

УДК 372.881.161.1:373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: nadezhda.mazurova.59@mail.ru

Статья посвящена изучению роли элементов занимательной лингвистики на уроках русского языка в начальной школе в развитии лингвистической компетенции младших школьников. Владение нормами устной и письменной речи, глубокое знание всех разделов лингвистики составляет содержание лингвистической компетенции, которая является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетентности школьников. Высокая значимость лингвистической компетенции для развития познавательной, коммуникативной сфер личности ребёнка предопределяет необходимость поиска оптимальных методов и средств её формирования. Для того чтобы вызвать у детей младшего школьного возраста познавательный интерес, который лежит в основе учебной мотивации, необходимо сделать процесс изучения основ лингвистики занимательным. Наибольшим потенциалом обладают игровые методы обучения, а именно – дидактические игры, совмещающие обучение с развлечением.

Ключевые слова: компетентный подход, лингвистическая компетенция, занимательная лингвистика, дидактические игры, младший школьник

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE WITH THE USE OF ELEMENTS OF ENCOUNTERABLE LINGUISTICS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Mazurova N.A., Bakhor T.A., Zyryanova O.N.

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the federal state autonomous educational institution of higher education «Siberian Federal University», Lesosibirsk, e-mail: nadezhda.mazurova.59@mail.ru

The article is devoted to the study of the role of elements of entertaining linguistics in the lessons of the Russian language in the primary school in the development of the linguistic competence of junior schoolchildren. Knowledge of the norms of oral and written speech, profound knowledge of all sections of linguistics is the content of linguistic competence, which is an integral component of the communicative competence of schoolchildren. The high importance of linguistic competence for the development of the cognitive, communicative spheres of the child's personality predetermines the need to search for optimal methods and means of its formation. In order to attract cognitive interest in children of primary school age, which is the basis of educational motivation, it is necessary to make the process of studying the basics of linguistics entertaining. The greatest potential is played by gaming methods of teaching, namely – didactic games, combining learning with entertainment.

Keywords: competence approach, linguistic competence, entertaining linguistics, didactic games, junior schoolchildren

Актуальность темы исследования, сформулированной как «Формирование лингвистической компетенции с использованием элементов занимательной лингвистики на уроках русского языка в начальной школе», обусловлена рядом объективных обстоятельств.

В первую очередь следует отметить, что на сегодняшний день отечественная система школьного образования на каждой ступени развивается в соответствии с законодательно закреплённой в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения компетентностной парадигмой, пришедшей на смену морально устаревшей значимой образовательной парадигме.

Компетентностный подход к организации и определению содержания школьного образования, в том числе начального образования, можно считать утвердившимся, ведь психолого-педагогическая наука и практика активно оперируют понятиями «компетентность» и «компетенция», несмотря на то, что единства мнений о содержании данных категорий в научном сообществе нет.

Ряд исследователей (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) практикуют синонимизирующий подход к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция», отождествляя их и предлагая использовать как взаимозаменяемые. Другие учёные (И.А. Зимняя [3], О.М. Мухоморова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) придерживаются мнения о том, что данные понятия следует разграничивать.

Применительно к теме настоящего исследования это положение имеет значение в плане постановки задачи развития лингвистической компетенции, которую следует рассматривать как часть языковой компетентности личности учащегося.

Учёные-методисты приняли активное участие в разработке теории компетентного подхода, однако в методике обучения русскому языку, тем более в начальной школе, компетентный подход был принят далеко не сразу. Причиной тому стало недостаточно чёткое понимание того, каким образом следует разграничивать языковую компетентность и отдельные компетенции, входящие в её состав, в том числе лингвистическую.

Относительно недавно было установлено, что языковая компетентность – это синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую. Выделение этих составляющих позволяет целенаправленно решать образовательные задачи в изучении всех разделов языкового курса и формулировать сущность каждой из компетенций.

Под лингвистической компетенцией сегодня принято понимать практическую способность учащихся понимать всё, что выражается формами речи, и пользоваться ими.

Вместе с тем, до настоящего времени некоторые принципиально важные вопросы остаются нерешёнными в той степени, которая позволяла бы реализовывать компетентный подход в развитии лингвистической компетенции младших школьников на практике с максимальной степенью результативности.

Ключевая проблема заключается в том, что русский язык является сложным для детей учебным предметом, но в то же время и социально значимым средством общения, познания, а также основой социального и культурного развития каждого ребёнка. Начальная школа должна заложить основы развития обучающихся, а также способствовать обеспечению формирования навыков грамотного письма, развитой речи.

Ситуация усугубляется тем, что современные школьники в большинстве своём отличаются дефицитом учебной мотивации. Эта проблема относится к категории общепризнанных в педагогическом сообществе и не нуждается в доказательствах.

В прикладном аспекте вышеуказанные проблемные аспекты обучения младших школьников русскому языку выражаются в необходимости поиска таких методов и средств обучения, которые позволяли бы младшим школьникам осваивать этот объ-

ективно сложный для них предмет в комфортных условиях и с высокой степенью деятельностной активности.

Одним из таких средств выступает занимательная лингвистика, которая позволяет детям получить ответы на вопросы о предназначении русского языка, увидеть богатство русского языка, раскрыть его «тайны», осознать значимость полноценного владения родным языком для человека и тем самым развить у них и мотивацию к изучению русского языка, и лингвистическую компетенцию.

Занимательная лингвистика не является отраслью лингвистики ни в общенаучном контексте, ни в контексте школьного образования. Понятие «занимательная лингвистика» отсутствует в лингвистических словарях, но активно используется. Среди лингвистической литературы можно найти книги по занимательной орфографии (М.В. Панов), занимательной стилистике (И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь), занимательной лексикологии (В.Д. Девкин) и др.

Ученые-методисты, школьные учителя активно используют это понятие, создавая факультативные курсы, программы дополнительного образования по занимательной лингвистике.

В результате анализа литературы можно увидеть, что существуют два подхода в понимании «занимательной лингвистики».

Во-первых, под занимательной лингвистикой понимаются различные интересные лингвистические явления. Так, в книге В.Д. Девкина «Занимательная лексикология» собраны небольшие рассказы, диалоги, стихи, построенные таким образом, что это так или иначе связано с игрой слов.

Во-вторых, методисты занимательную лингвистику называют инструментом для освоения школьниками основ научной лингвистики, который представляет собой совокупность лингвистических знаний, представленных в увлекательной, чаще всего – в игровой форме, которая обеспечивает интерес учащихся к осваиваемому материалу и его усвоение, несмотря на объективную сложность.

Занимательность нельзя отождествлять с развлекательностью: занимательный – это значит «интересный, связанный с процессом познания нового».

Как отмечалось выше, российская система школьного образования в настоящее время активно модернизируется, и процесс этот представляет собой переход на качественно иную, инновационную стратегию развития, которая выстраивается с учётом положительного опыта той системы, которую принято именовать традиционной.

Инновационное развитие всегда сопряжено с содержательными и технологическими преобразованиями в дидактике и методике обучения, теории и практике воспитания. Сегодня мы можем наблюдать, как традиционный процесс обучения оптимизируется посредством усиления его исследовательского характера, увеличения объёмов поисковой активности учащихся.

Вместе с тем нельзя не отметить, что педагогические инновации внедряются на основе того же ведущего принципа, которым руководствовалась традиционная система образования – принципа гуманизации. По сути, все нынешние инновации концентрируются вокруг внедрения максимально активизирующих учащегося образовательных технологий, и в этом плане русский язык, как предметная область и учебная дисциплина, не является исключением.

Современная психолого-педагогическая и методическая литература широко оперирует понятием компетенции, которое применяется и в общенаучном смысле, и в частно-дидактическом. В последнем случае в рамках темы настоящего исследования речь следует вести о языковой или лингвистической компетенции.

Термин «языковая компетенция» (или лингвистическая компетенция) впервые был сформулирован и введён в научный оборот в середине прошлого столетия американским учёным-лингвистом Н. Хомским.

В его трактовке лингвистическая компетенция есть не что иное, как «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, – способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке».

Концепция Н. Хомского и его понимание сущности лингвистической компетенции нашли не только сторонников, но и противников. Так, например, американский коллега Н. Хомского Д. Хаймс выступил с критикой в адрес такой трактовки понятия о языковой компетенции, справедливо указав на то, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны». Д. Хаймс имел в виду, что речевая деятельность ситуативна, а потому производство и понимание высказываний в каждой конкретной ситуации регулируется не столько правилами грамматики, сколько правилами словоупотребления. Так понятие лингвистической компетенции получило расширительное толкование, которому Д. Хаймс присвоил наименование коммуникативной компетенции, понимаемой как совокуп-

ность лингвистических знаний, умений и навыков говорящего и слушающего в сфере использования языка с учётом изменяющихся обстоятельств речевой среды.

Д. Слобин конкретизировал идею Д. Хаймса в своём высказывании о существовании различий «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях».

Таким образом, рассуждения учёных о том, как надлежит трактовать понятие лингвистической компетенции, очень скоро привели к тому, что это понятие стало рассматриваться в неразрывной взаимосвязи с так называемым человеческим фактором, что, с одной стороны, привнесло определённую ясность в вопрос о сущностных характеристиках этой категории, а с другой стороны, поставило исследователей перед необходимостью определения происхождения лингвистической компетенции и её развития.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов А.Л. Бердичевский предложил подходить к вопросу о лингвистической компетенции с позиции структурного анализа, а именно: лингвистическая компетенция, в его понимании, является компонентом коммуникативной компетенции, существующей в структуре последней совместно с лингвострановедческой компетенцией.

Д.И. Изаренков понимает лингвистическую компетенцию как «знание единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического). Важно также знать правила оперирования этими единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии вплоть до коммуникативных синтаксических единиц. Другая сторона формирования лингвистической компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования единицами языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики».

Таким образом, лингвистическую компетенцию следует рассматривать как базовый компонент компетенции коммуникативной, содержательными характеристиками которого являются знание языковой системы изучаемого (в том числе родного) языка на трёх уровнях грамматических правил построения устного и письменного речевого высказывания: фонологическом, лексическом и собственно грамматическом.

Обучение ребёнка в начальных классах средней общеобразовательной школы – это первый этап процесса формирования у него лингвистической компетенции.

Начальный курс русского языка, изучаемый младшими школьниками, имеет выраженную специфическую черту – тесную взаимосвязь со всеми другими учебными дисциплинами. В первую очередь это относится к литературному чтению. Строго говоря, русский язык и литературное чтение в начальной школе представляют собой неразрывное единство, что подтверждается их отнесённостью в ФГОС и примерных учебных планах к одной образовательной области.

Содержательными линиями, по которым выстраивается в примерной образовательной программе материал учебного курса «Русский язык», являются фонетика и орфоэпия, графика, состав слов (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис); орфография и пунктуация; развитие речи. Всё это – основы лингвистических знаний.

Подбор и отбор языкового материала подчиняется цели формирования первичного представления младших школьников о структуре русского языка, сообразно их возрастным возможностям, и, одновременно, усвоения основополагающих норм русского литературного языка.

Ключевой принцип здесь – это принцип системности, согласно которому языковые знания у младших школьников должны формироваться и развиваться, образуя систему научных представлений о языке, о внутренних связях, существующих между компонентами языковой системы, о языковых функциях и языковой прагматике. Именно достижению системности служит усиленное внимание к освоению младшими школьниками большого массива разнообразных правил, которые постоянно повторяются и закрепляются во избежание фрагментарности формируемых у детей знаний и умений.

Конечная цель обучения младших школьников русскому языку – формирование способности к содержательному, выразительному, стилистически точному, грамматически верному изложению своих мыслей в устной и письменной формах, а также к передаче чужого текста с соблюдением всех норм русского литературного языка.

Одним из основных требований к современному методическому сопровождению процесса обучения младших школьников русскому языку является создание условий для такого освоения школьниками языка, которое позволяло бы им использовать лингвистическую компетенцию в целях грамотного анализа источников информации, необходимых для решения учебных задач, а также для реализации потребности

в самовыражении через устную и письменную коммуникацию.

Эта задача, с одной стороны, является специфической для учебной дисциплины «русский язык», а с другой стороны, является частью целой системы общеобразовательных задач по формированию общеучебных навыков или универсальных учебных действий.

К числу общеучебных умений, непосредственно связанных с интеллектуальным развитием ребёнка в целом, которые предполагается развивать в процессе обучения младших школьников русскому языку, относятся умения осуществлять операции сравнения, классификации и обобщения.

Кроме того, изучение русского языка предполагает формирование так называемых регулятивных универсальных учебных действий: развитие навыков самоконтроля, переход от контроля результативной стороны учебной деятельности к контролю процессуальной стороны такой деятельности, переориентация с констатирующего вида контроля к пропедевтическому (опережающему).

Современное общество именуется информационным, в связи с чем одной из задач школы является формирование у учащихся информационной культуры. Задача учебной дисциплины «Русский язык» в формировании информационной культуры младших школьников состоит в освоении необходимого минимума навыков чтения и письма, работы с текстом (в том числе – с книгой, словарями, справочниками, другой лингвистической литературой).

Процессуальную и результативную стороны процессов формирования и развития лингвистической компетенции школьников невозможно представить без сформированной способности к словоупотреблению и словообразованию, к построению синтаксических конструкций, к использованию синонимических и антонимических средств языка, фразеологизмов – всего того, что обогащает речевую деятельность человека и демонстрирует владение широким спектром языковых средств [6].

Формирование лингвистической компетенции в преподавании русского языка может концентрироваться вокруг достижения цели освоения учащимися новой для них знаковой, семиотической системы. В данном контексте результативная сторона процесса формирования лингвистической компетенции будет представлена такими умениями, как владение фонетической системой русского языка, владение лексической системой русского языка, владение грамматическими категориями русского

языка, понимание звучащей и письменной русской речи, построение собственных высказываний на русском языке в устной и письменной формах.

Если же мы говорим о преподавании русского языка как родного, то здесь важно понимать, что лингвистическая компетенция в начальных классах школы будет скорее не формироваться, а развиваться, ведь всеми вышеперечисленными умениями, пусть в несовершенном виде, дети владеют уже к 5–6-летнему возрасту, и процесс овладения ими, при отсутствии у ребёнка интеллектуального недоразвития, происходит не путём целенаправленного обучения, а спонтанно – в процессе жизнедеятельности и межличностных коммуникаций с ближайшим окружением [2].

Таким образом, перед школой ставится задача развития и совершенствования лингвистической компетенции младших школьников, которая реализуется в нескольких направлениях: обогащение активного словаря новыми лексическими пластами, активизация фразеологического словарного запаса, обогащение запаса синонимических конструкций, осознанное усвоение морфологических норм, норм управления и согласования, освоение видового разнообразия предложений и схем их построения.

Так же, как в науке о языке, в методике преподавания русского языка лингвистическая компетенция может отождествляться с компетенцией языковой или отграничиваться от неё. Чаще всего лингвистическая компетенция рассматривается методистами как знание научных основ русского языка, их осмысление, усвоение на этой основе комплекса лингвистических понятий с последующим их применением в речевой практике

Если рассматривать развитие лингвистической компетенции младших школьников с методической точки зрения, то следует отметить, что знание научных основ русского языка – это и знание устройства языка, и знание закономерностей его развития, и знание законов его функционирования, и понимание роли языка в жизни каждого отдельно взятого человека и общества в целом, и знание исторических аспектов появления и развития языка (в том числе владение информацией о виднейших представителях отечественной лингвистики, их вкладе в развитие науки о языке). Всё это в совокупности закладывает основу решения более сложной задачи воспитания в школьниках чувства уважения к родному языку, которое проявляется в устойчивом познавательном интересе, осознании того факта, что владение нормами русского ли-

тературного языка – неотъемлемый атрибут общей культуры личности, и желанием достигать высокого уровня грамотности в широком смысле этого слова [7].

В прикладном аспекте лингвистическая компетенция школьников выражается в следующих языковых умениях и навыках: умение опознавать и распознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи, делить языковые явления на группы, осуществлять все виды разборов.

Совершенно очевидно, что достижение таких результатов требует применения методов и средств обучения, которые наилучшим образом соответствуют закономерностям возрастного развития младших школьников и одновременно обладают наибольшим развивающим потенциалом.

Основным таким методом по праву считается дидактическая игра.

Проблема исследования формирования лингвистической компетенции у младших школьников на уроках русского языка актуальна, так как однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению, делают учебный процесс скучным. В этой связи не удивительно, что современными исследователями активно изучается проблема влияния дидактической игры как метода обеспечения занимательности образовательной деятельности на развитие у школьников лингвистической компетенции.

Игра по праву считается деятельностью, в которой ребёнок осваивает всю систему человеческих отношений – сначала на эмоциональном уровне, а затем – на интеллектуальном.

Игра – это особая форма освоения действительности, предполагающая активное воспроизведение и моделирование ситуаций социального взаимодействия. Она возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок ещё не может принимать непосредственного участия в системе общественного труда, но у него уже есть потребность активно входить в общественную жизнь с сопутствующими ей разнообразными общественными отношениями.

Игра является ведущим видом деятельности ребёнка в период дошкольного детства. Известный советский и российский учёный, специалист в области педагогической и возрастной психологии Д.Б. Эльконин утверждал, что для дошкольника игра, во-первых, представляет собой модель взаимоотношений ребёнка со взрослыми, освоение которой формирует его отношение к действительности, во-вторых, является связующим звеном между объективным источником психического развития (эле-

ментами окружающей действительности) и ребёнком, в-третьих, является детерминантой наблюдаемой в дошкольном возрасте динамики личностного развития и, наконец, в-четвёртых, представляет для ребёнка ту внутреннюю среду, которая формирует и модифицирует его основные психические процессы.

Игра возникла в человеческом обществе как воспитательный инструментарий, связанный с общественной и трудовой деятельностью людей на генетическом уровне, и стала обязательным специфическим атрибутом детства как этапа онтогенеза. Недаром нидерландский историк культуры Йохан Хёйзинга считает, что «в один ряд с такими определениями человека, как *«Homo sapiens»* (человек разумный) и *«Homo faber»* (человек создающий) следует поставить ещё одно – *«Homo ludens»* (человек играющий), поскольку оно представляет столь же сущностную характеристику человека, как и два предыдущих».

Г.П. Щедровицкий, раскрывая философские аспекты сущности игры и её развивающий потенциал, подчёркивал, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей: в этом плане она есть особое педагогическое творение».

Наиболее глубоко развивающий потенциал детской игры и её значимость для социальной адаптации личности отражены в высказываниях Д.Б. Эльконина, который называл игру «арифметикой социальных отношений» и трактовал её как «деятельность, возникшую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых... как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее ребенка к осуществлению других видов деятельности».

Как социально-психологический феномен игра рассматривалась Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Н. Узнадзе и другими отечественными исследователями.

Так, Б.Г. Ананьев в одной из своих работ писал, что игра – отнюдь не возрастная форма деятельности, предшествующая целенаправленному, специально организованному, систематическому учению, она – «особая форма деятельности, которая охватывает все периоды человеческой жизни, без исключений».

Л.С. Выготский особое внимание уделял тому обстоятельству, что игра предоставляет ребёнку возможность творчески переработать переживаемые впечатления,

произвольно комбинировать их, в соответствии с личными интересами и запросами, конструируя, тем самым, новую реальность и обеспечивая качественный переход от прошлого к будущему. И именно это свойство игры нести потенциал личностного развития, по мнению Выготского, делает игру столь привлекательной для её участников.

А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на том, что игра является ведущим видом деятельности ребёнка-дошкольника, реализация которого есть ситуация постоянного развития психики ребёнка в настоящем времени с подготовкой к переходу на качественно новую ступень развития всех психических процессов. Путём многолетних исследований учёный неопровержимо доказал, что в игре ребёнок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, что указывает на предназначение игры как источника развития сознания ребёнка, поведения ребёнка в направлении увеличения степени его произвольности, а также на то, что игра – это особая форма моделирования отношений между взрослыми, предусматривающая зафиксированные правила и определённые роли.

С.Л. Рубинштейн называл игру «школой жизни и практикой развития», а Д.Н. Узнадзе – «генеральной формой поведения, содержание которой определяют, прежде всего, внутренние мотивы личности, её эмоционально-интимные побуждения, связанные с ощущениями радости и удовольствия».

Значимость игры для развития ребёнка подчёркивалась многими величайшими педагогами. Например, С.Т. Шацкий утверждал, что ограничение ребёнка в играх губительно для его природы и социализации, что отсутствие возможностей для удовлетворения потребности в игре может приводить даже к тому, что ребёнок станет преступником. П.П. Блонский считал, что ребёнок, лишённый игры, лишается возможности активно накапливать социальный опыт. Ведущий исследователь игры С.А. Шмаков считает, что игра есть не что иное, как ключевая характеристика нормальности протекания детства, как возрастного этапа, а игровая практика для ребёнка – главный источник его творческого, социального и познавательного развития.

С точки зрения Р.И. Жуковской, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, игра есть особая сфера человеческой активности, включение в которую преследует цель получения удовольствия от приложения играющим физических и духовных сил.

О.С. Газман отмечает, что «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой – всегда направлена в будущее, так как в ней моделируются какие-то жизненные ситуации либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма».

Во всех этих высказываниях учёных об игре прослеживается единая мысль: игра – необходимое средство развития ребёнка и вместе с тем сама по себе – развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста. Детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник её развития. Игра так или иначе, но всегда в доступной и интересной форме моделирует саму жизнь. Естественно, в каждую эпоху, в каждый период развития общества дети отражают жизнь в играх по-своему.

Сегодня научно-технический процесс, гуманизация воспитания и обучения поставили на первое место задачу развития личностного и социального потенциала каждого ребёнка, независимо от его способностей и возможностей, и здесь игра должна стать одним из средств формирования личности, ибо она всегда связана с социально-экономическим развитием общества, культурными традициями народа, в том числе – языковыми, она эволюционирует вместе с ними.

В этой связи исключительную важность приобретают новые тенденции в развитии педагогической мысли об игре. Одной из таких тенденций является утверждение многих современных учёных о том, что игру следует рассматривать как обладающие высокой потенциальной эффективностью метод и средство обучения и воспитания в любом возрасте, а не только в дошкольном детстве, когда игра является ведущим видом деятельности.

Ярким примером использования в целях придания урокам признака занимательности в современной педагогической практике является игровой стиль обучения, активная разработка которого проводится в последние годы российскими педагогами-практиками.

Исключительная значимость дидактических игр в школьном обучении детей русскому языку заложена в самом их назва-

нии: это – обучающие игры. Они создаются взрослыми в целях обучения и воспитания детей, но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, игровые правила [1].

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Дидактическая игра, как форма обучения детей, содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собою основу обучения».

Один из элементов дидактической игры – это дидактическая задача, которая является целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игр, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. В одной и той же игре в разном возрастном периоде взрослый планирует разные обучающие задачи. Чем старше ребёнок, тем сложнее задача. Игровая задача часто заложена в названии игры: «Найди по описанию», «Скажи наоборот» и т.п.

Решая игровые задачи, ребёнок получает знания и умения из разных областей мира взрослых. В игре его привлекает не обучающая задача, а возможность выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть.

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребёнок, указывают путь к достижению цели. Правила помогают развивать у детей регулятивные способности. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, раскрывают способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то самостоятельно рассмотреть, подумать, сравнить, найти решения поставленной игровой задачи.

Организующие правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. Правила должны быть направлены на воспитание положительных игровых отношений между детьми. Соблюдение правил в ходе игры вызывает необходимость проявления усилий, овладения способами общения в игре и вне

игры и формирования не только знаний, но и разнообразных чувств, накопления добрых эмоций и усвоения традиций.

Первые игры с правилами, как известно, были созданы народом. Народные игры знакомят детей с национальными традициями, культурой своего народа, учат овладевать силой, ловкостью, расширяют кругозор, сообразительность, активность, общение, в игре успешнее проходит социализация ребенка. Главной особенностью народной игры является то, что это игры коллективные, которые учат доброжелательному отношению друг к другу, учат уважать интересы друг друга, соблюдать правила. Классикой народной педагогики стали такие дидактические игры, как «Сорока-белобока», «Гули-гули», «Ладушки», «Фанты», «Барыня» и многие другие. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине (матрешка, пирамидка, башенки, бирюльки и др.) – всего того, что развивает интеллект ребёнка в целом и становится основой для развития социально-бытовых навыков [4].

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Игровое действие – это проявление активности детей в игровых целях.

Игровое действие представляет большой интерес для детей. Поначалу малыш привлекает в дидактической игре сам процесс игры, а начиная с 5 лет, детей интересует её результат. Игровое действие может разнообразиться, если оно уже освоено в многократно проведенных играх. Для поддержания интереса игра усложняется: вносятся новые предметы, вводятся дополнительные задачи, действия, условия, правила.

Если проанализировать дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует, прежде всего, игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание направлено на развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу. Благодаря наличию игровых действий, дидактические игры, применяемые на занятиях, делают обучение более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки

к более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками.

Игры дают детям очень важный навык совместной работы. Отличительную особенность игровой деятельности обычно усматривают в её добровольности, в высокой активности контактной зависимости участников. Но вместе с тем дидактическая игра – едва ли не единственный вид деятельности, направленный на развитие не отдельных способностей, а способности к определённой деятельности в целом.

Сколько бы игра ни повторялась, для всех играющих она проходит как бы впервые, так как представляет совершенно новые препятствия. Их преодоление воспринимается как личный успех, победа и даже некоторое открытие открытия себя, своих возможностей. Вот почему игра всегда сопровождается ожиданием и переживанием радости: «Я могу!». В трёхступенчатой мотивации игры – «хочу!» – «надо!» – «могу!» – заключён, очевидно, основной механизм её влияния на ребенка, секрет формирования заинтересованности в игре.

Из этого следует, что основными направлениями педагогического руководства дидактической игрой являются вовлечение детей в игру, использование особых приёмов, побуждающих желание играть («хочу играть!»), помощь в осуществлении действий по правилам и решению игровых задач («так надо!»), развития личности ребёнка в процессе игры и формированию у него адекватной самооценки («могу!»).

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать вывод о том, что игра представляет собой исключительное по своей потенциальной продуктивности средство развития детей, ведь деятельность детей в условиях игровой ситуации может приобретать личностный смысл, тем самым становясь более эффективным средством формирования личности; именно игровые ситуации предоставляют большие возможности для обучения детей различным видам учебной деятельности, ведь они продуцируют произвольное познание ребёнком окружающей действительности, основанное на интересе и желании.

Внедрение в практику работы учителя на уроках русского языка в начальной школе элементов занимательной лингвистики было апробировано на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Огурская средняя общеобразовательная школа». Некоторые материалы проведенной работы были апробированы в статье О.Б. Лобановой и др. [5].

В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса.

Численность выборки составила 25 человек.

Целью исследования стало получение объективной картины изменения уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся под воздействием элементов занимательной лингвистики, включавшихся в образовательный процесс на уроках русского языка.

Оценка уровня сформированности лингвистической компетенции четвероклассники осуществлялась в два этапа.

На первом этапе проводилась первичная диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников.

На втором этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников.

В течение двух месяцев, которые разделяют первый и второй этапы диагностического исследования, учителем в планы уроков русского языка регулярно включались элементы занимательной лингвистики.

Для определения сформированности лингвистической компетенции младших школьников нами была использована контрольная работа по русскому языку для 4 класса, разработанная Московским центром качества образования, которая служит инструментом оценки качества лингвистической компетенции учащихся в большинстве российских школ.

В школах Красноярского края этот оценочный инструмент используется для разработки текстов краевых контрольных работ, которые выполняются выпускниками начальной школы.

Первичная диагностика обнаружила неудовлетворительный уровень сформированности лингвистической компетенции у 40% учащихся.

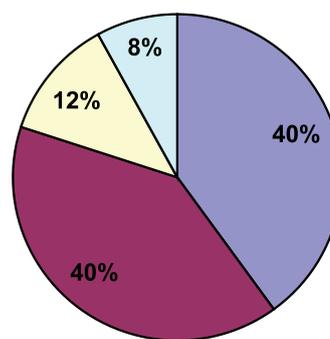
Долевое распределение учащихся 4 класса по уровням сформированности лингвистической компетенции отображено на рис. 1.

Как видим, в долевом распределении учащихся 4 класса по уровням сформированности лингвистической компетенции самые малые доли принадлежат тем, кто продемонстрировал хороший и отличный уровни.

Можно сказать, что их численность, в сравнении с теми, чей уровень сформированности лингвистической компетенции оценивается как удовлетворительный и неудовлетворительный, практически ничтожна.

Особого внимания заслуживает тот факт, что доля учащихся с неудовлетворительным уровнем сформированности линг-

вистической компетенции очень высока – она достигает 40%, что создаёт ситуацию высокого риска неуспеваемости в выполнении традиционных для школ Красноярского края краевых контрольных работ, которые проводятся в четвертых классах с целью оценки степени академической подготовленности учащихся к переходу из начальной школы в среднее звено.



- Неудовлетворительный уровень
- Удовлетворительный уровень
- Хороший уровень
- Отличный уровень

Рис. 1. Долевое распределение учащихся по уровням сформированности лингвистической компетенции (первичная диагностика)

Полученные в ходе первичной диагностики результаты со всей очевидностью продемонстрировали объективную необходимость в активизации и интенсификации работы педагога с детьми в направлении расширения границ их лингвистической компетенции.

При этом следует отметить, что результаты первичной диагностики вовсе не означают, что учителем не велась работа по формированию и развитию лингвистической компетенции школьников. Такая работа на уроках, безусловно, осуществлялась, однако в подавляющем большинстве случаев, за редким исключением, она ограничивалась типовым подходом без применения элементов занимательной лингвистики.

На протяжении двух месяцев проводилась работа по обогащению содержания уроков русского языка в начальной школе элементами занимательной лингвистики.

После этого была повторно проведена контрольная работа, содержащая задания, аналогичные тем, которые применялись в процессе первичной диагностики.

Данные табл. 2 указывают на отсутствие в классе учащихся, чей уровень сформированности лингвистических компетенций можно оценить как неудовлетворительный.

Вместе с тем индивидуальные показатели набранных баллов свидетельствуют о том, что у многих учеников они достигают пограничных норм между оценками «неудовлетворительно» и «удовлетворительно», между «удовлетворительно» и «хорошо».

Это указывает на неустойчивость достигнутых результатов, что закономерно, если учитывать, что развивающая работа осуществлялась в интенсивном режиме на протяжении всего двух месяцев, и наличие риска очередного снижения показателей успешности выполнения лингвистических заданий, который можно нейтрализовать и преодолеть путём продолжения целенаправленной и планомерной работы по обогащению содержания уроков русского языка элементами занимательной лингвистики.

Как видим, наибольшая доля приходится на учащихся с удовлетворительным уровнем сформированности лингвистической компетенции.



Рис. 2. Долевое распределение учащихся по уровням сформированности лингвистической компетенции (повторная диагностика)

Удовлетворительный уровень, в свою очередь, означает соответствие уровня лингвистической компетенции его обладателей минимальным требованиям ФГОС по данному направлению подготовки.

Увеличение доли учащихся с отличным уровнем лингвистической компетенции незначительно.

Что касается учащихся с хорошим уровнем лингвистической компетенции, то их доля увеличилась вдвое, в сравнении с результатами первичной диагностики.

На основании полученных данных мы приходим к выводу о том, что обогащение содержания уроков русского языка в начальной школе элементами занимательной лингвистики способствует развитию лингвистической компетенции младших школьников.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2011.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Просвещение, 2008.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социоигровых технологий обучения школьников. – Петрозаводск: VERSO, 2008.
5. Лобанова О.Б., Газизова Т.В., Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Осяк С.А., Коршунова В.В. Роль учебной практики в подготовке будущего учителя (на примере прикладного бакалавриата) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/123-20028>.
6. Серебрянникова Ю.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка // Начальная школа. – 2016. – № 6. – С. 29–32.
7. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе. Теоретические основы: дисс... докт. пед. наук. – М., 2005.