно ситуации и цели общения [39, с. 25].

Показательным, на наш взгляд, является выполнение десятого задания, так как оно направлено на выявление сформированности продуктивных умений учащихся. Проанализируем результаты выполнения творческих работ более подробно.

Приведём для примера несколько ответов третьеклассников ЭК.

*Мой дом – моя крепость*

*Семья – это самое важное, что есть у любого человека. Это его близкие и родные люди, те, кого он любит, кому желает здоровья и счастья. В семье мы можем спорить, обижаться друг на друга. Родители нас всегда понимают. Папа у нас – глава семьи, который решает все важные вопросы. Мама делает так, чтобы в семье всем было уютно. Нашей семье нравится собираться вместе. Наша семья шумная, но очень дружная. Моя семья – это мама, папа и маленькая сестричка. Англичане говорят, что мой дом – моя крепость. Я тоже могу назвать нашу семью крепостью, в которой все любят и поддерживают друг друга. У меня прекрасная семья.*

*Моё семейное гнездышко*

*Семья – это самые близкие люди в нашей жизни. Это наши родители, наши бабушки и дедушки, братья или сестры. Они всегда поддерживают и помогают. В счастливой семье все любят, уважают и ценят друг друга.*

*У нас дружная и счастливая семья. Каждый из нас заботится друг о друге. Мы весело проводим время и всё делаем сообща. Я и брат всегда чувствуем родительскую поддержку. В Англии люди говорят, если ты уедешь на запад или на восток, дома будет лучше всего. Наш дом именно такое место. Он, как уютное гнездышко, в котором царят любовь и взаимовыручка. Я очень люблю свою семью.*

*My friendly family*

*My name is Olya. I am ten. I am a pupil. I have a family. It is big and friendly. There are four members in my family. They are my mother, my father, my sister and me. My mum is clever and kind. My father is funny. He is very busy and works a lot. At*

*the weekends we play go for a walk and play games together. My sister is five. Her name is Katya. I love my family. I am happy.*

Изучение контрольных работ свидетельствует о том, что учащиеся ЭК умеют создавать текст, учитывая поставленные коммуникативные задачи: их сочинения соответствуют теме и основной мысли. Названия своих работ учащиеся ЭК подбирают в соответствии с основной мыслью сочинения. Сочинения-миниатюры доказывают эффективность работы с опорой на интегративный подход во время экспериментального обучения: свои мысли учащиеся подтверждают, используя английские пословицы, с которыми они знакомились на уроках. В первой работе под названием «Мой дом – моя крепость» третьеклассник рассуждает о счастливой семье, описывает свою семью, сравнивая её с крепостью. Автор второй работы «Моё семейное гнездышко» описывает свою семью, употребляя известную ему английскую пословицу.

Третьеклассники ЭК, составляя тексты, активно используют синонимичные лексические единицы (*близкие и родные люди, поддерживают и помогают, уважают и ценят*), используют и отбирают слова одной тематической группы для более точного выражения мысли при составлении собственных высказываний в письменной речи, грамматически верно строят предложения. При составлении собственных текстов на английском языке учащиеся умело в соответствии с коммуникативной задачей используют глагольно-временные формы, корректно конструируют предложения.

Отметим, что качественные показатели контрольного среза в ЭК выше, чем в КК. Так, в 21,4 % случаев учащиеся ЭК способны безошибочно и самостоятельно, без инструктажа со стороны учителя, осуществлять вставку слов в контекст, образовать одну часть речи от другой, когда это необходимо; 22,2 % в ЭК может выделить из ряда слов заимствованные имена существительные; В КК данные показатели составляют 15,4 % и 16,9 % соответственно. Школьники ЭК выполняют действия, связанные заданием на нахождение «лишнего» слова, которое не подходит по какому-либо показателю, и объясняют свой выбор; составляют словосочетания по указанной схеме, учитывая лексико-

семантическую сочетаемость слов. Корректно строят собственные речевые высказывания на русском и английском языках с учётом поставленной цели, 23,7 % школьников ЭК по сравнению с 15,4 % учащихся КК.

Для анализа общих результатов эксперимента приведём средние показатели уровней сформированности ЛС у третьеклассников до и после экспериментального обучения с помощью диаграммы (рис. 3.3.1).

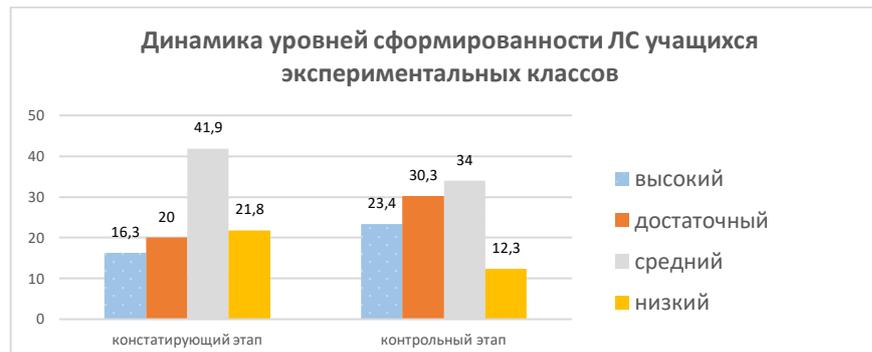


Рис. 3.3.1. Динамика уровней сформированности ЛС учащихся ЭК

При сравнении средних показателей уровней сформированности ЛС, отметим, что на 7,1 % увеличились показатели высокого уровня и на 10,3 % показатели достаточного уровня третьеклассников ЭК, а показатели среднего и низкого уровня уменьшились соответственно на 7,9 % и 9,5 %. Разница в соотношении работ, выполненных учениками на высоком и достаточном уровне, в ЭК и КК составляет 14 %.

Таким образом, анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

### Выводы по разделу 3

В разделе «Экспериментальная методика формирования лингвистических способностей учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода» описан процесс и обобщены результаты экспериментального обучения, направленного на формирование ЛС учащихся 3-х классов с помощью интегративного подхода в процессе изучения русского и английского языков.

Результаты анализа данных эксперимента свидетельствуют, что структура экспериментального обучения, включающая три этапа (рецептивный, репродуктивно-конструктивный, продуктивный) является продуктивной.

В ходе экспериментального обучения апробирована и доказана эффективность системы упражнений (рецептивных, репродуктивных, конструктивных, продуктивных).

Рецептивные упражнения предусматривали формирование умения воспринимать характерные особенности (морфологические признаки) имени существительного, имени прилагательного и глагола в русском и английском языках.

Репродуктивные упражнения были нацелены на развитие умений устанавливать грамматические категории имени существительного, имени прилагательного, глагола и воспроизводить данные части речи с учётом выявленных характеристик в структуре предложения или текста.

Конструктивные упражнения были направлены на формирование умений выполнения синонимической и антонимической замен; отбор лексических единиц на основе речевой ситуации; составление тематических групп слов; конструирование словосочетаний и предложений, дополнение (изменение, завершение) высказывания отдельными компонентами (подходящей частью речи, синонимами, антонимами, словами тематической группы); сопоставление в русском и английском языках категорий изучаемых частей речи, речевых моделей, синтаксических конструкций; перевод отдельных слов, словосочетаний и предложений – осмыслению особенностей связи слов в изучаемых языках.

Продуктивные упражнения нацелены на практическое использование изучаемых частей речи и формирование коммуникативно-речевых умений, связанных с созданием текста (умения строить собственные высказывания). Для значительной части упражнений разработан близкий школьникам по тематике дидактический материал (мини-тексты и тексты) социокультурной направленности, который ориентирован на связь обучения с реалиями, осознание учениками того, что в языке отражается культура народа.

Итак, экспериментальное обучение показало, что предложенная методика, которая предполагала учёт лингвометодических предпосылок и психологических условий развития ЛС учащихся; определение дидактических основ, составляющих методику формирования ЛС; отбор упражнений и заданий, направленных на развитие во взаимосвязи языковых и коммуникативно-речевых умений третьеклассников, способствовала повышению уровня сформированности у школьников ЛС при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком на основе интегративного подхода. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют об эффективности разработанной методики.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева О. В. Текстовое образовательное пространство современного урока русского языка. *Наука и школа*. 2010. № 1. С. 80–85.
2. Бим И. Л., Маркова Т. Ф. Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1992. № 1. С. 3–16.
3. Быстрова Е. А. Обучение русскому языку в школе / под ред. Е. А. Быстровой. Москва: Флинта, 2004. 279 с.
4. Гладкова Р. Я. О специфике английских заимствований в современной русской лексической системе. *Русистика и современность*: 18-я международная научная конференция. Сб. науч. статей / ред. Э. Архангельская. Рига: Изд. БМА, 2016. С. 105–109.
5. ГОС начального общего образования ПМР. Приложение к приказу Министерства просвещения ПМР от 11 июля 2013 г. № 966. URL: <http://pravopmr.ru/View.aspx?id=D4IP1KbXaz%2FkKi8Kd0937g%3D%3D> (дата обращения: 17.06.2016).
6. Громыко Ю. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования. *Педагогика*. 1994. № 6. С. 31–37.
7. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. 5-е изд. Москва: Учпедгиз, 1947. 223 с.
8. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии. Москва, 1996. 112 с.
9. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. 104 с.
10. Давыдов В. В., Громыко Ю. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 31–37.
11. Давыдов В. В. и др. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3. С. 24–27.

12. Демченко Л. И. Коммуникативно-ценностные установки как средство восприятия текста. Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе: м-лы Респуб. науч-практ. семинара с междунар. участием. Тирасполь, 2015. С. 131–135.
13. Есаджанян Б. М. Система упражнений по развитию речи. *Русский язык в национальной школе*. 1968. № 6. С. 15–19.
14. Изаренков Д. И. Аппарат упражнений в системном описании. *Русский язык за рубежом*. 1994. № 1. С. 15–19.
15. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посіб. Київ, 2005. 186 с.
16. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пособ. Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2006. 66 с.
17. Ладъженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи: пособ. для учителей / сост. А. Ю. Купалова. Москва: Просвещение, 1981. С. 160.
18. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филологических факультетов вузов. Москва: Высшая школа, 1981. 159 с.
19. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русского языка: монография. Киев: Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. 208 с.
20. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ. 2007. 668 с.
21. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). Методич. пособие для русистов. Санкт-Петербург, 2007. 200 с.
22. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: пособие для учителя. Киев: Рад. школа, 1990. 192 с.
23. Пехота О. М., Кіктенко А. З. Освітні технології: навч.-метод. Київ, 2000. 256 с.
24. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник: В 2 кн. Москва: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 576 с.

25. Рабочая программа по учебному предмету «Иностранный язык» 2–4 классы (начальное общее образование) / сост. А. С. Евтушенко. Тирасполь: ПГИРО, 2014. 64 с.
26. Рабочая программа по учебному предмету «Родной (русский) язык» 1–4 классы (начальное общее образование) / сост. В. В. Улитко. Тирасполь: ПГИРО, 2014. 88 с.
27. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998. 256 с.
28. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Київ: Рад. школа, 1978. 126 с.
29. Теория и практика педагогического эксперимента / под. ред. А. И. Пискунова, Г. С. Воробьева. Москва, 1979. 207 с.
30. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приёмов обучения русскому языку в национальной школе. Москва: Педагогика, 1979. 129 с.
31. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва, 1984. 80 с.
32. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Гардарики, 2003. 520 с.
33. Чеховская О. Л. Использование элементов английского языка при построении программы по русскому языку. Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 216–220.
34. Чеховская О. Л. Культурологический подход в практике обучения родному и иностранному языкам. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 290–294.
35. Чеховская О. Л. О некоторых психолого-педагогические аспектах языкового начального образования в условиях ПМР. *Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе*: материалы Респуб. науч-практ. семинара с междунар. участием (Тирасполь, 22 окт. 2015 г.). Тирасполь, 2015. С. 110–116.

36. Чеховская О. Л. Принципы построения интегрированных уроков русского и английского языков в начальной школе. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 20. Т. III (188). С. 355–362.

37. Чеховская О. Л. Текст как материал для выявления коммуникативно-деятельностных отношений. *Традиции и новаторство в филологических исследованиях*: материалы науч. конф. (Бельцы, 27 окт. 2015 г.). Бельцы, 2016. Т. II. С. 100–103.

38. Чеховская О. Л. Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2018. Вип.1 (2018). С. 105–111.

39. Чеховская О. Л. Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода. *Science and Education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2017. V (52), Issue 113. P. 23–27.

40. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. 144 с.

41. Ядровская М. В. Моделирование педагогического взаимодействия. *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 366. С. 139–143.

42. Checkovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 25–26 квіт. 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 66–67.

## ВЫВОДЫ

Научная проблема исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

Обобщение результатов исследования даёт основание для следующих выводов.

1. Изучение лингвометодических, психологических и дидактических основ формирования ЛС, результаты констатирующего среза подтвердили актуальность исследуемой проблемы, необходимость разработки методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

2. Проведённый анализ научной литературы позволил установить лингвометодические предпосылки формирования ЛС учащихся: а) учёт специфики грамматических категорий частей речи (существительное, прилагательное, глагол) в русском и английском языках; б) опора на накопленные учащимися знания о частях речи, формирующиеся на синтаксической основе, языковые и коммуникативно-речевые умения, благодаря которым ученик понимает и строит новые высказывания; в) использование этимологии как метода раскрытия внутренней формы слов, в которых отчётливо проявляется определённое соотношение между морфемным составом и лексическим значением слова; г) обращение к различным способам создания частей речи; д) органическое сочетание заданий, направленных на усвоение способов выражения национальной культуры (социокультурная лексика) и формирования коммуникативно-речевых умений; е) ориентация на единицы языка (слово и предложения), которые являются потенциальным источником осуществления сопоставительных связей.

3. Анализ научных исследований в области психологии выявил психологические условия, способствующие эффективности применения

интегративного подхода к формированию ЛС учеников. Среди них: а) сознательная инициативная практика учащихся в отношении изучаемого материала (интерес к учебному языковому материалу русского и английского языков и желание разнообразной коммуникации являются эффективным мотивационным фактором обучения младших школьников); б) соблюдение логичной согласованности этапов усвоения учебного материала (восприятие, осмысление, запоминание и использование); в) факт волевого импульса (воли) у учащихся, проявление постоянной настойчивости к приобретению знаний и выполнению учебных операций, направленных на формирование языковых и коммуникативно-речевых умений; г) актуализация мотивационных, когнитивных и коммуникативных характеристик ЛС в процессе обучения языку; д) учёт возрастных и психологических особенностей младших школьников в процессе языкового обучения.

4. Определены дидактические основы методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком. Установлено, что условием эффективного развития ЛС является реализация общедидактических принципов (наглядности, доступности, систематичности и последовательности, сознательности и творческой активности, преемственности и перспективности, мотивации учебной деятельности, индивидуализации, сотрудничества и диалога, креативности); общеметодических принципов (коммуникативной направленности, единства изучения единиц языка и обучения речи, функционального, развития чувства языка); частнометодических принципов (интеграции, когнитивного, парадигматического, синтагматического, экстралингвистического, социокультурного, текстоцентрического и сопоставительного); целесообразность использования традиционных теоретических, теоретико-практических, практических методов обучения, методов контроля и оценки (самоконтроля и самооценки) и инновационных методов обучения (активного и интерактивного); специфика построения системы учебно-тренировочных упражнений (рецептивных, репродуктивных, конструктивных, продуктивных).

5. Существенным условием создания экспериментальной методики формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком является выявление состояния данной проблемы в теории и практике. Анализ программ, учебников по русскому и английскому языкам продемонстрировал, что учебные материалы не в полной мере способствуют работе над формированием ЛС учащихся. Возникает необходимость в разработке критериев и уровней сформированности ЛС учащихся. Это вызвано отсутствием в школьных программах требований относительно уровня развития ЛС.

6. Данные констатирующего эксперимента позволили установить у учащихся 3-х классов уровень языковых и коммуникативно-речевых умений, представляющих основу ЛС. Выявлено, что учащиеся не всегда правильно могут определить грамматические категории той или иной части речи, составить словосочетание по предложенной схеме, построить предложение с учётом указанной цели. Изучение уровня языковых и коммуникативно-речевых умений школьников обусловило разработку специальной методики формирования ЛС на основе интегративного подхода при изучении русского языка в его сопоставлении с английским языком.

7. Разработанная методика формирования ЛС учащихся 3-х классов на основе интегративного подхода включала три последовательных этапа обучения: рецептивный, репродуктивно-конструктивный, продуктивный. Первый этап был направлен на формирование рецептивных умений учащихся, обеспечивал восприятие и усвоение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) в высказываниях. Второй этап предполагал совершенствование репродуктивных и конструктивных умений школьников воспроизводить изучаемые части речи в готовом высказывании посредством конструктивных и трансформационных операций. Третий этап экспериментального обучения предусматривал совершенствование умений создавать собственные высказывания, осознанно используя части речи с учётом их выявленных характеристик и поставленной коммуникативной задачи. В ходе

экспериментального обучения установлено, что эффективность интегративного подхода к формированию ЛС учащихся достигается при условии последовательного обращения к нему на всех этапах обучения и использования упражнений разных видов.

8. Экспериментальная апробация предложенных в исследовании положений подтвердила, что разработанная система упражнений (рецептивных, репродуктивных, конструктивных, продуктивных) положительно повлияла на уровень ЛС учащихся. Результаты контрольной работы на завершающем этапе эксперимента продемонстрировали позитивные изменения в уровнях сформированности ЛС учеников ЭК по сравнению с КК. Качество обучения (высокий и достаточный уровни) школьников ЭК по сравнению с данными констатирующего среза стало выше – на 17,4 %, а упражнения социокультурного характера обеспечивали не только содержательный план текстов школьников, но и повышали мотивацию обучения, расширяя мировоззрение учеников. Таким образом, разработанная методика формирования ЛС третьеклассников и результаты экспериментального обучения подтвердили гипотезу исследования.

Проблема формирования ЛС учащихся на основе интегративного подхода не может считаться полностью решённой. В ходе исследования был выявлен ряд перспективных задач. Среди них – поиск эффективных способов формирования ЛС с позиции интеграции русского языка не с одним иностранным языком, а с двумя и более. Значительной проблемой является разработка методики изучения русского языка интегрировано с английским языком в условиях старшей школы. Упор на интеграцию может стать методом развития лингвистического мышления учащихся филологического профиля.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

#### АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

*Уважаемый коллеги! Просим Вас высказаться по проблеме  
формирование лингвистических способностей учащихся  
при обучении русскому и английскому языкам.*

*Прочитайте вопросы и ответьте,  
выбрав среди вариантов или вписав собственный.*

10. Считаете ли Вы целесообразным обращение к интегративному подходу при обучении русскому и английскому языкам?

а) да;

б) нет.

2. Какие способности учащихся, по Вашему мнению, развиваются при интегрировании указанных языковых дисциплин?

---

3. Как вы понимаете термин *лингвистические способности*?

---



---

4. Способствует ли, по Вашему мнению, интегративный подход формированию лингвистических способностей?

а) да;

б) нет.

5. Есть ли в учебниках русского и английского языков задания для развития лингвистических способностей?

а) да;

б) нет.

6. Используете Вы интегративный подход в качестве опоры при обучении русскому и английскому языкам?

а) часто использую, потому что \_\_\_\_\_

б) иногда, потому что \_\_\_\_\_

в) не использую, потому что \_\_\_\_\_

7. Какие упражнения и задания, по Вашему мнению, способствуют становлению лингвистических способностей?

а) перевод слов с русского на английский язык и наоборот;

б) перевод текстов (прямой и обратный перевод);

в) сравнение грамматических категорий;

г) этимологический анализ слов.

8. Какие факторы следует учитывать в процессе работы над лингвистическими способностями?

а) отбор конкретного языкового и речевого материала для интегрирования;

б) наиболее эффективные типы заданий на начальном этапе обучения русскому и английскому языкам;

в) (ваш вариант) \_\_\_\_\_

9. Считаете ли Вы работу над формированием лингвистических способностей одной из актуальных задач обучения языкам?

а) да, потому что ...

б) нет, потому что ...

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**  
**ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ**  
**КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА**

3-й класс (начало II семестра)

Выполните тестовые задания:

*Задание 1.* Среди данных слов найдите и подчеркните только имена существительные (на русском и английском языках).

а) Старик, старый, староста, старость, постареть, старушечка, старьё, старится, престарелый, старейший.

*5 баллов*

б) An old man, old, to grow old, an old lady, oldish, an oldster, the oldest.

*3 балла*

*Задание 2.* Образуйте от данных имён существительных русского и английского языков глаголы неопределённой формы. Возможно ли это сделать от всех имён существительных?

а) Крик – \_\_\_\_\_; вода – \_\_\_\_\_; беседа – \_\_\_\_\_; работа – \_\_\_\_\_; зима – \_\_\_\_\_;

*5 баллов*

б) cry – \_\_\_\_\_; water – \_\_\_\_\_ talk – \_\_\_\_\_; work – \_\_\_\_\_; winter – \_\_\_\_\_.

*5 баллов*

*Задание 3.* Подчеркните те ряды слов, которые составляют тематические группы:

- 1) золотистый, желтый, пшеничный, светлый, лимонный;
- 2) ясный, солнечный, погожий, безоблачный, прохожий;
- 3) red, yellow, white, black, bright;
- 4) happy, sad, good, kind, angry.

*(4+4)=8 баллов*

*Задание 4.* Выпишите лишнее имя существительное. Поясните выбор.

а) Фестиваль, книга, плод, листва, этаж. \_\_\_\_\_ *2 балла*

б) Cat, star, dog, cap, cup, tea. \_\_\_\_\_ *2 балла*

*Задание 5.* Подберите противоположные по значению имена прилагательные.

а) Холодный день, раннее утро, темная ночь, поздняя осень, пасмурная погода.

б) Cold day, early morning, dark night, late autumn, cloudy weather.

*10 баллов*

*Задание 6.* а) Составьте словосочетания «прил.+сущ.». Изменяйте род имени прилагательного там, где это необходимо:

- 1) дружный, дружеский, дружественный – отношение, помощь, семья;
- 2) нежный, нежненький, изнеженный – чувство, ребенок, голосок.

*6 баллов*

б) Составьте подходящие по смыслу словосочетания «прил.+сущ.» на английском языке:

white, beautiful, cold, hot, warm, long, short – days, summer, autumn, season, nights, trees.

*14 баллов*

*Задание 7.* а) Составьте предложения из данных слов.

- 1) Славик, с, отцу, помогал, радостью.
- 2) Отца, мать, и, ужинать, сына, позвала.
- 3) Свободно, земля, после дышит, дождя.

*6 баллов*

б) Составьте предложения из предложенных английских слов.

- 1) Cold, summer, in, is, it, not.
- 2) The, can, in, children, summer, swim.
- 3) They, in, yard, the, play.

---



---



---

*6 баллов*

*Задание 8.* Как вы думаете, какие из приведённых слов пришли в русский язык из иностранных языков? Подчеркните их.

Бульон, хлеб, мармелад, пирог, хот-дог, уха, каша, винегрет, молоко.

*8 баллов*

*Задание 9.* Спортивные термины пришли в русский из английского языка.

Напишите данные слова по-английски.

Футбол, баскетбол, волейбол, спорт, спортсмен.

---



---

*5 баллов*

*Задание 10.*

а) Прочитайте стихотворение и объясните, почему поэт так его озаглавил. Напишите ваш ответ 2–3 предложениями.

#### Бабушкины руки

Я с бабушкой своею  
Дружу давным-давно.  
Она во всех затеях  
Со мною заодно.

Я с ней не знаю скуки,  
И все мне любо в ней,  
Но бабушкины руки  
Люблю всего сильней.

*Л. Квитко*

---



---

*5 баллов*

Как бы вы назвали стихотворение? \_\_\_\_\_

*2 балла*

б) Составьте 2–3 предложения на английском языке на тему  
«Я люблю свою бабушку».

*Для справок:* my granny, like, to read, to cook, to talk, very kind, wise, very well, her name, to help.

---

---

---

*8 баллов**Итого: 100 баллов*

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**  
**ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЬНЫХ СРЕЗОВ**  
**ПОСЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

3-й класс (конец II семестра)

Выполните тестовые задания:

*Задание 1.* Среди данных слов найдите и подчеркните только имена существительные (на русском и английском языках).

а) Мастер, мастерить, мастерская, мастерица, мастерский, мастерство, мастерские.

*5 баллов*

б) A master, to make, a workshop, masterful, skill, workshops.

*4 балла*

*Задание 2.* а) Заполните пропуски предложений подходящими глаголами или именами существительными (в правильной форме). Образуйте от данных глаголов необходимые имена существительные.

Люди \_\_\_\_\_ различные вещи. \_\_\_\_\_ – это хобби для любого возраста. Собираение марок – очень интересное и увлекательное хобби. Оно даёт возможность познакомиться с историей, известными людьми и событиями. Сначала люди \_\_\_\_\_ любые марки, но потом они начинают \_\_\_\_\_ марки определённой тематики. Темы могут быть разные: птицы, животные, спорт, космос и др.

Какие коллекции еще можно \_\_\_\_\_? Камни и ракушки, магниты и монеты, фантики и этикетки, билеты и открытки, машинки и куклы, книги и картины. \_\_\_\_\_ коллекции занимают годами, \_\_\_\_\_ одного из коллекционных экземпляров становится священным делом. О коллекциях интересно рассказывать друзьям, а также \_\_\_\_\_ образцами с такими же увлечёнными людьми.

*Для справок:* коллекционировать, собирать, смотреть, обмениваться, пополнять.

б) Закончите предложения, вставив вместо пропусков инфинитив глагола или глагольную форму.

Reading books – read books, watching sports – watch sport, collecting coins – collect coins, singing – sing, going to museums – go to museums.

Mike is fond of \_\_\_\_\_. He likes to \_\_\_\_\_. Betty is fond of \_\_\_\_\_. She likes to \_\_\_\_\_. Catty is fond of \_\_\_\_\_. She likes to \_\_\_\_\_. Polly is fond of \_\_\_\_\_. She likes to \_\_\_\_\_. Jack is fond of \_\_\_\_\_. He likes to \_\_\_\_\_.

(5+5)=10 баллов

**Задание 3.** Продолжите ряд слов и назовите одним словом.

а) Мать, отец, сестра, брат, \_\_\_\_\_

б) Переведите эти слова на английский язык и назовите одним словом.

\_\_\_\_\_

(4+4)=8 баллов

**Задание 4.** а) Выпишите лишнее имя существительное в каждом ряду.

Поясните свой выбор.

1) Зеркало, метро, дерево, невод; \_\_\_\_\_

2) салки, брюки, скалки, ножницы. \_\_\_\_\_

2 балла

б) Разделите имена существительные на две группы. Поясните свой выбор.

Sugar, tomato, sausage, milk, meat, pancake, sandwich, butter.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 балла

**Задание 5.** Прочитайте словосочетания. К каждому из них подберите словосочетание с противоположным значением.

1) Светлая рубашка – \_\_\_\_\_;

2) светлая голова – \_\_\_\_\_;

3) черные мысли – \_\_\_\_\_;

4) черная ткань – \_\_\_\_\_. 8 баллов

**Задание 6.** а) Составьте словосочетания «прил.+сущ.». Измените род имени прилагательного там, где это необходимо:

1) водный, водяной, водянистый – знак, картофель, поверхность;

- 2) цветной, цветистый, цветочный – горшок, ковер, обложка;  
 3) земляной, землистый, земельный – песок, участок, червь.
- 
- 

*6 баллов*

б) Подберите к каждому ряду подходящее имя существительное.  
 Запишите получившиеся словосочетания.

- 1) Wild, huge, grey – \_\_\_\_\_  
 2) domestic, playful, friendly – \_\_\_\_\_  
 3) fluffy, red, cute – \_\_\_\_\_

*6 баллов*

*Задание 7.* Составьте и напишите предложения с глаголами, которые относятся к тематической группе трудовых процессов.

а) мыть, летать, строить, плавать, танцевать, слушать, рисовать, ремонтировать;

б) to wash, to fly, to build, to swim, to dance, to listen, to draw, to repair.

---



---



---

*6+6=12 баллов*

*Задание 8.* Выпишите те ряды слов, в которых все имена существительные среднего рода. Подчеркните те имена существительные, которые являются заимствованными в русском языке.

- 1) Кафе, горе, безветрие, купе;  
 2) знание, бегите, тире, беже;  
 3) болотце, шимпанзе, море, здание;  
 4) поле, дыхание, блюдце, солнце.
- 
- 

*8 баллов*

*Задание 9.* Образуйте формы женского рода от следующих имён существительных:

спортсмен – спортсменка	орел – орлица	бык – корова
артист – ...	лев –	селезень – ...
студент – ...	медведь –	петух – ...
сосед – ...	тигр –	баран – ...
host – hostess	tiger – tigress	cock – hen
baron – ...	lion –	drake – ...
poet – ...		horse – ...
prince – ...		ram – ...

*7 баллов*

*Задание 10.* а) Какой вы представляете счастливую семью? Прочитайте ответы ребят.

*Никита: Счастливая семья – это когда, папа и мама живут вместе и никогда не ссорятся.*

*Лена: В семье все должны уважать и любить друг друга.*

*Даня: Счастливая семья – это когда дома весело и интересно.*

*Аня: В счастливой семье все друг другу помогают.*

- Чьё мнение вам кажется наиболее правильным? Каково ваше мнение? Напишите сочинение (из 8–10 предложений) на тему «Счастливая семья».

б) Напишите 6–8 предложений о своей семье на английском языке.

*(12+10)=24 балла*

*Итого: 100 баллов*

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**  
**УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА**  
**(ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**  
**РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Языковая тема: *Части речи: имя существительное, его значение.*

Тема речевой деятельности: *Язык мой – друг мой.*

*Планируемые результаты:*

Предметные: обогащать словарный запас учащихся за счёт имён существительных; определять их семантику и функции в русской и английской речи;

Личностные: формировать первоначальный опыт межкультурной коммуникации; уважение к иному мнению и культуре других народов.

Метапредметные: *познавательные*: воспроизводить по памяти информацию, необходимую для решения учебной задачи; выполнять упражнение по образцу; *коммуникативные*: развивать умение рассуждать, аргументировать своё мнение; выражать свои мысли по теме в соответствии с речевой задачей; соблюдать нормы произношения английского языка в устной речи; *регулятивные*: оценивать правильность выполнения действий, вносить необходимые коррективы.

Социокультурные: прививать любовь к родному языку как части национальной культуры, а также уважительное отношение к другим культурам и языкам.

Межпредметные связи: соотношение значения и функций имён существительных в русском и английском языках.

Ход урока

I. Организационный момент.

II. Мотивация познавательной деятельности. Сообщение темы, цели и задач урока.

*Упражнение 1. Речевая разминка.* Выучите наизусть четверостишие и запишите его по памяти.

\*\*\*

Родной язык – твоя душа, твой мир, твой луч,  
 Люби его за то, что он могуч.  
 Язык твой – щит, твоё общенье,  
 Не допусти к нему пренебреженья.

(Г. Пурга)

- Как вы понимаете первую строчку стихотворения?

### III. Актуализация опорных знаний.

#### *Упражнение 2. Работа с текстом.*

Прочитайте и озаглавьте текст. Объясните свой выбор заголовка.

\*\*\*

Родной язык – это язык, на котором мы говорим с самого раннего детства. Это язык народа, к которому относит себя человек, это язык его дедов и прадедов, его матери и отца. Любовь к ней люди проносят через всю свою жизнь, как любовь к матери, к родине.

Вся жизнь человека, его радости и печали, сказки и песни неразрывно связаны с родным языком. В родном языке весь народ и вся его родина. В нём небо отчизны, её воздух, её климат, её поля, горы и долины, её леса и реки, её бури и грозы. Голос родной природы звучит в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов.

В светлых, прозрачных глубинах родного языка отражается не только природа родной страны, но и вся история жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке.

Язык – жизнь народа.

(По К. Ушинскому)

- Как вы понимаете выражения: *язык – наше богатство; язык – сокровищница народа?*

*Лексическая работа.* 1. Пользуясь сведениями из текста и материалами для справок\*, объясните значение слова *язык*.

2. В русском языке – *язык*, в английском – *language*. В английском языке имя существительное *language* обозначает средство общения между людьми. Английское выражение *родной язык* звучит как *mother tongue*, что дословно обозначает *язык матери*. Какой признак родного языка подчёркивается в русском, а какой – в английском языке?

\**Язык* – 1) Подвижный мышечный орган в ротовой полости животных и человека. 2) Кушанье из такого мышечного органа. 3) Система словесного выражения и обмена мыслями, взаимного понимания людей в обществе. 4) Народ, народность, нация.

(По материалам толковых словарей)

**Упражнение 3.** Прочитайте утверждения. Докажите свою точку зрения.

Утверждение	Доказательство своей точки зрения
Нужно ли знать родной язык только для того, чтобы в глазах окружающих людей казаться грамотным человеком?	Нет, не только для этого. Знать родной язык нужно, чтобы изучать свою историю, потому что жизнь и культура народа связана с родным языком.
Можно ли любить свою Родину, но не знать родной язык?	...
Можно ли утверждать, что язык – это жизнь народа?	...
Верно ли утверждение, что русский язык необыкновенно богат и выразителен?	...

#### IV. Углубление знаний по теме.

**Упражнение 4.** Прочитайте. Слова какой части речи здесь перечислены? Как вы определили?

Врач, платье, поэт, рубашка, чехарда, колокольчик, Пушок, путешественник, черепаха, футбол, водитель, сарафан, салки, мяч, теннис, щенок, кукла.

Doctor, dress, poet, shirt, leapfrog, bell, Fluffy, traveler, turtle, football, driver, sundress, sledge, ball, tennis, puppy, doll.

- Сгруппируйте слова:

животные –

animals –

одежда –

clothing –

профессии –

professions –

игрушки –

toys –

игры и виды спорта –

games and sports –

**Упражнение 5. Работа с таблицей.** Обратите внимание, кто и что окружает вас в классе. Дополните таблицу именами существительными, которые обозначают людей, вещи, школьные предметы, время.

Имена существительные обозначают			
люди	вещи	предметы	время
учитель	тетрадь	рисование	час

\*Заполните подобную таблицу именами существительными на английском языке.

Nouns			
people	objects	science	time
teacher	copy-book	biology	hour

- С 2–3 словами (на выбор) устно составьте предложения.

**Упражнение 6.** Рассмотрите предметы, изображённые на картинках, назовите их. Определите, на какие тематические группы можно разделить все эти предметы. Напишите названия групп на русском и английском языках.



**Упражнение 7.** Богатство языка определяется не только количеством слов, но и умением заимствовать слова из других языков и приспособлять их для своих целей. Найдите слова английского происхождения и запишите их по-английски с помощью словаря. Определите тематические группы слов.

- 1) Лапта, городки, бег, футбол, плавание;
- 2) король, царица, лорд, боярин, купец;
- 3) бекон, колбаса, мясо, ветчина, сыр;
- 4) грузовик, экскаватор, самолёт, машина, поезд;
- 5) платье, носки, юбка, рубашка, джинсы.

**Упражнение 8.** Прочитайте следующие английские имена существительные и переведите их на русский язык. Каждую группу имён существительных назовите одним общим словом.

- a) Internet, laptop, badge, joystick;
- b) sweater, leggings, top, breeches, jeans, shorts, socks, trousers;
- c) jam, cake, cocktail, cracker, roast beef, hot dog, chips.

- Подберите аналогичные имена существительные в русском языке.
- С одним из слов каждого ряда устно составьте предложения на английском языке.

**Упражнение 9.** а) Прочитайте стихотворение Юнны Мориц. Какую картину вы представили? Слова какой части речи выделены? Получилось ли у вас представить стрекозу, которую описал автор с помощью имён существительных?

### Стрекоза

**Стрекоза, стрекоза, изумрудные глаза,  
Твои крылышки – хрусталь и немножко бирюза,  
Разве трогать их нельзя?.. Почему же, стрекоза,  
Если могут крылья эти трогать ветер и гроза?  
К стрекозе тяну ладонь, стрекоза звенит: – Не тронь!  
Очень неприятно, когда на крыльях пятна.  
Замечательно – летать над весенним лугом,  
А не лапами хватать и махать друг другом!**

б) Прочитайте английское стихотворение. К какой тематической группе слов относятся выделенные имена существительные?

Let's go on a trip!

Let's pack our **bag**!

Take your **trainers**,

Take your **shoes**.

Let's go!

Take your **skirt** and

Take your **shirt**.

Let's go!

Take your **dress**! Off we go!

Oh, what a mess! Oh, no!

#### V. Оценочный этап

**Упражнение 10.** Работа в парах. Задайте друг другу вопросы по теме урока.

**Упражнение 11.** Дифференцированное домашнее задание на выбор.

а) Выпишите из текста упр. 2 имена существительные одной (любой) тематической группы.

б) Соедините по смыслу английские слова левого и правого столбца. С одним из полученных словосочетаний составьте предложение.

Russia

English

Poland

Russian

The Ukraine

German

Germany

Ukrainian

Great Britain

Polish

в) Напишите небольшой рассказ о том, какие народы проживают на территории Приднестровья. На каких языках они говорят?

**ПРИЛОЖЕНИЕ Д**  
**ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ**  
**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**  
**ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 3-Х КЛАССОВ**

Блок I

Языковая тема: ***Имя существительное. Род имени существительного.***

Тема речевой деятельности: *Языки мира.*

*Упражнение 1. Речевая разминка.* Выразительно прочитайте отрывок из стихотворения. Выучите наизусть четверостишие по принципу «снежного кома».

\*\*\*

Много языков на свете разных –  
 Выучить их все не смог бы я;  
 Все они по-своему прекрасны,  
 В каждом есть «изюминка» своя...

(М. Крюков)

- Знаете ли вы, сколько языков на нашей планете?
- Какие языки вы знаете? Какой язык или языки вы хотели бы выучить?

***Знаете ли вы...***

Языков на свете очень много – более трёх тысяч. Только в Африке около 800 языков, а в Северной и Южной Америке – свыше тысячи.

*Упражнение 2.* Прочитайте текст. Есть ли люди, владеющие десятью, двадцатью языками? Что общего между словами *язык* и *полиглот*? Используя сведения из текста, поясните значение выделенного имени существительного.

**Рассказ о полиглотах**

По-гречески *полиглот* значит «многоязычный». Пресса периодически пишет о людях, владеющих несколькими языками. Так, житель Франкфурта-

на-Майне Л. Шютц свободно поддерживал беседу на 270 языках. Такие люди встречаются редко, но они существуют.

В древней летописи рассказывается, как приблизительно 2 тысячи лет назад печенеги (кочевники) осадили Киев. Они окружили город, и выйти из него было невозможно. Положение было критическое: нужна помощь. И тут из толпы вышел мальчик и сказал, что он знает язык печенегов, попробует выдать себя за кочевника и пробраться к своим. Мальчик ходил по территории противника, якобы искал свою лошадь, а сам следил за расположением войск печенегов. Так он добрался до своих. Подмога пришла вовремя. Киев был спасён.

История хранит десятки имён выдающихся полиглотов. Их было немало среди князей Киевской Руси, среди учёных разных времен и народов. Так, учёный Расмус Раск из Дании разговаривал на 230 языках, немецкий учёный Вильгельм Гумбольдт – на 117 языках, русский учёный Михаил Петерсон – на 123 языках. Писатель Лев Толстой знал более 10 языков. Есть полиглот и в нашем Приднестровье: Евгений Ужинин, который самостоятельно овладел 18 языками.

Иностранные языки в современном мире является главным средством для понимания и общения разных народов. Знание иностранного языка – это часть общей культуры. Древние греки говорили: «Кто не знает хотя бы одного иностранного языка, тот ничего не понимает и в своем собственном». Возможно, и вы сможете стать известными полиглотами.

*(По материалам «Занимательного языкознания»)*

- Как бы вы озаглавили текст? Объясните свой выбор заголовка.
- Найдите главное предложение текста.

*Упражнение 3. Лексическая работа.* 1. Объясните при помощи сведений из текста, материалов для справок\* или толкового словаря значения слов *летопись, кочевник, территория, иноязычный, периодически.*

2. Подберите синонимы к следующим именам существительным: *помощь, в древность, противник.*

3. Выпишите из текста 10 имён существительных. Определите их род.

\* *Летопись* – запись исторических событий древнего времени по годам. *Кочевник* – человек, который ведет кочевой образ жизни, не проживает постоянно на одном месте. *Территория* – земельное пространство с определёнными границами.

(По материалам толковых словарей)

**Упражнение 4.** Прочитайте высказывания великих людей о языке. Объясните их смысл. Выучите одно из высказываний.

1. Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку. (Ф. Вольтер)

2. Человек, отправляющийся в путешествие в страну, языка которой не знает, собственно, отправляется в школу, а не в путешествие. (Ф. Бэкон)

**Упражнение 5.** Выберите вариант, в котором указано верное утверждение.

1. Пальто, какао, спасибо, радио, село – все слова являются заимствованными.

2. Тепло, кино, чувство, слово – все слова являются именами существительными среднего рода.

3. Хорошо, прямо, небо, утро – все слова являются именами существительными.

**Упражнение 6.** Запишите заимствованные слова, разделяя их на тематические группы. Укажите род имён существительных. У всех ли слов это можно сделать?

Баскетбол, свитер, бейсболка, джинсы, джемпер, теннис, принтер, сканер, финиш, гамбургер, гольфы, рекорд, бифштекс, чемпион, шорты, сэндвич, коктейль, волейбол, форвард, компьютер, футбол, гандбол, бекон.

***Знаете ли вы ...***

Русским языком владеет более 500 миллионов человек, немецким и французским – по 90 млн. человек; на украинском языке говорит около 45 млн., на болгарском – около 9 млн., на молдавском – около 3 млн., на гагаузском – приблизительно 160 тысяч человек.

*Упражнение 7. Работа с текстом.*

а) Прочитайте текст. Определите его тему и основную мысль.

Английский язык является самым распространённым языком в мире, на нем говорят более чем в 60 странах, в том числе в Англии, в США, в Канаде других странах. Им владеет около одного миллиарда человек. Знание английского языка сегодня необходимо для каждого образованного человека, для каждого хорошего специалиста. Вот поэтому в наших школах чаще всего изучается английский язык как наиболее распространённый в мире.

*(По материалам Интернета)*

- Какой язык является самым распространённым языком в мире?
- Зачем человеку знание английского языка?
- Нравится ли тебе изучать английский язык?
- Выпишите ключевые словосочетания, с помощью которых можно

передать содержание текста.

б) Переведите текст на русский язык.

From different countries of the world people learn English: in England, Canada, USA, India, Australia and other countries. We hear English in different parts of the world. Pupils at the school and students at the university learn English. This is the language of world communication.

Ответьте на вопросы.

- Which countries do we hear English in?
- Do pupils learn English at the school?
- Do student learn English at the university?

*Задание 8. Содержится теория.*

***Обратите внимание!***

В русском языке от имён существительных мужского рода, обозначающих живые существа (человека, животных), можно образовать формы женского рода с помощью суффиксов (например, *учитель – учительница, актер – актриса, слон – слониха* и др.). В английском языке для образования женского рода имён существительных используется суффикс *-ess* (*a tiger – a tigress* и др.)

Образуйте формы женского рода от следующих имён существительных:

император – императрица	муж – жена
царь – ...	мужчина – ...
писатель – ...	дядя – ...
сосед – ...	сын – ...
мастер – ...	отец – ...
conductor – conductress	husband – wife
steward – ...	man – ...
waiter – ...	uncle – ...
giant – ...	son – ...
hunter – ...	father – ...

*Упражнение 9. Игра «Всё – на одну букву».* Прослушайте текст.

Англичанин говорит, что на английском говорят на всех континентах, что надписи на английском можно найти на любой этикетке и вывеске. Француз доказывает, что на французском языке написано больше всего романов. Итальянец считает свой язык самым музыкальным. Немец говорит, что все языки произошли от германского праязыка, и будущее принадлежит немецкому языку. Русский предлагает сочинить рассказ, все слова которого начинались бы с одной буквы. Когда его собеседники недоумённо замолкают, а немец говорит, что такой рассказ будет бессмысленным набором фраз, русский, берёт среднюю букву в русском алфавите, букву С, и начинает свой рассказ.

Сегодня снова снег. Скользко. Собрались сходить, слепить снеговика. Сыпало славно. скатали снежные составляющие. Собрали. Снеговик стоял скучный. Слетелись синички, смотрят сверху. Стрекочут с сосны сороки. Скоро собрались сорванцы с салазками. Сотню снежков слепили. Снег, слёзы, снежки, счастье. Солнце спряталось. Синева спустилась. Скоро спать. Сны сегодня, сорванцам снятся сладкие. Снеговик спит с синичками.

*(По материалам Интернета)*

- Получилось ли автору составить текст, все слова которого начинались с одной буквы?

*Упражнение 10. Дифференцированное домашнее задание.*

а) Выпишите из упр. 9 имена существительные, начинающиеся на букву *c*, в скобках укажите их род.

б) Составьте 10 словосочетаний с именами существительными, в которых слова начинаются на одну букву (например: К – красные карандаши. П – первые помощники. З – зеленоглазая змея и др.).

в) Составить подобные словосочетания на английском языке (a big bear – большой медведь, a clean cup – чистая чашка и т.д.).

Языковая тема: **Число имени существительного.**

Тема речевой деятельности: *Семья сильна, когда над ней крыша одна.*

*Упражнение 1. Речевая разминка.* Прочитайте выразительно стихотворение, обратите внимание на паузы, интонацию. Почему для семьи важен родительский дом?

\*\*\*

В семейном кругу мы с вами растем,  
 Основа основ – родительский дом.  
 В семейном кругу все корни твои,  
 И в жизнь тыходишь из семьи.  
 В семейном кругу мы жизнь создаем,  
 Основа основ – родительский дом.

(Т. Агибалова)

- Почему нужно с уважением относиться к своей семье?

*Упражнение 2. Работа с текстом.* Прочитайте текст. Объясните, кто такие арии.

### **Древние заповеди**

Очень-очень давно высоко в горах жили племена людей – арии. Это были сильные и смелые люди. Главным в их жизни были домашний очаг и

семья. Такие замечательные слова, как *папа, мама, сын, дочь, брат, сестра* – впервые употребили арии.

Арии говорили, что папа – главный в семье, он добывает для всей семьи пищу. Мама – его помощница, она готовит для всех еду. Каждый член семьи обязан беречь и охранять дом и домашний очаг. Вся семья строго соблюдала великие древние заповеди:

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 1. Почитай родителей.       | 5. Почитай гостя.        |
| 2. Будь сдержан в чувствах. | 6. Не кради.             |
| 3. Почитай Отчизну.         | 7. Держи себя в чистоте. |
| 4. Не убивай.               | 8. Не лги.               |

(По В. Ерёмину)

- Что отражает заголовок – основную мысль или тему?
- Что главное в жизни ариев?
- Какие заповеди должна соблюдать семья?
- Как вы думаете, утратили ли своё значение заповеди ариев в нашей жизни?

*Упражнение 3. Лексическая работа.* 1. Объясните при помощи сведений из текста и материалов для справок\* значения слов *заповедь, очаг, почитать*.

2. Можно ли назвать имена существительные *дом, очаг, семья* – синонимами? Обоснуйте свой ответ.

\* *Заповедь* – правило, указание для кого-нибудь. *Очаг* – место для разведения огня; (перен.) дом, жилище.

(По материалам толковых словарей)

*Упражнение 4.*

а) Выпишите из текста упр. 2 имена существительные, входящие в тематическую группу *семья*. Укажите их род и число.

б) Напишите название членов семьи по-английски.

*Упражнение 5.* Прочитайте стихотворения на русском и английском языках. При чтении английского стихотворения, обратите внимание на произношение звука [ð]. Подчеркните названия членов семьи в этих стихотворениях. Укажите род и число имён существительных.

Задам сейчас задачу я.	Две мамы есть у нас в дому,
Послушай, вот моя семья:	Два папы, два сыночка,
Дедуля, бабушка и брат.	Сестра, невестка, дочка.
У нас порядок в доме, лад	А самый младший – я,
И чистота, а почему?	Какая же у нас семья?

—	
This is daddy,	This is brother,
This is mummy,	This is me, me, me,
This is sister,	And my whole family.

\*Как ласково можно назвать маму, бабушку, папу, дедушку?

*Упражнение 6.* Выпишите лишнее имя существительное в каждом ряду.

Объясните свой выбор.

- 1) Зеркало, метро, дерево, невод;
- 2) салки, брюки, скалки, ножницы.

*Упражнение 7.*

а) Укажите ряд слов, все слова которого употреблены в единственном числе.

- 1) Тепло, темнота, картофель;
- 2) щётка, брюки, карамель;
- 3) душа, сливки, ворота;
- 4) зима, каникулы, чернила.

б) Разделите имена существительные на две группы. Объясните свой выбор.

Sugar, tomato, sausage, milk, meat, pancake, sandwich, butter.

*Упражнение 8.* Как вы думаете, можно ли следующие имена существительные употребить во множественном числе:

метро, молоко, кофе, пальто, суфле, кино, окно, радио, яблоко?

*Упражнение 9. Содержится теория.*

***Это интересно!***

Для русского речевого этикета характерно представлять себя и обращаться к человеку по имени и отчеству. *Отчество* – это специфическая черта русской именной системы, отдельный обязательный элемент, речевая форма вежливости. По отчеству обращаются к старшему по возрасту, по должности, к малознакомому человеку.

а) Назовите и напишите по имени и отчеству мужчин.

Павел – сын Романа; Николай – сын Бориса; Андрей – сын Дмитрия;  
Виктор – сын Ивана; Евгений – сын Максима; Сергей – сын Ильи.

б) Назовите и напишите по имени и отчеству женщин.

Анна – дочь Романа; Вера – дочь Фёдора; Валентина – дочь Андрея;  
Галина – дочь Николая, Елена – дочь Виктора; Ольга – дочь Константина.

в) Напишите названия родственников на английском языке и дайте им английские имена (например, mother – Mary, Jane, Kate...).

***Обратите внимание!***

Суффиксы, образующие мужские и женские отчества:

-ович, -овн-а: Петрович – Петровна;

-евич, -евн-а: Константинович – Константиновна;

-ич, -иничн-а: Ильич – Ильинична;

-ич, -ичн-а: Никитич – Никитична.

Русские отчества в живой разговорной речи мы произносим сокращено: Ильинишна, Николаич, Андреич, Сан Саныч.

*Упражнение 10. Дифференцированное домашнее задание на выбор.*

а) Подготовьтесь рассказать о своей семье, опираясь на вопросы:

Сколько человек в вашей семье? Где работают папа и мама? Чем занимаются братья и сестры? Как вы считаете, если бабушка и дедушка живут отдельно, являются ли они членами семьи? Какие родственники у вас ещё есть? (*тётя, дядя, сестра, брат, племянник, племянница*)

б) Письменно ответьте на вопросы.

- Have you got a family? (*есть ли у тебя семья?*)
- Is your family big or small? (*твоя семья большая или маленькая?*)
- What is your mother's name (father's name)? (*как зовут маму, папу?*)
- Do you love a family? (*ты любишь свою семью?*)

в) Прочитайте текст, поразмышляйте. Сочините сказку о том, как возникли имена (фамилии, отчества) у людей.

***Как вы думаете?***

Есть ли отчества у англичан? Почему в фамилии McCartney (Маккартни) в середине слова используется заглавная буква? Что общего у Макдональда с Дональдсоном?

По всей вероятности, отчество у англичан всё-таки было, хотя сейчас оно просто перешло в фамилию. Приставка *Mac (Mc)* означает *сын кого-либо*. Вроде наших Ивановых (*Ты чей? – Петра. – А, Петров!*). Так от личных имён и отчеств возникли фамилии. Теперь на последний вопрос вы можете ответить сами: и Макдональд, и Дональдсон являются сыновьями (*Mac = son*) некоего Дональда.

Языковая тема: ***Грамматические категории имён существительных.***

Тема речевой деятельности: *На добрый привет добрый и ответ.*

*Упражнение 1.* Прочитайте и озаглавьте текст.

\*\*\*

Любой разговор, как правило, начинается с приветствия, оно может быть словесным и бессловесным. Словесное приветствие зависит от того, с кем и где мы здороваемся. Бессловесное приветствие – это кивок головой, поклон, приветственный взмах рукой, близкие люди могут обняться. Очередность приветствия также имеет значение. Младший первым приветствует старшего, мужчина – женщину, младший по должности – старшего.

*(По материалам Интернета)*

- Рассмотрите таблицу и дополните словами приветствия:

Формы приветствия в речевом этикете		
<i>Форма приветствия</i>	<i>Русский язык</i>	<i>Английский язык</i>
Пожелание здоровья	Здравствуйте!	-
Указание на время суток	Доброе...! ...	Good...!
Дружеская форма	...	...

- Выпишите из текста имена существительные. Укажите их род и число.

*Упражнение 2. Работа в парах.*

а) Можно здороваться по-разному: *здравствуйте, привет, добрый день (утро, вечер), приветствую вас, рад приветствовать вас*. Вдумайтесь, какой глубокий смысл заключён в этих коротких словах-приветах. Давайте поздороваемся друг с другом.

б) Вспомните, как здороваются англичане друг с другом. Составьте и разыграйте диалог на английском языке. (*Hello, hi, good morning, good evening*)

Образец: – Здравствуйте. Давайте познакомимся. Меня зовут Алекс.

– Здравствуйте. Очень приятно. А меня зовут Майкл.

– Hello. My name is Alex.

– Hi. My name is Michael. Nice to meet you.

*Упражнение 3.* Послушайте сказку. Какие слова приветствия звучат в сказке?

Ранним утром маленький цыплёнок вылупился из уютного гнездышка... Он радостно закричал: «А вот и я! Какой красивый и светлый сад!»

– Доброе утро, малыш! – сказали яркие цветы и божья коровка. Цыплёнок ответил: «Здравствуйте!». И здесь цыплёнок увидел жёлтенького утёнка. «Привет!» – сказал утёнок. «Доброе утро!», ответил жизнерадостный цыплёнок.

- Выпишите из текста сказки имена существительные. Укажите в скобках род и число имён существительных.

*Упражнение 4. Полезная информация.*

Прочитайте фразы и выражения. В каждой строчке найдите одно лишнее.

***Знаете ли вы...***

У разных народов разные приветствия. Русские люди, приветствуя друг друга, желают здоровья – *здравствуйте!* Грузины, например, здороваясь, желают друг другу победы – *гамарджоба* – «желаю победить!» Арабы и другие народы Востока приветствуют друг друга словами «салам алейкум», что означает «мир вам». Во французском, немецком, английском языках нет таких приветствий. Эти народы просто желают друг другу доброго дня. Обратите внимание, что в Великобритании не говорят *Good day* (*добрый день*) в знак приветствия, а выражение *Good night* (*доброй ночи*) употребляют только, когда прощаются на ночь.

– А как здороваются украинцы и молдаване? (Доброго дня. Вітаю. Бунэ зиуа.)

Объясните, почему выбранная фраза является лишней.

4) Glad to see you. Nice to meet you. See you soon. (*рад вас видеть, приятно познакомиться, увидимся вскоре*)

5) I'm from Australia. I'm a teacher. I'm British. (*я из Австралии, я учитель, я британец*)

6) See you soon. Hello. Good morning. (*увидимся вскоре, привет, доброе утро*)

*Упражнение 5. Прочитайте приветствия. Выберите правильный ответ из предложенных.*

1) Hello! How are you?

2) Good morning, sir! Can I help you?

a) I'm an engineer.

a) Yes, please!

б) Pleased to meet you.

б) Yes, I like it.

в) Fine, thanks. And you?

в) No, I don't.

*Упражнение 6. Домашнее задание. Прочитайте текст и озаглавьте его. Аргументируйте ваш выбор. Выпишите из текста имена существительные. Укажите их род и число.*

а) Была когда-то у славян добрая традиция: приветствовать каждого, даже незнакомого человека. Слова-приветствия, как и любые другие, – это не пустые звуки. Не случайно в «Толковом словаре великорусского языка» В. Даля слова *здравствуйте* и *здоровье* помещены в одной словарной статье. Здраваться означает желать человеку самого важного – здоровья.

б) Напишите слова приветствия на английском языке.

## Блок II

Языковая тема: *Имя прилагательное. Его значение, связь с именем существительным.*

Тема речевой деятельности: *У природы нет плохой погоды.*

*Упражнение 1. Речевая разминка.* Прочитайте четверостишие и объясните его смысл.

\*\*\*

У природы нет плохой погоды –  
Каждая погода благодать.  
Дождь ли, снег – любое время года  
Надо благодарно принимать.

(Э. Рязанов)

*Упражнение 2.* Прочитайте украинскую сказку. Почему стали спорить Солнце, Мороз и Ветер?

### Солнце, Мороз и Ветер

Шел прохожий, увидел у дороги трёх человек и говорит им:

– Добрый день! – и пошел дальше.

Стали те между собой спорить, кому из них он сказал, догоняют его, спрашивают:

– Кому ты из нас доброго дня пожелал? А он спрашивает:

– А вы кто такие будете? Один говорит:

– Я – Солнце. Другой говорит:

– Я – Мороз.

А третий:

– А я, – Ветер!

– Ну, так это я Ветру сказал.

Тогда солнце и говорит человеку:

– Я тебя в жатву сожгу.

А ветер:

– Не бойся, в жару повею холодом.

А мороз хвастает:

–А я тебя зимой заморожу.

–А если ты, Мороз, начнёшь морозить, то я не стану дуть — вот человек и не замёрзнет.

*Упражнение 3. Лексическая работа.* К данным именам существительным подберите имена прилагательные: ветер, солнце, мороз, человек, холод, жара, дождь.

*Для справок:* морозный, ранний, теплый, знойный, золотой, дождливый, жаркий, ветренный, поздний, снежный, холодный, солнечный, студёный и пр.

*Упражнение 4.* Выберите вариант, в котором указано верное утверждение.

1) Красивый, прекрасный, хорошенький, красавец, миловидный, пригожий – все слова являются синонимами.

2) Загар, гористый, пригорок, загоревший, горняк – все слова являются родственными.

3) Вода, водитель, наводнение, водоворот, заводь – все слова являются именами существительными.

*Упражнение 5.* Заменяя только одно слово в каждом предложении, превратите один текст в другой. Что помогло вам это сделать?

### **Перед дождем**

Прохладный ветер дует в лицо. Тяжелые облака плывут над рекой. Небо мутное. Доносятся сильные раскаты грома. Пасмурный вечер. Настроение печальное.

### **После дождя**

*Упражнение 6. Содержится теория.*

**Обратите внимание!**

Некоторые русские предложно-падежные словосочетания: *в этом году, в том году* переводятся на английский язык как беспредложные *this year, that year*. И наоборот, русские наречия типа *весной, летом, зимой* и т.д. в английском языке употребляются с предлогом: *in spring (весной)*.

С данными словами составьте предложения на русском и английском языках.

*Образец:* Spring is early this year. – В этом году весна ранняя.

This year – в этом году; that year – в том году; in spring – весной; in winter – зимой; in summer – летом; in autumn – осенью.

*Упражнение 7.* Прочитайте текст на английском языке. Переведите его. С какой целью использованы в тексте имена прилагательные?

**The seasons**

It is winter. The weather is cold in winter. The days are short and the nights are long. Children ski in the woods and skate at the skating rink. It is cool or warm in spring. The weather is fine. You can see flowers in the fields. It is hot in summer. The days are long and the nights are short. The fields are green. The children are happy. They play games in the parks, in the yards. The weather is bad. It usually rains in autumn. The trees are yellow and red. It is cool in autumn.

**Это интересно!**

Чаще всего дождь у нас идет осенью, хотя бывают дождливые дни и весной, и летом. В Англии дожди идут очень часто, особенно весной и осенью. Англичане также говорят, что у них три варианта погоды: когда идёт дождь утром, когда идёт дождь днём и когда дождь идёт целый день.

*Упражнение 8.* Опишите зиму или лето. Используйте сведения из упр. 7.

It is ... (Это ...). The weather is ... (Погода ...). The days are ... (Дни ...). The nights are ... (Ночи ...). Children ... (Дети ...).

### Упражнение 9.

#### **Обратите внимание!**

В английском языке, как и в русском, многие имена прилагательные образуются от существительных. В английском языке для этих целей часто используется суффикс –у: *sun* (солнце) – *sunny* (солнечный).

Прочитайте записанные на доске имена прилагательные и выберите те, которые образованы от имени существительного с помощью суффикса.

а) Утренний, беленький, зеленый, ветреный, синеватый, жаркий, синий.

б) Warm, cold, clean, bright, sunny, rainy, frosty, cloudy, slippery, windy, foggy, snowy.

*Упражнение 10.* Измените следующие словосочетания «сущ. + сущ.» на «прил. + сущ.».

Стужа в январе, игры зимой, дождь летом, гроза в мае, туман утром, закат вечером, цветы весной, каникулы в январе.

*Упражнение 11. Дифференцированное домашнее задание.* Прочитайте молдавскую легенду о Фэт–Фрумосе и подснежнике.

#### **Фэт-Фрумос и подснежник**

Одна старинная легенда говорит, что в древние времена среди гетов и даков жил молодой красивый парень. Его звали Фэт-Фрумос, что в переводе на русский означает Молодец-Красавец, Добрый Молодец. Фэт-Фрумос был весел и добр, влюблён в природу родного края. И вот однажды в первый день весны на восходе солнца он поскакал в лес. На солнечной поляне молодец увидел чудесный цветок по имени Гиочел – подснежник.

– Кто ты? – спросил парень у цветка.

– Я Гиочел, посланец Весны! Я всех оповещаю о приходе весны!

– Но ведь вокруг ещё снег лежит, ты не замерзнешь?

– Нет, я не боюсь холода! – ответил Гиочел.

Тут мимо лесной поляны шёл лютый Вьюга-Мороз и услышал слова Гиочела. Вьюга-Мороз рассердился, что такой хрупкий цветок его не боится и оповещает всех про уход зимы и начало весны. Разбушевался Вьюга-Мороз,

послал на Гиочела всю свою силу холодную. Тогда весенний цветок стал бледнеть и замерзать, опуская вниз свою нежную белую головку.

– Не умирай, Гиочел! – крикнул ему Фэт-Фрумос и кинулся останавливать холодную бурю. Но молодцу оказалось не по силам побороть Вьюгу-Мороз. Падая на колени от полученных ран, Фэт-Фрумос добрался до умирающего Гиочела и прикрыл цветок от холода своей грудью. Капли горячей крови, что шла прямо из сердца, падали на землю рядом с замерзающим цветком. Своей кровью и последним дыханием Фэт-Фрумос согрел Гиочела, и белый цветок выжил! Он зацвел и оповестил всех о приходе весны. Фэт-Фрумос превратился в другой прекрасный цветок. Так родилась легенда о празднике прихода весны – Мэрцишоре.

а) Выпишите из текста легенды словосочетания «прил. + сущ.» (не менее 5).

б) Составьте план легенды.

в) Перескажите легенду, используя имена прилагательные.

**Языковая тема: *Имя прилагательное. Изменение имён прилагательных по родам и числам.***

Тема речевой деятельности: *Двенадцать месяцев.*

*Упражнение 1. Речевая разминка.* Прочитайте выразительно четверостишие. Как вы понимаете его смысл?

Двенадцать месяцев бегут,	И замыкает снова круг
Сменяя время года,	Волшебница-природа.

*(М. Митлина)*

- Как вы понимаете выражения *двенадцать месяцев бегут*, *замыкает круг волшебница-природа*? Почему природу называют волшебницей?

*Упражнение 2.* Познакомьтесь с фрагментом сказки С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев».

Знаешь ли ты, сколько месяцев в году? – Двенадцать. А как их зовут? – Январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь. Только окончится один месяц, сразу же начинается другой. И ни разу еще не бывало так, чтобы лютый февраль пришел раньше, чем уйдет снежный январь, а зеленый май обогнал бы теплый апрель. *Дружные месяцы идут один за другим и никогда не встречаются.* Но люди рассказывают, будто в горной стране Богемии была девочка, которая видела все двенадцать месяцев сразу. Как же это случилось? А вот как...

(По С. Маршаку)

- Что произошло дальше, вы узнаете, когда прочитаете сказку дома.
- Назовите имена прилагательные, которые встретились в тексте.

Что они обозначают?

- Спишите выделенное предложение. Укажите, какими членами предложения являются имя существительное и имя прилагательное.

*Упражнение 3. Лексическая работа.* Как вы понимаете выражения: *горячее сердце, холодная голова, жаркие споры?* Проверьте их значения по фразеологическому словарю.

*Упражнение 4.* Заменяя только одно слово в каждом предложении, превратите один текст в другой. Что помогло вам это сделать?

### **Пасмурный осенний день**

Сегодня прохладный осенний день. Стоит ненастная погода. Дует резкий ветер. Небо мутное. Под ногами грязные листья. Скучная пора.

### **Солнечный осенний день**

*Упражнение 5.*

а) К следующим именам прилагательным подберите имена существительные трёх родов (не менее 3-х).

Золот (-ой,-ая,-ое) ...

Четырёхлетн (-ий, -ая, -ее) ...

Новогодн (-ий, -ая, -ее) ...

Подарочн (-ый, -ая, -ое) ....

б) Переведите словосочетания «прил.+сущ.» на русский язык. Изменяются ли имена прилагательные в английском языке?

A spring month, a summer month, an autumn month, a winter month;  
in June, in cold February, in yellow October, in hot July.

*Упражнение 6.* Прочитайте тексты на русском и английском языках.  
Какой части речи в нём не хватает?

а) Дополните следующие предложения первого текста именами прилагательными в соответствующей форме. Запишите текст. Что изменилось?

Однажды зимой мы отправились в лес. В (...) бору было тихо. Всё покрыто (...) снегом. В (...) воздухе носились (...) (...) пушинки. Ветви украсились (...) инеем. В этом (...) (...) наряде каждая ветка казалась (...).

*Для справок:* легкий, сосновый, зимний, волшебный, морозный, пушистый, прозрачный, великолепный, серебристый.

б) Прочитайте и переведите текст.

\*\*\*

There are four (...) months in Great Britain. They are November, December, January and February. It's cold in winter. In England spring begins at the end of March. In Great Britain there are two (...) months: March and April. In April there is a day for fun – April Fool's Day. In Great Britain summer begins in May. So there are four (...) months. They are May, June, July and August. The days are long and the nights are short. The weather is usually warm.

Autumn comes in September. Autumn is usually a nice season in England. It is warm and dry. September and October are (...) months. On the 31<sup>st</sup> October there is a nice holiday for children – Hallowe'en.

*Для справок:* winter, spring, summer, autumn.

*Упражнение 7.* Сравните, как распределяются месяцы по временам года у русских, а как – у англичан.

***Это интересно!***

У разных народов по-разному распределяются месяцы по временам года. У англичан, в отличие от русских, 4 зимних месяца: ноябрь, декабрь, январь, февраль; 2 весенних: март, апрель; 4 летних: май, июнь, июль, август; 2 осенних: сентябрь, октябрь.

- Составьте и напишите 4 предложения, используя имена прилагательные с именами существительными, обозначающими месяцы года.

*Упражнение 8. Работа с таблицей.*

**Обратите внимание!**

У англичан перед названием месяца употребляется предлог in – in April, in May и т.д., а русские используют предлог в – в мае, в июне. Если указывается точная дата, то употребляется предлог on – on 31<sup>st</sup> of October, on the 2<sup>nd</sup> of March и т.д., русские называют точную дату без предлога – 1-го апреля, 8-го февраля.

- Рассмотрите и заполните таблицу по образцу, указывая дни рождения ребят. Не забывайте о предлогах.

Имя / дата рождения	Составление предложений
Sam / June, 21	This is Sam. His birthday is in summer. It is in June. It is on the 21 <sup>st</sup> of June.
Mark / August, 9	
Bob / January, 11	
Ted / September, 22	
Tom / May, 25	
Lis / July, 4	

*Упражнение 9.* Прочитайте русские и английские пословицы о временах года. Объясните, как вы их понимаете.

а) Летом не вспотеешь, так и зимой не согреешься. Весна красна цветами, а осень плодами. В зимний холод всякий молод.

б) Everything is good in its season.

*Упражнение 10. Дифференцированное домашнее задание.*

а) Составьте и запишите предложения, чтобы получился текст.

- 1) осень, тихо, сосен, у, бродит, зеленых.
- 2) листья, пожелтели, деревьях, на.
- 3) лист, влажную, в лесу, кроет, уж золотой землю.

- 4) перелетные, улетели, на, птицы, юг.
- 5) звери, зиме, к, готовятся.
- 6) несет, и туман, осень, и непогоду, поздняя.

б) Используя данные слова, составьте письменно предложения на английском языке.

- 1) snow, in, winter, a lot of, there is.
- 2) a lot of fruit, usually, there is, autumn, in.
- 3) comes after, spring, winter.
- 4) the coldest, is, of the year, season, winter.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Е**  
**СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ**  
**СВЕДЕНИЯ ОБ АПРОБАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ**

*Приложение Е.1*

**СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Работы, в которых опубликованы основные научные результаты диссертации:**

1. Чеховская О. Л. Возможности интегрирования гуманитарных дисциплин в вузе и в школе. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. Вип. XXXIV. С. 262–269.

2. Чеховская О. Л. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению гуманитарных дисциплин. *Молодь і ринок*. Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2014. № 5 (20). С. 115–118.

3. Чеховская О. Л. Педагогические закономерности развития лингвистических способностей у младших школьников. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / Херсонська академія неперервної освіти; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон, 2018. Вип. 39. С. 60–66.

4. Чеховская О. Л. Реализация интегративного подхода к обучению русскому языку в начальной школе. *Сучасні інформаційні та інноваційні методика навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. / ред. І. А. Зязюн (голова) та ін.* Київ–Вінниця, 2012. Вип. 30. С. 178–184.

5. Чеховская О. Л. Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2018. Вип.1 (2018). С. 105–111.

6. Чеховская О. Л. Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода. *Science and Education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2017. V (52), Issue 113. P. 23–27.

**Работы, свидетельствующие об апробации материалов диссертации:**

7. Чеховская О. Л. Дидактические закономерности организации учебной деятельности школьников в процессе формирования лингвистических способностей. *Актуальні проблеми слов'янської філології: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції для студентів, аспірантів та молодих учених (Запоріжжя, 22–23 лист. 2018 р.).* Запоріжжя, 2018. С. 91–94.

8. Чеховская О. Л. К вопросу об эффективности интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Михаило-Архангельские чтения: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конференции (Рыбница, 16 нояб. 2013 г.).* Рыбница, 2013. С. 637–638.

9. Чеховская О. Л. Место и роль родного языка в обучении (по Я. А. Коменскому). *Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: materials of the II Inter. scient. conf. (Prague, 18–19 Apr. 2017).* Prague, 2017. P. 37–40.

10. Чеховская О. Л. О возможности реализации интегративного подхода к обучению языкам учащихся начальных классов. *Гуманітарні науки та освіта у XXI ст.: матеріали VII Міжнародних читань пам'яті Михайла Матусовського (Луганськ, 10–11 квіт. 2014 р.).* Луганськ, 2014. С. 189–193.

11. Чеховская О. Л. О некоторых психолого-педагогические аспектах языкового начального образования в условиях ПМР. *Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе: материалы Респуб. науч.-практ. семинара с международным участием (Тирасполь, 22 окт. 2015 г.).* Тирасполь, 2015. С. 110–116.

12. Чеховская О. Л. Текст как материал для выявления коммуникативно-деятельностных отношений. *Традиции и новаторство в филологических исследованиях: материалы науч. конф. Т. II (Бельцы, 27 окт. 2015 г.).* Бельцы, 2016. С. 100–103.

13. Checkovskaya O. L. Development of primary pupils linguistic abilities in the process of language education. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми,*

*перспективи розвитку*: матеріали III Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 25–26 квіт. 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 66–67.

14. Checkovskaya O. L. General Educational Principles of Forming Pupils Linguistic Abilities (Primary Learning). *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки*: матеріали I Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Бердянськ, 28 лют. 2020 р.). Бердянськ, С. 39–41.

15. Чеховская О. Л. Использование элементов английского языка при построении программы по русскому языку. *Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодні і перспективи*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 216–220.

**Работы, дополнительно отражающие научные результаты диссертации:**

16. Чеховская О. Л. Культурологический подход в практике обучения родному и иностранному языкам. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 290–294.

17. Чеховская О. Л. Психологические закономерности развития лингвистических способностей младших школьников. *Мова: наук.-теор. часопис*. Одеса, «Астропринт», 2018. Вип. 29. С. 146–152.

18. Чеховская О. Л. Принципы построения интегрированных уроков русского и английского языков в начальной школе. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 20. Т. III (188). С. 355–362.

**Приложение Е.2**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АПРОБАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ**

**Международные конференции**

1. Михайло-Архангельские чтения: VIII Международная научно-практическая конференция, г. Рыбница, Рыбницкий филиал Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, 15 ноября 2013 г. *Очное участие*.

2. VII Міжнародні читання пам'яті Михайла Матусовського: Міжнародна науково-практична конференція, м. Луганськ, 10–11 квітня 2014 р. *Заочное участие.*

3. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи: Міжнародна науково-практична конференція, м. Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 16–17 жовтня 2014 р. *Очное участие.*

4. Традиции и новаторство в филологических исследованиях: Международная научная конференция, г. Бельцы, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо, 27 октября 2015 года. *Очное участие.*

5. Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в начальной школе: Республиканский научно-практический семинар с международным участием, г. Тирасполь, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко, 22 октября 2015 г. *Очное участие.*

6. Actual Problems of Science and Education – APSE 2017: international scientific and professional conference, Budapest, Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 29 January 2017. *Заочное участие.*

7. Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: The II International scientific conference, Prague, Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 18–19 April 2017. *Заочное участие.*

8. Мова і культура: XXVI Міжнародна наукова конференція імені проф. Сергія Бураго, м. Київ, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 25–27 червня 2017 р. *Очное участие.*

9. Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 25–26 квітня 2019 р. *Заочное участие.*

10. Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации: Международная научно-практическая

конференція, г. Рыбница, Рыбницкий филиал Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, 18 апреля 2019 г. *Очное участие.*

11. Стратегії розвитку сучасної освіти і науки: I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 28 лютого 2020 р. *Заочное участие.*

12. Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи: II Міжнародна науково-практична конференція, м. Херсон, Херсонський державний університет, 19–20 травня 2020 *Заочное участие.*

### **Всеукраинские конференции**

13. Науково-методичні основи сучасного навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: актуальні проблеми, досвід, перспективи вдосконалення: Усеукраїнська науково-практична конференція, м. Харків, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 04–05 грудня 2013 р. *Очное участие.*

14. Актуальні проблеми слов'янської філології: IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція для студентів, аспірантів та молодих учених, м. Запоріжжя, Запорізький національний університет, 22–23 листопада 2018 р. *Заочное участие.*