

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ  
КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. И. АРАБАЕВА**

*На правах рукописи*  
**УДК 81-11(575.2)(045.3)**

**Нуркулова Марыйпа Рыскельдиевна**

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
НАГЛЯДНОСТИ В ПЕРИОД ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО УСТНОГО  
КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ С КЫРГЫЗСКИМ  
ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

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

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

кандидат педагогических наук, доцент  
Омурбаева Дамира Касымбаевна

**Бишкек - 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3-11
<b>ГЛАВА I. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b>	
§ 1.1. Дидактические основы использования наглядности на уроках русского языка в кыргызской школе .....	12-43
§ 1.2. Предварительный устный курс русского языка в начальной кыргызской школе(история вопроса) .....	43-59
§ 1.3. Психологические особенности восприятия наглядных средств обучения учащимися младшего школьного возраста .....	59-71
Выводы по первой главе .....	71-72
<b>ГЛАВА II. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ</b>	
§ 2.1. Анализ учебно-методических комплексов к предварительному устному курсу русского языка в кыргызской школе .....	73-89
§ 2.2. Диагностика сформированности навыков аудирования и говорения учащихся .....	90-103
Выводы по второй главе .....	104-105
<b>ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В I КЛАССЕ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ</b>	
§ 3.1. Система упражнений по обучению аудированию и говорению в первом классе кыргызской школы на основе наглядных средств обучения .....	106-128
§ 3.2. Результаты опытно-экспериментального обучения .....	129-149
Выводы по третьей главе .....	150
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	151-152
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	153-171
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема обучения русскому языку остается актуальной на постсоветском пространстве, в том числе и в Кыргызской Республике. В декабре 2001 года Закон «О внесении изменений в статью 5 Конституции Кыргызской Республики» закрепил статус русского языка как официального языка КР. Также этот статус был подтвержден в статье 10 Конституции Кыргызской Республики, введенной в действие Законом КР от 27 июня 2010 года [92].

Закон устанавливает правовое положение и регламентирует применение государственного и официального языков на территории республики. И здесь важная роль отводится государственным органам, которые согласно Закону, призваны создать необходимые условия для функционирования и развития наряду с государственным языком официального языка.

Современная ситуация в Кыргызстане, вступление страны в Евразийский экономический союз, процессы глобализации, наблюдаемые в сфере экономики, культуры и политики, ведут к неизбежному расширению межнациональных и межъязыковых контактов. Сейчас в кыргызстанском обществе наметилось осознанное движение навстречу русскому языку и мотивация к его изучению в последнее время заметно растет.

В Указе «О мерах по развитию государственного языка и совершенствованию языковой политики в Кыргызской Республике», подписанном Президентом Кыргызской Республики 1 июля 2013 года, отмечается: «Реалии современного состояния общества и цели укрепления единства народа Кыргызстана требуют, чтобы при соблюдении конституционных прав и свобод граждан государственный язык стал объединяющим для всех кыргызстанцев, независимо от их этнической принадлежности. Национальные интересы Кыргызской Республики диктуют необходимость воспитания поколения кыргызстанцев, свободно владеющего государственным кыргызским, официальным русским, а также другими

востребованными в мире международными языками»[158]. Данный Указ определяет языковую политику нашего государства на ближайшую и долгосрочную перспективу.

На фоне вновь возрастающей положительной мотивации к изучению русского языка как средству общения в кыргызском обществе, особую актуальность приобретают поиски средств, способных обеспечить практическое владение официальным языком уже на начальном этапе обучения.

В республике, где, по последним данным, 70 % населения не владеет русским языком, где зачастую единственным носителем русского языка является учитель, большая роль отводится внедрению в школьную практику наглядных средств обучения, позволяющих не только компенсировать отсутствие естественной речевой среды, но и создать положительную мотивацию у младших школьников к овладению русским языком.

Методикой обучения русскому языку как неродному накоплен богатый опыт, на который мы опирались при исследовании проблемы отбора и использования наглядности на первоначальном этапе обучения русскому языку в кыргызской школе. Это, прежде всего, труды российских ученых-методистов (М.В. Бартольд, В.Г. Болтянский, М.В. Голованова, Г.Г. Городилова, Л.В. Занков, Е.В. Коток, Л.П. Прессман, В.М. Чистяков, С.Г. Шаповаленко и др.).

Среди стран Содружества Независимых Государств особое внимание развитию речевой деятельности учащихся на основе наглядных средств обучения уделяют ученые Армении (Н.А. Байбуртян, Л.Г. Баласанян, Н.Н. Грачева – Бархударян, И.М. Геодакян, Б.М. Есаджанян, С.С. Оганесян).

Проблемам методики обучения русскому языку в начальной узбекской школе, в том числе с использованием средств наглядности, посвящены работы Т. Амоновой, Т.Г. Иргашевой, С.М. Махмудовой, А.М. Минаева, А.В. Миртова, М.Х. Тохтаходжаевой, М.А. Хегай).

Вопросы обучения русскому языку исследуются в трудах ученых-

методистов Казахстана (Г.А. Бадамбаева, Х. А. Бекмухамедова, Г. Ф. Гуревич, Р. Д. Есенжолова, М. Р. Кондубаева, В. К. Павленко, Э. Д. Сулейменова, Тюлебаева М.А, Н. Н. Шманова и др.)

В современных условиях большое значение для формирования языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся начальной кыргызской школы имеют труды таких методистов, как Э.Ш. Абдулина, Б. С. Абайдулова, Н. А. Ахметова, А. И. Васильев, К.Д. Добаев, С.А. Елебесова, А. Т. Исакова, В.Г. и Н.Г. Каменецики, М. Х. Манликова, Д. К. Омурбаева, В.П. Петров, М. Дж. Тагаев, П.И. Харакоз, Л. А. Шейман и др.

**Методологическую и теоретическую основу исследования** составили основные положения философской и языковедческой наук о взаимосвязи языка и мышления, о роли языка в процессе познания и общения (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, П.Я.Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б.Эльконин, А.А.Леонтьева, И.А.Зимняя).

Методологическую значимость приобрели в работе такие научно-методические подходы, как: личностный подход (И. Б. Бекбоев, Г.В.Селевко, Н.К.Тихомиров, Н.А.Горлова), личностно-ориентированный подход (А.В.Мудрик, А.Б.Орлов, В.В.Сериков, И.С. Якиманская и др.), личностно-деятельностный подход (И.А.Зимняя, Г.С. Тагаева), коммуникативный подход (Н.А. Ахметова, И.Л. Бим, К.Д. Добаев, М.Х. Манликова, Е.И.Пассов), проблемно-коммуникативный подход (О.Ю.Искандарова), коммуникативно-деятельностный подход (А.А. Леонтьев), деятельностный подход (Э.В.Ильенков, Г.С.Батищев, М.К.Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.).

В последние годы вопросы обучения русскому языку в начальной кыргызской школе рассматриваются с новых позиций – компетентностных.

В связи с этим, актуальность приобретает изучение вопроса, связанного с раскрытием эффективности использования наглядности на начальном этапе обучения русскому языку на основе компетентностного подхода.

В методике преподавания русского языка как неродного доминирующие

позиции получает личностно-деятельностный подход.

Немалый вклад в разработку основ личностно-ориентированного, личностно-деятельностного подхода внесли такие кыргызстанские методисты, как И.Б.Бекбоев, К.Д. Добаев, Н.П. Задорожная, Г.С. Тагаева и др.[19, 63, 80,156].

Данные подходы существенно изменили функции и характер использования средств наглядности на уроках.

Особое внимание уделяется обучению школьников самостоятельной деятельности, вводятся элементы активного обучения, и здесь на педагогов накладываются определенные обязательства по созданию условий и выбору средств и способов, при которых обучение младших школьников было бы наиболее эффективным и обеспечивало общение на втором языке.

В связи с этим необходимо полное обновление учебников и учебно-методических пособий по русскому языку для начальных классов.

Как показывает анализ методической литературы и практика обучения, использование наглядных средств обучения на уроках русского языка в классе носит эпизодический характер, нет последовательного, психологически обоснованного использования наглядности, способного обеспечить реализацию целей и задач предварительного устного курса русского языка в кыргызской школе.

Так, несмотря на требования куррикулума по предмету «Второй язык»: «Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора. Понимать передачи для детей на русском языке»[96] - применение звуковой наглядности не находит достаточно эффективного применения на уроках предварительного устного курса русского языка. Также неразработанным остается вопрос, связанный с применением иллюстративной наглядности. Основной причиной этого является отсутствие методических пособий и рекомендаций по применению звуковой и изобразительной наглядности адекватной формируемым компетентностям учащихся.

Организация урока на основе личностно-деятельностного подхода с

включением разнообразных средств наглядности и индивидуализации процесса обучения должна стать приоритетной в начальной кыргызской школе.

Таким образом, выбор темы исследования продиктован важностью решения проблемы наглядности, как в теоретическом, так и практическом планах для формирования на компетентностной основе языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся в период предварительного устного курса русского языка в кыргызской школе.

Значимость и **актуальность** выдвинутой проблемы определяются:

1) недостаточной разработанностью лингводидактических основ методики отбора и использования наглядности в период предварительного устного курса русского языка в кыргызской школе;

2) возрастающим интересом детей к практическому овладению русским языком, что обуславливает необходимость разработки более активных, личностно ориентированных методов и приемов первоначального обучения языку;

3) возможностями широкого использования в начальной школе средств звуковой и иллюстративной наглядности на компетентностной основе, способствующей формированию и развитию языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся.

**Объект исследования:** процесс совершенствования методики преподавания русского языка при обучении учащихся I-х классов школ с кыргызским языком обучения.

**Предмет исследования:** формирование языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся-кыргызов I-х классов при обучении русскому языку с использованием наглядных средств обучения.

**Цель исследования** состоит в разработке лингводидактических основ методики использования наглядности на компетентностной основе и выявление эффективности методики использования наглядных средств обучения в предварительном устном курсе русского языка в начальной кыргызской школе.

В достижении поставленной цели необходимо было решение следующих **задач:**

1. Изучить, обобщить, систематизировать на основе анализа лингвистическую, лингводидактическую, психолого-педагогическую литературу для выявления, обобщения и определения методических путей использования наглядных средств при обучении русскому языку в начальной школе.

2. Изучить современное состояние методики использования наглядных средств обучения на этапе предварительного устного курса русского языка в начальной кыргызской школе.

3. Разработать методику комплексного использования системы наглядных средств обучения, адекватных формируемым видам речевой деятельности в период предварительного устного курса на компетентностной основе.

4. Разработать систему упражнений и заданий к звуковым и иллюстративным видам наглядности, ориентированным на формирование языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся I-х классов.

5. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность предлагаемой методики использования наглядных средств обучения к предварительному устному курсу русского языка.

Для достижения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ лингвистической, психолого-педагогической, дидактической и методической литературы по теме исследования; анализ действующих курикуллумов, программ и учебно-методических комплексов;

- эмпирические: наблюдение за учебным процессом, беседы с учителями и учащимися; наблюдения за динамикой формирования русской устной речи младших школьников в период предварительного устного курса; проведение педагогического эксперимента; количественный и качественный анализ ответов учащихся; статистическая обработка



данных.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в том, что впервые:

- разработаны лингводидактические основы методики преподавания русского языка в начальной школе, в частности, методики использования наглядности в предварительном устном курсе русского языка в кыргызской школе;

- разработана и внедрена методика использования звуковой, графической и иллюстративной наглядности в предварительном устном курсе русского языка на компетентностной основе;

- разработана система заданий и упражнений по использованию звуковой и иллюстративной наглядности на уроках русского языка в I классе;

- разработана модель формирования языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся-кыргызов на первоначальном этапе обучения русскому языку на основе наглядных средств обучения.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что впервые разработана и внедрена методика использования средств наглядности на компетентностной основе в учебный процесс начальной кыргызской школы, в учебный процесс подготовки специалистов начальной школы (КГУ им. И. Арабаева, КНУ им. Ж. Баласагына), в содержание лекционных и практических занятий; предложены методические рекомендации по отбору и использованию наглядных средств обучения для включения в действующие учебно-нормативные документы.

Основные теоретические и практические рекомендации могут быть использованы при разработке спецкурсов по методике преподавания русского языка в начальной школе; материалы диссертационной работы могут быть использованы авторами действующего учебно-методического комплекса по русскому языку для I класса кыргызской школы; предложенная система упражнений с использованием различных видов наглядности окажет практическую помощь учителям и может быть применена при составлении

заданий к урокам русского языка.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Анализ, обобщение и систематизация теоретических и практических основ методики преподавания русского языка в начальной школе выявил необходимость, с учетом изменившихся социокультурных, экономических и политических условий последних десятилетий на постсоветском пространстве, разработки лингводидактических основ методики преподавания русского языка в начальной кыргызской школе на компетентностной основе, в частности методики использования наглядности.

2. Состояние методики преподавания русского языка в начальной кыргызской школе в настоящее время, как показывает анализ действующих программ и учебников, результаты констатирующего среза знаний учащихся I класса не способствует формированию языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций учащихся.

3. Эффективность методики использования комплекса наглядности на уроках русского языка в I классе начальной кыргызской школы для формирования языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций может быть повышена за счет разработанной системы упражнений и заданий к различным видам наглядных средств обучения.

**Апробация результатов исследования** проводилась в ходе обсуждения материалов диссертации на заседаниях кафедры и методических семинаров кафедры с 2011 по 2016 гг., на международных, республиканских и региональных научных конференциях: научно-практической конференции, посвященной 80-летию Заслуженного учителя КР, проф. К.Сартбаева (Бишкек, 2013); научно-практической конференции «Актуальные проблемы организации научно-исследовательской работы в вузе» (Бишкек, 2010); научно-практической конференции «Педагогическая практика в условиях перехода на двухуровневую систему образования: проблемы и перспективы, посвященной 70-летию КГУ им. И. Арабаева (Бишкек, 2015); научно-практической конференции, посвященной 70-летию проф. Э.Т. Токсомбаевой (Бишкек, 2016) и др.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.** Основные выводы диссертационного исследования, его главные теоретические положения и методические рекомендации нашли отражение в 12 опубликованных статьях автора, в изданиях рекомендованных ВАК КР; в учебно-методическом пособии «Истории в рисунках», звуковом учебно-методическом пособии «Говорим правильно».

**Связь диссертационного исследования с научными программами:** исследование является инициативной и выполнена в рамках научно-исследовательских работ кафедры технологии обучения кыргызскому и русскому языкам в начальной школе Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева.

**Личный вклад соискателя** в исследуемую проблему заключается в разработке методики использования звуковой и иллюстративной наглядности при обучении русскому языку на компетентностной основе в предварительном устном курсе русского языка и внедрения ее в учебный процесс начальной кыргызской школы; в выявлении эффективности предложенной методики в ходе проведения опытно-экспериментальной работы в школах Кыргызстана.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования явились: средняя школа им. Я.Я. Ваккера Иссык-Атинского района Чуйской области, средняя школа № 4 г. Кант, школа-гимназия № 1 г. Токмок, Чалдоварская средняя школа №1 Панфиловского района, средняя школа им. А. Осмонова с. Каптал-Арык Панфиловского района. Всего в эксперименте участвовало 285 учащихся, из них 141 учащийся экспериментальных классов и 144 учащийся контрольных классов.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, практических рекомендаций, списка использованной литературы и 3 приложений. Общий объем диссертации составляет 152 страницы.

# ГЛАВА I. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

## 1.1. Дидактические основы использования наглядности на уроках русского языка в кыргызской школе

В современной методической науке наглядность рассматривается как один из основных дидактических принципов и как средство обучения.

Принцип наглядности – это основное исходное положение дидактики, определяющее направление работы с наглядным материалом, предусматривающее обязательность его использования в учебном процессе.

В нашем исследовании наглядность понимается как определенным образом рационально осмысленная чувственная предметная область окружающего мира, отраженная оценочно-волевым моментом в индивидуальном сознании каждого учащегося.

Проблема наглядности в образовательном процессе имеет давние традиции и на сегодняшний день является исторической категорией.

Проблема наглядного обучения приобретает свое подлинное значение с возникновением такой науки как дидактика.

Впервые, поставив в основу познания и обучения чувственный опыт, теоретически обосновал и раскрыл принцип наглядности Я.А.Коменский, который рассмотрел наглядные пособия как средства, способствующие усвоению учебного материала и качеств личности. Я.А. Коменский понимал наглядность широко, не только как зрительную, но и как привлечение всех органов чувств к лучшему и ясному восприятию вещей и явлений. В дальнейшем принцип наглядности был развит в трудах таких выдающихся мыслителей и педагогов, как И.Г. Песталоцци, Т. Кампанелла, Ж.-Ж. Руссо, И. Герbart, А. Дистервег и других, которые уточнили его сущность, обосновали психологические особенности использования наглядности при обучении детей разных возрастов.

Так Г.Песталоцци в наглядности видел единственную основу всякого развития.

В настоящее время принцип наглядности обучения находит широкое применение в преподавании всех предметов школьного курса. Наглядность обучения в начальной школе основана на особенностях мышления детей младшего школьного возраста, которое развивается от конкретного к абстрактному.

Большое значение наглядности для развития речи придавал К.Д. Ушинский, который считал, что более соответствуют природе ребенка наглядные средства обучения, способствующие развитию у детей дара слова. К. Д. Ушинский дал глубокое психологическое обоснование наглядности обучения. Наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформированный на основе наглядного пособия, является главным в обучении, а не само наглядное пособие. К. Д. Ушинский значительно обогатил методику наглядного обучения, разработал ряд способов и приемов работы с наглядными пособиями [159]. При обучении языку К.Д. Ушинский особенно подчеркивал значение принципа наглядности обучения как метода усвоения содержания, значения изучаемого: «Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки, - словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления» [160, С.40].

Последователи К.Д. Ушинского также отмечают, что в образовательном процессе начальной школы важно развивать у школьников интерес к учению, опираясь на чувственное восприятие учебной информации, включая все органы чувств при восприятии окружающего мира. Следовательно, чем разнообразнее чувственное восприятие учебного материала, тем более прочно он усваивается.

Известный педагог конца XIX – начала XX века П.Ф. Каптерев, раскрывая истоки наглядного обучения, показал его роль в начальном воспитании и

образовании детей. Он выделил и дал характеристику следующим видам наглядности: полная наглядность, половинная и наглядность умственная или по памяти. В работах П.Ф. Каптерова предлагается использовать наглядность на всех этапах педагогического процесса.

Достаточно полное обоснование получила наглядность в образовательном процессе советской педагогической мысли в работах таких ученых, как П.П. Блонский, М.А.Данилов, Л.В. Занков, Т.А. Ильина, Н.П. Конобеевский, И.Т. Огородников, С.Т. Шацкий, Г.И. Щукина и др.

В.М. Чистяков отмечал, что принцип наглядности обучения, творчески разработанный и обоснованный великим педагогом К.Д. Ушинским, прочно вошел в школьную методику преподавания русского языка. При обучении неродному языку наглядность оказывает большую помощь учителю и является важнейшим и надежным приемом усвоения значений слов изучаемого языка. “Наглядность может осуществляться по-разному: подбором и показом конкретных предметов и их отношений; демонстрацией различных действий, состояний, положений; иллюстрациями и прочими приемами” [170, С. 19].

Дидактические исследования о применении наглядности, о сочетании средств наглядности и слова учителя, проведенные под руководством профессора Л. В. Занкова и в научно-исследовательском институте школьного оборудования под руководством С. Г. Шаповаленко, В. Г. Болтянского и Л. П. Прессмана, позволили определить некоторые общие правила применения средств наглядности: Прежде чем отобрать для урока тот или иной вид наглядности, необходимо продумать место его применения в зависимости от его дидактических возможностей. При этом следует иметь в виду, в первую очередь, цели и задачи конкретного урока и отбирать такие наглядные пособия, которые четко выражают наиболее существенные стороны изучаемого на уроке явления и позволяют ученику вычленять и группировать те существенные признаки, которые лежат в основе формируемого на данном уроке представления или понятия. От учебных задач зависит и выбор одной из форм сочетания наглядности и слова учителя.

Российский методист Т.М. Балыхина отмечает, что определяющими для методики обучения неродному языку, являются общедидактические принципы обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность) и в обучении русскому языку выделяет: *предметно-изобразительную наглядность и абстрактно-графическую наглядность.*

**Предметно-изобразительная наглядность** помогает учащемуся сопоставить различные грамматические явления русского языка и глубже их осмыслить. Например, для дифференциации употребления предложно-падежных конструкций со значением пункта назначения движения и местоположения (*Она идет в школу. – Она в школе*) картинка (рисунок) служит хорошим средством семантизации. При объяснении некоторых случаев употребления и значений видов глагола целесообразно использовать моторно-двигательную наглядность: *Я открывал дверь. – Дверь была открыта, сейчас закрыта; Я открыл шкаф. – Шкаф сейчас открыт.* (Учитель произносит эти типовые фразы, сопровождая их соответствующими действиями)

**Абстрактно-графическая наглядность** (схемы, таблицы, графики) служит основой для сопоставления, дифференциации изучаемых грамматических явлений, выделения в них характерных признаков. Исследователь отмечает, что желательно использовать на уроке наглядные пособия большого формата, чтобы группа могла работать, не обращая к учебнику. Использование контекста как средства ознакомления с грамматическим материалом основывается на самой природе контекста, который фиксирует условия, выявляющие содержание конкретной языковой единицы. Этот прием целесообразно применять, например, для сопоставления и дифференциации явлений, которые учащиеся могут смешивать. Он совершенно незаменим при ознакомлении с синтаксическими построениями целого текста, когда необходимо продемонстрировать учащимся способы связи между отдельными предложениями в высказывании или частями высказывания.

Современный российский исследователь В.И. Загвязинский отмечает, что принцип наглядности далеко не исчерпывается “золотым правилом”

дидактики и требует верного соотношения между конкретным и абстрактным и поэтому включает переход от чувственно-конкретного, в освоении которого широко используется естественная и изобразительная наглядность, к абстрактному, в освоении которого существенна роль условной, схематической и символической наглядности, а также противоположный переход от абстрактного к конкретному.

М.В. Бертольд выделяет два основных вида наглядности при обучении языку: *языковую и неязыковую*. Наглядное обучение должно придерживаться раскрытия сущности предъявляемого предмета систематически и по частям, чтобы новое основывалось на известном переход после усвоения, объяснения и правильно увидеть и понять предмет.

С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина под наглядностью понимают зрительное восприятие изучаемого предмета, явления или их изображения, с помощью которого формируется понятие об этом предмете, явлении. Исследователи отмечают, что при обучении языку задача состоит не в том, чтобы сформировать знания о предметах и явлениях, а в том, чтобы научить учащегося мыслить и говорить об уже известных ему предметах и явлениях средствами другого языка. В процессе обучения языку усваивается "языковая материя" - звуки, слова, словоформы, словосочетания, конструкции предложений. Это значит, что наглядно представлять следует сами языковые единицы и на занятии должна преобладать языковая наглядность - слуховая и зрительная. *Слуховая наглядность* - это демонстрация новой языковой единицы, многократное, четкое, иногда утрированное произнесение ее преподавателем, с помощью которого у учащегося создается слуховой образ данной единицы языка - звука, слова, словоформы, предложения. *Зрительная языковая наглядность* - это представление изучаемой единицы в письменном (печатном) виде, благодаря которому у учащегося создается зрительный образ данной языковой единицы.

В процессе преподавания русского языка используются *различные средства предметной, предметно-изобразительной и схемно-графической*



*наглядности*. Роль этих средств заключается в создании разнообразных ситуаций, стимулирующих общение учащихся на занятии. Кроме того, различные средства наглядности применяются в работе над языковыми средствами - фонетическими, лексическими, грамматическими. Наглядность вносит разнообразие в учебный процесс, делает его живым и интересным, активизирует воображение и фантазию учащихся

Виды наглядности				
языковая		неязыковая		
слуховая	зрительная	предметная	изобразительная	схемно-графическая

**Рис.1.1.** Виды наглядности по С.А. Хаврониной и Т.М. Балыхиной

Средства наглядности используются в учебном процессе на всех этапах обучения: при изложении учебного материала учителем, в ходе закрепления, повторения, самостоятельной деятельности учеников по приобретению знаний и формированию умений и навыков, при контроле за усвоением материала.

Выбор тех или иных средств определяется характером языкового явления и стадией работы над ним. На стадии введения нового материала наглядность способствует адекватному восприятию и пониманию новых единиц, их обобщенному представлению, на стадии закрепления стимулирует выработку навыков. В обучении произношению важную роль играет *слуховая наглядность*. При обучении произношению, наряду со слуховой, используются *средства зрительной наглядности*.

В работе над лексикой целесообразно применение предметной и предметно-изобразительной наглядности - рисунков, фотографий, предметов, которые демонстрируются с целью раскрытия значений новых слов.

При работе над грамматикой, в силу обобщенного характера ее единиц, применяется преимущественно схемно-графическая наглядность. Самые простые способы - запись на доске с подчеркиванием, выделением, обведением

окончания слова

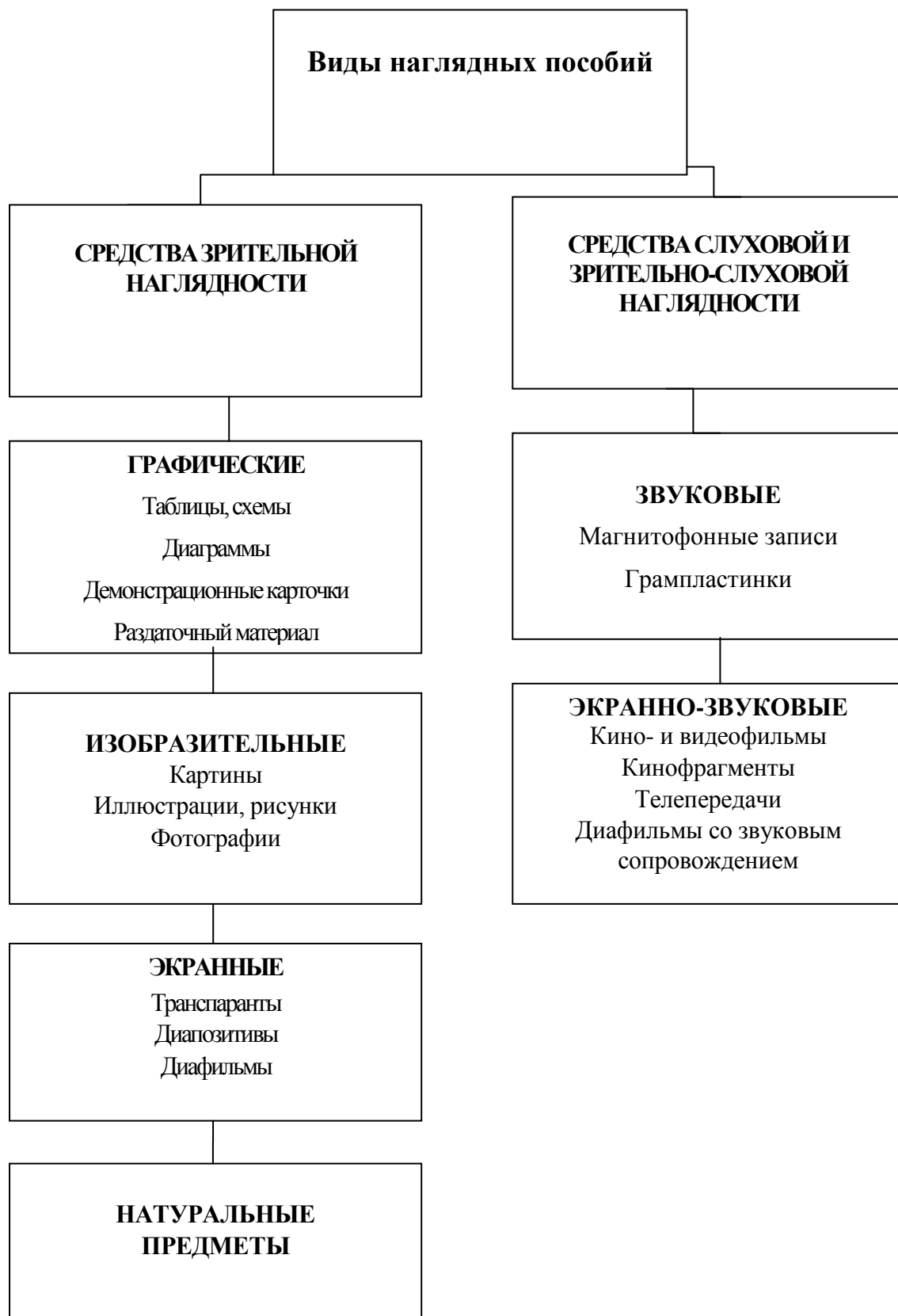
В работе над некоторыми грамматическими темами применимы и средства предметно-изобразительной наглядности. Так, для закрепления числительных можно использовать календарь, часы, денежные знаки, рисунки разных предметов с ценниками и др.

В настоящее время практика преподавания языков располагает широкими возможностями применения технических средств обучения, в том числе *компьютеров*, которые с помощью *фонограмм, видеограмм, видеофонограмм* значительно повышают слуховую и зрительную наглядность.

*Аудиовизуальные средства обучения* позволяют внести в занятия элементы разнообразия и занимательности благодаря яркости и выразительности зрительно-слуховых образов, познавательной ценности учебного материала, возможности осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Применение различных средств наглядности в процессе тренировочной языковой работы не должно быть эпизодическим, при подготовке учебного материала по каждой теме следует продумывать и способы его подачи и закрепления, активизирующие слуховой и зрительный каналы. Обращение к средствам наглядности должно отвечать требованиям целесообразности, своевременности и уместности, соответствия конкретным задачам обучения на данном занятии, соотноситься с характером изучаемого языкового явления, сочетаться с печатными средствами обучения.

В методике обучения русскому языку как неродному мы традиционно опираемся на специальные принципы, которые работают эффективнее в совокупности с общедидактическими принципами: *принцип коммуникативности и функциональности; принцип концентрической организации материала; принцип учета родного языка; принцип минимизации; принцип комплексности и дифференцированности.*

В.М. Шаклеин, Н.В. Рыжова отмечают, что на уроках русского языка в национальной школе широко используются следующие виды наглядности:



**Рис.1.2.** Виды наглядных пособий, предлагаемые к использованию на уроках русского языка

натуральная (показ предметов), графическая (схемы, таблицы), изобразительная (иллюстрации, фотографии, картины, рисунки). Наряду с этими видами в современной национальной школе широкое распространение получили разнообразные технические средства (магнитофон, проигрыватель, фильмоскоп, видеоманитофон), позволяющие осуществлять зрительное и слуховое восприятие. Все это обогащает процесс обучения, вызывает у школьников интерес к изучению русского языка, развивает активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся.

Наглядность также используется и как прием создания речевой ситуации. В зависимости от поставленной на уроке цели наглядные пособия могут применяться на различных этапах обучения школьников русскому языку: при повторении ранее изученного материала, при объяснении и закреплении нового. Показ учителем предметов облегчает запоминание слов, так как слово связывается у школьников со зрительным восприятием самого предмета. Наиболее распространенной формой наглядности на уроках русского языка являются таблицы. Они помогают конкретизировать отвлеченный грамматический материал, конструкции предложений. Таблицы по русскому языку различаются *по своему содержанию* (лексические, орфоэпические, морфологические, орфографические, синтаксические, пунктуационные), *назначению* (сопоставительные, справочные), *форме* (статичные, подвижные).

**Лексические таблицы** служат для усвоения значений слов и обогащения словарного запаса учащихся, для проведения упражнений по активизации изученной лексики. Фонетические и орфографические таблицы совершенствуют навыки произношения и правописания русских слов. В грамматических для национальной школы важно представить суть языковых явлений, облегчающих усвоение трудных закономерностей русского языка, их рекомендуют при обучении, например, согласованию прилагательных, местоимений, порядковых числительных, причастий с существительными, изменению частей речи, видам глаголов, предлогам, порядку слов в предложении.

Таблицы, применяемые на уроках русского языка, в большинстве своем являются *статичными*. Но наряду со статичными таблицами встречаются и *подвижные (динамичные)*, в которых слова или части слов, отдельные буквы появляются или исчезают. Подобные таблицы удобны при изучении явлений словообразования и формообразования.

Справочные таблицы – это таблицы лексические, орфоэпические, орфографические. Они иллюстрируют употребление слов в речи, слова, трудные по произношению, тематически объединенные слова.

Таблицы-плакаты применяются для иллюстрации грамматического материала в виде связного текста или отдельных предложений. Таблицы-альбомы могут быть составлены на определенную тему или по всем темам для того или иного класса.

К наглядным пособиям относится и *раздаточный дидактический материал*. Широко распространены карточки со словами, предложениями и связным текстом и заданиями к ним. Использование карточек дает учителю большие возможности для обеспечения индивидуальной и групповой работы по обучению русскому языку в соответствии с уровнем знаний, умений и навыков учащихся.

При обучении русскому языку широко используются *различные схемы*. Грамматическая схема – это графическое изображение основных признаков языковых явлений. Схемы отличаются краткостью записи, использованием основных признаков языковых явлений. Они помогают ученикам ясно представлять взаимные связи слов и частей внутри сложного предложения. В зависимости от цели и задачи урока при использовании схем учащимся даются различные задания: определение темы, которой посвящена схема; составление своих примеров в соответствии со схемой; изображение в виде схемы связи слов в предложении или частей в составе сложного предложения. В активизации языкового материала, в формировании речевых навыков учащихся нерусских школ велика роль образовательно-художественной наглядности, к которой относятся рисунки, картины, открытки. Они обеспечивают процесс

обучения, развивают внимание, активность, наблюдательность, творческие способности школьников.

Среди различных видов наглядности при обучении русскому языку в нерусских школах особую роль играют *учебное кино и телевидение*. Они создают естественную речевую ситуацию. Это достигается подвижностью изображения, соединением изображения с речью, музыкой. Методика работы на уроках русского языка с использованием фильмов обычно состоит в следующем: вступительная беседа, в которой сообщается цель просмотра фильма, выделяются вопросы, на которые следует обратить особое внимание; словарная работа, просмотр фильма. Учитель может комментировать отдельные части фильма, объяснять значение новых для учащихся слов. При работе над содержанием фильма учитель задает вопросы, чтобы выяснить степень понимания учащимися демонстрируемого материала. Затем коллективно или самостоятельно составляется план фильма. Фильм просматривается повторно; полно, кратко или выборочно учащиеся пересказывают сюжет, пишут изложение. На материале просмотренных фильмов можно проводить различного рода устные и письменные творческие работы. Среди технических средств обучения особое место занимают *звуковые средства*, воспроизводящие речь, что дает возможность воспринимать на слух правильно звучащую литературную речь. Можно также записывать речь с последующим прослушиванием. При помощи магнитофона можно проводить различные упражнения в целях практического усвоения русского языка учащимися нерусских школ. Особенность их заключается в следующих пунктах:

- магнитофонные упражнения помогают учителю обеспечить развитие таких видов речевой деятельности, как слушание и понимание, слушание и говорение. Они способствуют выработке правильного произношения, отработке интонации, темпа речи, усовершенствованию навыков в употреблении грамматических форм и конструкций;

- ученик максимально приближается к живой речи, что позволяет

воспринимать то, что говорится разными голосами, темпом, тембром;

- вырабатывается умение слушать и понимать русскую речь без зрительных восприятий;

- выполнение упражнений с помощью магнитофона ускоряет темп работы на уроке.

Возможности использования наглядных и технических средств в обучении русскому языку в национальной школе исключительно велики. Учитель должен четко представлять все богатство этих возможностей, чтобы сознательно и целенаправленно применять их в учебно-воспитательном процессе. В целом, следует отметить, что многое при обучении русскому языку в национальной школе совпадает с обучением русскому как родному.

Например, развитие грамотной устной и письменной речи, произношения, интонации; формирование навыков правильно строить предложение, фразу, текст и свободно общаться на русском языке. Методы преподавания также во многом совпадают: использование наглядности, использование приема творческих работ, выполнение различного рода упражнений и многое другое.

Особое место в современной методике преподавания русского языка в национальной школе занимает разработка и применение специальных *компьютерных программ*. Использование компьютера имеет множество преимуществ, таких как, например, индивидуализация работы, возможность самостоятельной работы и самоконтроля без ущерба качеству обучения, снятие части нагрузки с преподавателя и т.д.

Л.В. Занков в своей книге «Наглядность и активизация учащихся в обучении» выделяет разные способы сочетания слова и наглядности:

1. При помощи слова учитель сообщает сведения об объектах и явлениях и потом, демонстрируя соответствующие наглядные пособия, подтверждает правдивость своей информации.

2. При помощи слова учитель руководит наблюдениями учащихся, а знания о соответствующих явлениях они приобретают в процессе

непосредственного наблюдения за этим явлением [81].

Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Когда у учащихся имеются необходимые образные представления, следует использовать их для формирования понятий. Наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более легким.

Применение наглядных и технических средств обучения способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью; формирует навыки технической культуры; воспитывает внимание и аккуратность; повышает интерес к учению и делает его более доступным.

Учебно-наглядные пособия и технические средства обучения могут выполнять двойную роль: с одной стороны, они служат источниками новых знаний, а, с другой, как средства выработки практических умений и навыков у учащихся. Поэтому их следует использовать на всех этапах учебного процесса: при объяснении нового материала, при его закреплении, при организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике, а также при проверке и оценке усвоения программного материала учащимися.

Очень важно использовать наглядные средства целенаправленно, не загромождать уроки большим количеством наглядных пособий, ибо это мешает учащимся сосредоточиться и обдумать наиболее существенные вопросы.

Основные группы наглядности, применяемые в школе:

- Натуральные вещественные модели (реальные предметы, муляжи, геометрические тела, макеты объектов, фотографии и т.д.).
- Условные графические изображения (чертежи, эскизы, схемы, графики, планы, диаграммы и т.д.).
- Знаковые модели, схемы, фишки и другие интерпретированные модели.



- Динамические наглядные модели (кино и телефильмы, диапозитивы, мультфильмы и др.).

- Предметы окружающей среды.

Знание видов наглядных пособий дает возможность правильно их подбирать и эффективно использовать при обучении. С точки зрения использования наглядные пособия делят на *общеклассные и индивидуальные*.

В процессе обучения наглядные пособия используют с различными целями: для ознакомления с новым материалом, для закрепления знаний, умений, навыков, для проверки их усвоения.

Когда наглядное пособие выступает как источник знаний, оно особенно должно подчеркивать существенное - то, что является основой для обобщения, а также показывать несущественное, его второстепенное значение.

Знакомя с новым материалом, нужно использовать наглядное пособие с целью конкретизации сообщаемых знаний. В этом случае наглядное пособие выступает как иллюстрация словесных объяснений.

При ознакомлении с новым материалом и особенно при закреплении знаний и умений надо так организовать работу с наглядными пособиями, чтобы учащиеся сами оперировали ими и сопровождали действия соответствующими пояснениями.

Качество усвоения материала в большинстве случаев значительно повышается, так как в работу включаются различные анализаторы (зрительные, двигательные, речевые, слуховые). При этом дети овладевают не только знаниями согласно материалу урока. Но и приобретают умения самостоятельно использовать наглядные пособия. Учитель должен всячески поощрять детей к использованию наглядных средств, к самостоятельной работе.

На этапе закрепления знаний и умений необходимо широко использовать для разнообразных упражнений справочные таблицы, таблицы, рисунки, схемы. Рекомендуется практиковать воспроизведение наглядно воспринятого материала путем моделирования, рисования, словесного описания.

Средства наглядности используются при изложении учебного материала

учителем, в ходе самостоятельной деятельности учеников по приобретению знаний и формированию умений и навыков, при контроле за усвоением материала и при других видах деятельности и учителя, и учеников. Однако, необоснованное, произвольное и избыточное применение наглядности на занятии может дать и отрицательный эффект.

В связи с этим, рассмотрим ряд условий, которые необходимо соблюдать при использовании средств наглядности:

1. Применяемая наглядность должна соответствовать возрасту, психофизическим особенностям учащихся.

2. Наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока.

3. Необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций.

4. Детально продумывать руководство восприятием учениками пособия (попутные пояснения, выделение главного, комментирование и т.п.).

5. Демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала.

6. Привлекать самих учеников к нахождению и анализу желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

7. Необходимо рационально сочетать различные формы и методов сообщения учебного материала и учебного труда учеников с учетом содержания и специфики наглядных пособий.

Однако принцип наглядности за последние годы претерпел серьезные изменения. Что же нового современная дидактика вносит в понимание этого принципа?

Материал, который служит ответом на поставленный вопрос, раскрыт в докторской диссертации Л.М. Зельмановой, мы же, опираясь на ее положения, излагаем его с учетом особенностей рассматриваемой проблемы [85].

Необходимость конкретно-чувственной опоры, обоснованная К.Д. Ушинским, по-прежнему актуальна, и все же использование наглядных образов

как исходного момента обучения в последнее время существенно корректируется, поскольку на современном этапе наблюдается широкое использование различных средств абстракции, которые являются первичными для теоретического мышления. Следовательно, меняется характер “живого созерцания”. В связи с этим, наука предлагает шире трактовать принцип наглядности, понимая под ним систематическую опору учащихся в процессе обучения на чувственно воспринятые предметы, их изображения и модели, в том числе знаковые.

Роль учебных моделей убедительно доказана В.В. Давыдовым, который предлагает рассматривать моделирование как дидактический принцип, дополняющий принцип наглядности: «...там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, - там наглядность далеко не достаточна. Здесь... вступает в силу принцип моделирования»[58, С.385].

Очевидно, более правомерно говорить о моделировании как составной части принципа наглядности, то есть о расширении содержания данного принципа.

В исследовании Л.В. Занкова, позволяющем уяснить одно из главных условий эффективного использования наглядности- неперенное сочетание ее со словом учителя, который организует наблюдения учащихся, побуждает их к самостоятельным выводам [73].

Дело не только в характере того наглядного материала, который включается в учебный процесс, но и в характере его использования, причем это использование может быть ориентировано как на объяснительно-иллюстративный метод, так и на проблемное обучение. Следовательно, как справедливо подчеркивается в современной дидактике, необходимы поиски новых форм сочетания наглядности со словом учителя; дальнейшее совершенствование методики применения средств наглядности, которое мы видим в сочетании средств различных видов наглядности- изобразительной и речевой; выявление их возможностей для организации познавательной деятельности учащихся, в частности, выявление роли собственного рисунка

ребенка для организации данного вида деятельности. Таким образом, актуальным является также и вопрос об использовании с целью формирования коммуникативных умений младших школьников наглядных средств обучения в сочетании с текстовым материалом.

Необходимо уточнить виды наглядности и ее функции в преподавании русского языка, поскольку средства наглядности соотносятся с характером наглядного материала.

Одним из видов наглядного материала является изобразительный: рисунки, репродукции картин, макеты, муляжи. Это особый вид наглядности - **изобразительная**.

Она выполняет ряд функций:

1) комментирующую (в этой функции изобразительный материал полезен для формирования лексических понятий);

2) стимулирующую (в этой функции изобразительный материал полезен для активизации самостоятельности при употреблении слов, грамматических форм и конструкций);

3) коммуникативную (в этой функции изобразительный материал, особенно собственный рисунок ребенка, может облегчить создание учебно-речевых ситуаций).

Таким образом, есть все основания говорить о правомерности широкого использования изобразительного материала не только для обогащения словаря учащихся, но и для формирования у них коммуникативных умений.

Другой, главный, вид наглядного материала, который используется в процессе преподавания русского языка, – **словесный**.

Данный материал отражает особенности предмета “Русский язык” и поэтому сам по себе специфичен: изображения изучаемых языковых явлений - это те же слова, словосочетания, предложения, то есть тот же материал, на котором построен учебник, которым пользуется учитель, организуя наблюдения учащихся, например, над особенностями текста, его структурой.

Однако далеко не каждая запись обладает наглядностью, ибо наглядность

предполагает определенную упорядоченность языкового материала. Кроме того, важен его отбор для уроков русского языка и развития речи. Наконец, наряду с конкретным языковым материалом, могут быть использованы элементы абстракции(схемы, модели слов, словосочетаний, предложений).

Необходимо обеспечить то разумное сочетание конкретного и абстрактного, на которое ориентирует современная дидактика.

С целью решения этого сложного вопроса необходимо разграничить **языковую и речевую наглядность. Языковая наглядность**, предназначенная для формирования грамматических понятий, допускает широкое использование элементов абстракции, например отдельных морфем, которые в данном случае являются более оправданной конкретно-чувственной опорой, чем целые слова.

Подобное уточнение характера языковой наглядности правомерно с точки зрения психологии. В отличие от языковой **речевая наглядность** предполагает использование, прежде всего, конкретного языкового материала, направленного на реализацию двух задач:

- 1) воспитание культуры речи;
- 2) развитие связной речи.

Под конкретным языковым материалом подразумевается текст.

Разница в характере текстов-образцов для воспитания культуры речи и для формирования коммуникативных умений учащихся определяется различием двух видов речевой наглядности: малой, которая направлена на порождение отдельной языковой единицы (слова, словосочетания, предложения), и большой, направленной на составление развернутого высказывания.

Думается, что для формирования коммуникативных умений младших школьников важно сочетание изобразительной и речевой наглядности, поскольку совместное использование изобразительного и словесного материала на уроках развития речи способствует формированию «осмысленных» умений; расширяет запас наглядных представлений и языковых средств, имеющих

огромное значение для совершенствования речевых механизмов; обогащает конкретно-чувственный опыт учащихся.

Уточним также и те виды восприятия, на которые могут быть ориентированы средства наглядности. По мнению психологов, преобладающую часть информации человек воспринимает **зрительно** и сам механизм мозговой информации настроен на «зрительную модальность».

Не менее важна опора и на **слуховое восприятие**, поскольку развитие речи учащихся, как справедливо указывает Н.С. Рождественский, требует не только визуальной, но и слуховой наглядности.

Вместе с тем, учитывая возраст детей и опираясь на утверждения психологов о преобладании у младших школьников зрительного восприятия, мы пришли к выводу, что целесообразнее использовать зрительное восприятие текста.

Картины издавна употреблялись и употребляются в процессе школьного обучения детей. Их применение соответствует принципу наглядности обучения и приносит существенную пользу. В качестве наглядного пособия могут быть использованы любые картины с доступным детям содержанием, будь то репродукции художественных картин или учебные картины и т.д.

Методика классной коллективной работы по картине во многом сходна с методикой проведения разговорных уроков об окружающих предметах, или так называемых предметных разговорных уроков. Картина здесь заменяет действительные предметы. Разница же состоит в том, что беседа по картине обычно сопровождается, кроме того, ещё записями ответов на вопросы или сочинениями по картине. Таким образом, работа по картине, как правило, ставит целью развитие устной и письменной речи учащихся.

Методика работы по картине должна соответствовать знаниям и развитию учащихся. Поэтому картины для бесед и других работ по ним следует давать в определённом порядке, постепенно; также надо расширять, усложнять и методические приёмы и виды работ по картине. Каждое последующее знание, как и каждый последующий приём, должно базироваться на предыдущих

знаниях и приёмах.

При пользовании картинами для развития русской речи учащихся в начальных классах учитель должен руководствоваться следующими соображениями.

1. Время и порядок применения и использования отдельных картин должен определять сам учитель в зависимости от потребностей и хода учебной работы. Это может быть подсказано тематикой и содержанием очередной учебной работы (что прочитали, куда ходили, что делали, о чём говорили перед этим), потребностями повторения или закрепления (словаря, фразеологии) ранее усвоенного, степенью подготовленности учащихся, иногда даже их желанием. Решающим моментом для выбора и привлечения картины на уроке является наиболее рациональное, полное и лёгкое её использование. Не исключена возможность одну и ту же картину использовать в классе не один, а два и даже три раза: один раз - просто для перечисления предметов на ней (для расширения или закрепления словаря), другой раз - для беседы или рассказывания, третий - для повторения или сочинения.

2. Каждый раз при пользовании той или иной картины должна ясно и точно ставиться цель проводимого по ней занятия. Будет ли это простое перечисление предметов, изображённых на картине, запись ли их названий, ответы ли на поставленные вопросы, беседа ли общего характера, рассказывание ли по плану или ещё какая-либо другая намеченная учителем работа - каждый раз цель урока должна быть точно определена заранее.

В зависимости от поставленной цели определится и время, необходимое для работы по картине: какая-то часть урока или же целый урок.

3. В зависимости от темы и цели работы по картине определяется учителем и способ её рассматривания. Картину можно рассматривать индивидуально, когда каждый ученик, молча её рассматривает, так сказать, сам по себе, без постороннего вмешательства. Её можно рассматривать индивидуально же, но по плану (по порядку), подсказанному учителем, или по его вопросам. Картину можно рассматривать коллективно по указанным

частям, по вопросам, задаваемым как учителем, так и самими учениками в общей беседе. Возможно, наконец, комбинирование приёмов индивидуального и коллективного рассматривания картины, а также и записей по ней. Всё это должно быть определено учителем до проведения урока.

4. В соответствии с поставленной целью определяются формы и виды работы по картине, а отсюда - и план проведения данного занятия по картине. Виды и формы работ по картине для развития речи учащихся вытекают непосредственно из тех моментов, которые составляют самую речь и из которых она складывается. Это будут:

а) *словарные работы*: перечень предметов, изображённых на картине, перечисление признаков, действий, состояний этих предметов; запись отдельных слов по выбору или указанию учителя, составление словарей и т. д.;

б) *работа над предложением*: ответы на вопросы, постановка вопросов, составление предложений с употреблением данных слов и правильным сочетанием слов в предложениях;

в) *работа над приобретением и закреплении навыков связной речи*: ответы на ряд спланированных вопросов, беседа, рассказывание, сочинение.

В зависимости от поставленной цели определяются и возможные формы и виды упражнений и работ для каждого отдельного занятия (или урока) по картине. В начальных классах работа по картине носит элементарный характер и состоит преимущественно в назывании данных на картине предметов, их действий, положений и признаков и в простых ответах на вопросы об этих предметах. Таким образом, основным содержанием работы по картине на уроке русского языка являются *работа над словарём и работа над предложением* (над изменением слов и соединением слов в предложении). Однако не следует забывать, что и слово легче запоминается, и фраза легче составляется тогда, когда всё это даётся в живой речи, в интересном разговоре, в беседе, в рассказе. Поэтому работу по картине, какую бы учебную цель она ни преследовала, следует ставить как *практическую, живую беседу или рассказывание, или сочинение* - словом, как интересное занятие именно по картине, а не по словарю



или по употреблению предлогов. Так должна формулироваться и цель работы по картине перед учащимися — как *беседа, рассказывание, сочинение*.

5. При подготовке к уроку с использованием картины учитель заранее должен наметить методические приёмы проведения каждой части плана: какие нужно задать вопросы, какие получить на них ответы, что сказать самому, что записать на доске, что записать учащимся в тетрадях, что повторить и т. д.

При этом учитель должен иметь в виду уровень развития учащихся данного класса и степень владения русским языком. Картина предлагается для развития русской речи учащихся, только недавно приступивших к изучению русского языка, знающих очень ограниченное количество русских слов (см. учебную программу) и весьма небольшое количество грамматических правил, приобретённых практически путём. Учитель должен точно определить для каждого занятия по картине количество упражнений, количество вопросов, формулировку каждого вопроса (как и возможного ответа), количество и содержание всех записей — словом, все методические приёмы работы по данной картине применительно к конкретному материалу каждого пункта плана и каждого упражнения.

6. Для учителя начальных классов существенное значение имеет вопрос об использовании родного языка учащихся на уроках русского языка вообще и при работе с картинами в частности. Несомненно, что на первых порах обучения (в 1-2-х классах) учащиеся, рассматривая картину, думают и воспринимают её содержание на родном языке. Возможно, что и при передаче содержания картины по-русски ученик сначала будет думать и оформлять мысли на родном языке, а потом переводить их на русский язык, чтобы ответить учителю. Следует избегать и стараться не допускать такого двуязычного восприятия и передачи содержания картины. Место и границы применения родного языка на уроках русского языка в начальных классах нерусской школы точно указаны в программе и основах методики. Родной язык может применяться в целях организации учебной работы, поддержания порядка, дисциплины и во всех тех случаях, когда без него нельзя обойтись.

Беседы по картинам на уроках русского языка могут проводиться полностью на русском языке. Беседы должны быть так построены, чтобы применять родной язык (в виде мысленного перевода с него на русский язык) не было необходимости. Этого можно достигнуть полной и тщательной подготовкой всего словарного состава, необходимых для беседы русских слов, фразеологии (всех вопросов и ответов, всех предложений) и, наконец, внимательным и неуклонным руководством учителя на каждом этапе и в каждом отдельном моменте проводимого занятия. При таком проведении беседы у учащихся не будет повода «переключаться» на родной язык». *Классификация наглядных методов обучения.*

М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер [62] определяют классификацию методов обучения по уровню включения в продуктивную (творческую) деятельность или по характеру познавательной активности учащихся:

**-объяснительно-иллюстративный или информационно- рецептивный (рецепция-восприятие).** Суть метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относят такие приемы, как рассказ, лекция, объяснение, демонстрация, работа с учебником.

**- репродуктивный.** Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения учащимися умений и навыков.

**- проблемного изложения материала.** При работе по этому методу учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает пути ее решения, скрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся следят при этом за логикой решения проблемы, знакомятся со способами и приемами научного мышления.

**- частично-поисковый (эвристический).** Суть заключается в том, что учитель расчленяет учебную проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает

творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует. Иными словами, это метод поэтапного решения проблемных задач, которые осуществляются в форме эвристической беседы. Она состоит из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы.

- **исследовательский.** В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного мышления и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности.

Ни один метод в чистом виде не существует, так как метод обучения представляет собой сложное, системное образование, которому свойственны все знаки, лежащие в основе классификации.

В самом деле, какой бы метод мы ни рассматривали с позиций преподавания и учения, он всегда и одновременно будет или словесным, или наглядным, или практическим. Но в то же самое время он будет проявляться в конкретных формах: или в объяснении, или в беседе, или в демонстрации, или в упражнениях и т.п. Одновременно с этим, по характеру движения мысли от незнания к знанию он будет или *индуктивным, или дедуктивным, или традуктивным*. Следовательно, оценивать метод обучения можно поэтому только после того, как разнообразие его признаков будет сведено в систему.

Главное же назначение такой «разнообразной системы» методов состоит в том, что она позволяет наиболее полно воздействовать на личность, наиболее обстоятельно рассмотреть изучаемый материал, увидеть его во всем многообразии связей и отношений с другими явлениями и фактами.

Таким образом, к приёмам активизации мыслительной деятельности относятся: *сравнение, наглядность и иллюстративность, самостоятельная работа, эвристическая деятельность, проблемная ситуация.*

Структура мыслительного процесса, включает в себя компоненты, без

которых успешное обучение, качественное овладение программными знаниями, умениями и навыками невозможно.

Способы активизации мышления включают в себя методы, которые с успехом могут выступать сильным орудием активизации мыслительной работы и использоваться в учебно-познавательной деятельности. К таким способам относятся *мозговой штурм, синектика, метод фокальных объектов, метод контрольных вопросов.*

Широко распространенным в дидактике является также термин «приемы обучения». Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Несколько забегаая вперед, скажем, например, что в методе упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатываемых умений и навыков. В дальнейшем будет показано, что и другие методы обучения складываются из целого ряда специфических приемов.

Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности[16].

Каждая из этих классификаций имеет определенное основание и позволяет с различных сторон осмысливать сущность методов обучения. Однако в дидактическом отношении наиболее практичной представляется все же классификация М.А. Данилова и Б.П. Есипова[60]. Они исходили из того, что если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной

учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то, следовательно, их можно подразделить на следующие группы:

- а) методы приобретения новых знаний;
- б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
- в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп:

а) методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала;

б) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы;

г) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия;

д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), выставление поурочного балла, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль.

Большое значение при выборе метода обучения имеет глубокое понимание учителем целей и задач обучения.

Каждый классный коллектив характеризуется определенным уровнем развития и воспитанности. Одни методы используются в спокойном, хорошо

организованном классе, в котором большинство учащихся обладает значительным запасом знаний, сообразительностью, совсем по-другому строится работа в классе со слабой дисциплиной, где многие учащиеся быстро отвлекаются. В таком классе при выборе метода учителю приходится думать над тем, как овладеть вниманием детей.

Выбор метода зависит также от особенностей учителя и прежде всего от уровня его методического мастерства. Постоянный поиск новых методов обучения, их совершенствование - важнейшее условие успеха в работе учителя.

Задача школы в усвоении знаний не может быть сведена к тренировке учащихся. Важно развивать и их творческие способности. С этой целью применяются различные виды работ творческого характера, связанные с обобщением имеющихся в той или иной области знаний и созданием на их основе новых оригинальных изделий, проектов и т. д.

**Демонстрация.** Это наглядный показ различных предметов, материалов, пособий и опытов. Широкое использование демонстраций обеспечивает включение первой сигнальной системы учащихся на начальном этапе восприятия учебного материала и помогает преодолеть возникающий иногда разрыв между словом и представлением в сознании. Иногда учитель раздает некоторые предметы учащимся. В этом случае демонстрация сочетается с методом наблюдений. Дидактика формулирует следующие правила демонстрации предметов: предмет надо показывать так, чтобы он воспринимался различными органами чувств. При этом условия сильное впечатление окажут на учащихся наиболее значимые стороны объекта. Важно показать предмет в изменении и развитии.

Не все предметы могут быть показаны в классе, поэтому большое значение в учебном процессе имеет демонстрация картин и схем. При подборе картин учитель не может не учитывать некоторых психологических условий воздействия картины на восприятие учащихся. Картины, используемые в учебных целях, должны быть красочными, достаточных размеров, чтобы их могли видеть все учащиеся.

Многие учителя с успехом используют разнообразные самодельные наглядные пособия.

Недостаточное использование комплексов наглядных средств в обучении учащихся начальной школы обуславливается наличием ряда противоречий между обоснованной в педагогической теории потребностью использования наглядных средств в образовательном процессе и реальной практикой, в которой отмечается бессистемный, эпизодический и, вследствие этого, мало эффективный характер их применения, а также недостаточной разработкой для этой цели наглядных пособий.

Эффективность использования средств наглядности в учебном процессе достигается при определенных условиях. Многое зависит от характера самих наглядных пособий. Не менее важно, какую роль отведет учитель тем или иным средствам обучения на уроке.

Средства наглядности по их роли в учебном процессе подразделяются на две большие группы:

- 1) средства предметно-образной наглядности;**
- 2) знаковая наглядность.**

**Средства наглядности первой группы** (картины, фотографии, рисунки, диапозитивы, диафильмы, кинофрагменты, кинофильмы, объемные модели, натуральные объекты и др.) помогают учителю опираться на чувственно воспринимаемые учащимися образы при формировании представлений и понятий.

**Средства наглядности второй группы** (схематические объемные модели, схемы, чертежи, карты, таблицы и др.) нужны для передачи сложных связей, взаимозависимостей и отношений объектов изучения, их внутренней структуры, не поддающейся реалистическому, образному восприятию.

Важным элементом учебного материала должны стать **комплекты средств вариативной наглядности**. Они позволяют во время урока быстро создавать, сочетать разные наглядные ситуации. Для этого используются

наборы иллюстрированных материалов, рисунков, чертежей и записей. К ним относятся доска и фланелеграф.

Мы разделяем точку зрения Ю.К. Бабанского о том, что «чрезмерное увлечение наглядностью ведет к затормаживанию развития абстрактного мышления, без которого невозможно эффективное познание. Обильное применение наглядности часто рассеивает внимание, отвлекает от познания главной идеи темы, особенно когда речь идет об обучающихся не с наглядно-образной, а со словесно-логической памятью» [16, С. 172].

Эффективность применения средств наглядности зависит не только от педагогически оправданного сочетания на уроке разных его видов, но и правильного соотношения наглядности и других источников знаний, в частности слова учителя.

Слово учителя и средство наглядности могут сочетаться в разных вариантах. От этого тоже зависит эффективность обучения, его теоретический уровень в частности. Такая проблема сочетания обстоятельно разработана в трудах Л.В. Занкова [81].

По мнению Л.В. Занкова, существует 6 форм сочетания слова учителя и наглядных средств, а именно:

1-я форма – при посредстве слова учитель руководит наблюдением, которое осуществляется учащимися;

2-я форма – при посредстве слова учитель на основании осуществленного школьниками наблюдения наглядных пособий и имеющихся у них знаний ведет их к осмыслению;

3-я форма - сведения об облике объекта, о его воспринимаемых свойствах и отношениях учащиеся получают из словесных сообщений педагога, а наглядность служит подтверждением;

4-я форма – отправляясь от осуществляемого школьниками наблюдения наглядного объекта, педагог сообщает о связях между явлениями, которые не воспринимаются учащимися, либо делает вывод, объединяет, обобщает, отдельные данные;



5-я форма – при посредстве слова или наглядности учитель инструктирует учащихся относительно действий, которые им необходимо выполнить с имеющимися объектами;

6-я форма – при посредстве слова педагог инструктирует учеников относительно способов действий, которые им предстоит произвести с имеющимися объектами, причем указания учителя сопровождаются соответствующим показом.

Познавательная эффективность применения средств наглядности, по мнению Л.В. Занкова, определяется степенью самостоятельности учащихся в переработке содержащейся в ней информации. Показать и назвать детям объект и его свойства, еще не значит достигнуть должной связи слова и наглядного образа в голове ребенка. Если ученик сам вычленяет свойство объекта, и сам дает ему словесную характеристику, у школьника формируются отчетливые представления об объекте [81, С.22].

Развитию теоретического мышления школьников помогает применение таких видов наглядности, которые, с одной стороны, позволяют вычленять наиболее общие признаки большого числа предметов и явлений, а с другой – способствуют материализации понятий.

Русский язык является одним из сложнейших предметов, который требует от учителя хорошей подготовки, поиска средств и методов для лучшей подачи знаний детям.

К изготовлению наглядных средств при изучении русского языка в начальных классах предъявляются следующие требования:

- 1) наглядность должна быть доступной, то есть понятной для детей;
- 2) наглядность должна соответствовать изучаемому материалу;
- 3) таблицы должны свободно читаться детьми с последней парты;
- 4) наглядность должна быть яркой, выразительной. Целесообразно иногда в таблице ярче выделить то или иное слово, ту или иную часть слова, чтобы лучше запечатлеть в зрительной памяти;
- 5) таблицы и схемы не должны быть перегружены материалом;

б) наглядность должна быть выполнена из плотной бумаги, покрыта полиэтиленовой пленкой или заламинирована, этим она дольше будет служить учителю;

7) наглядность должна быть выполнена аккуратно, без помарок;

8) наглядность должна действовать на уроке, а не просто присутствовать;

9) наглядность должна находиться перед глазами детей до тех пор, пока они усвоят материал.

Следует остановиться на требованиях к раздаточному дидактическому материалу. Формулировки вопросов и заданий на карточках должны быть такими, чтобы учащиеся хорошо чувствовали возможность и посильность их выполнения и в то же время стремились дать объяснение тому или иному языковому факту.

Тексты дидактического материала должны иметь воспитательную ценность, отвечать нормам современного русского литературного языка и заключать в себе потенциальные возможности для формулировки определенного задания. В соответствии с этим вопросы должны логически вытекать из содержания дидактического материала, давать учащимся указания на внутренние закономерности языковых явлений, раскрывать сущность грамматических, лексических, стилистических категорий, отличающихся оригинальностью и свежестью формулировок.

Таким образом, в методике преподавания русского языка в национальных школах принципу наглядности отводилось значительное место.

Проблема отбора и использования средств наглядности в процессе преподавания русского языка в начальной национальной школе нашла свое отражение в целом ряде исследований. Но в большинстве из них рассматриваются лишь отдельные аспекты этой проблемы: применение средств наглядности при обучении одному из видов речевой деятельности (А.М. Невзорова, О.А.Асланова, Л.И. Железнякова и др.); возможности обучения аудированию, говорению, чтению и письму с использованием только

экранных и звуковых средств (С.С. Оганесян, А.Ф. Бойцова и др.). Еще в начале 90-х годов известный методист Н.М. Шанский говорил о необходимости разработки наглядных средств обучения «применительно к определенному лингвистическому содержанию обучения, его этапу, конкретным методическим задачам и изучаемым языковым фактам» [177, С. 12].

Однако в последние двадцать лет на постсоветском пространстве значительно активизировались исследования в области методики преподавания родных языков в школах с русским языком обучения, а в методике преподавания русского в национальной аудитории, в частности, в начальной кыргызской школе, наблюдается некоторый застой.

Следовательно, в настоящее время является важным и своевременным решение вопроса, связанного с разработкой и использованием средств наглядности для предварительного устного курса обучения русскому языку в начальной кыргызской школе для формирования предметных, коммуникативных и социокультурных компетенций учащихся.

## **1.2. Предварительный устный курс русского языка в начальной кыргызской школе (история вопроса)**

Методика обучения русскому языку в начальной кыргызской школе во многом сформировалась под влиянием методики преподавания русскому языку как родному. Огромный вклад в становление и развитие методики обучения русскому языку на начальном этапе обучения внесли такие выдающиеся методисты, как К. Д. Ушинский, Л.Н.Толстой, Н.И. Ильминский, И.С.Михеев и др.

Отмечая важность предварительного развития устной речи учащихся, К.Д. Ушинский подчеркивает, что она «служит основанием письменной» [161, С.105]. Предварительный устный курс – важнейший этап обучения русскому языку в начальной школе. Разработка лингводидактических основ содержания предварительного устного курса русского языка стала одной из

основных проблем преподавания русского языка в начальной школе.

В XX веке данной проблеме были посвящены многочисленные исследования ученых-методистов бывших союзных республик: М.А.Баширова, Ф.А. Гиляжиева, Е.В. Коток, А.А.Лукошявичос, Д.А. Рамазанова, К.А. Султанахмедова, Е. Тальберг, Е.А. Хамраева, М.А. Хегай, М.И. Шурпаева, А.А. Якубова и др.

Е.А. Хамраева, отмечая исключительно важное значение предварительного устного курса, пишет: «На этом этапе начинается планомерная и систематическая работа по включению русского языка в структуру сознания и деятельности первоклассников, по преодолению языкового барьера, по формированию у учащихся уверенности в том, что они могут воспринимать русскую речь на слух и активно использовать свои знания языка в повседневной жизни, в общении со сверстниками и со старшими» [162, С. 272].

Наряду с многочисленными сторонниками предварительного устного курса русского языка в начальной национальной школе (В.М.Чистяков, А.Ф. Бойцова, И.В.Баранников и др.), были и его противники (К.С.Коблов, А. Бекбасов, А. Валитов и др.).

Эта проблема всегда была в центре внимания и кыргызстанских методистов, которые на протяжении трех десятилетий разрабатывали содержание и методику преподавания русского языка в начальной школе.

Отношение к предварительному устному курсу как необходимой ступени обучения русскому языку в начальной кыргызской школе не было однозначным. При этом кыргызская методика опиралась как на собственный опыт, так и опыт методики преподавания в начальной школе в других союзных республиках.

Не было единого мнения и относительно сроков начала преподавания второго (русского языка). В разные годы в кыргызской начальной школе были апробированы три варианта обучения русскому языку: с первого класса, со второго полугодия первого класса, со второго класса.

Вопрос о предварительном устном курсе активно обсуждался во второй половине XX века на страницах «Учительской газеты», журналов «Русский язык в школе», «Русский язык в национальной школе», «Русский язык и литература в киргизской школе». В этих дискуссиях принимали активное участие и известные киргизстанские ученые-методисты: Э.Ш.Абдулина, А.И. Васильев, М.И. Задорожный, В.Г. Каменецкая, А.О. Орусбаев, Л.А. Шейман.

Так в 60-х годах известный методист киргизской школы В.П. Петров, опираясь на созданную им «теорию трех степеней фонетической трудности», отрицал необходимость предварительного устного курса. Результатом теоретической и экспериментальной работы В.П.Петрова явилась классификация звуков и слов русского языка по степени трудности для учащихся-кыргызов, обучающихся в первом классе. Автор выделил следующие три степени трудности. К первой относятся гласные: /а/, /о/, /у/, /э/, /и/;; согласные: /б/, /б'/, /г/, /г'/, /д/, /з/, /з'/, /й/, /к/, /к'/, /л/, /л'/, /м/, /м'/, /н/, /н'/, /п/, /п'/, /р/, /р'/, /о/, /с'/, /т/, /ч/, /ш/; сингармоничные и несингармоничные слоги и слова, содержащие эти звуки. Ко второй степени трудности отнесены: гласный /ы/; согласные /в/, /в'/, /ф/, /ф'/, /х/, /х'/, /ж/, /ц/, /д/, /т/; звукосочетания – е,щ; сингармоничные и несингармоничные слоги и слова, включающие эти звуки. К третьей степени трудности В.П. Петровым отнесены слова, включающие несингармоничные слоги, слова со стечением согласных в начале слова [129, С.25-30].

Экспериментальные исследования В.П.Петрова показали, что на первую степень трудности приходится в среднем от 10 % до 13 % всего числа ошибок. На вторую ступень трудности – от 30 % до 37 %, на третью – 50 % -60% ошибок.

К первой ступени трудности были отнесены звуки, по мнению исследователя, совпадающие или имеющие незначительные расхождения в произношении со звуками родного языка. С этим связано то, относительно небольшое количество ошибок, допущенных учащимися при освоении слов с этими звуками. Больше ошибок связано со звуками, не являющимися исконно

кыргызскими. А наибольшую трудность представляют несингармоничные слова, а также слова со стечением согласных, в несвойственных кыргызскому языку позициях.

Одним из недостатков концепции В.П.Петрова было утверждение, что для освоения новых звуков достаточно тренировки в правильном и отчетливом произношении отдельных звуков, слогов и слов.

Исходя из знания учащимися родной (кыргызской) грамоты, В.П.Петров предлагал начинать обучение чтению и письму на русском языке слов, относящихся к первой ступени трудности, с первых уроков. В программе по русскому языку В.П.Петрова, составленной в 1969 году, предварительного устного курса как этапа обучения не существовало.

Однако эта идея в том виде, в каком она тогда была развернута, не нашла поддержки большинства учителей и методистов и не закрепились в школьной практике. Так как специфика обучения русскому языку как второму, согласно общепризнанным установкам лингводидактики, основанным на данных психологии и психолингвистики, заключается в том, что овладение навыками аудирования и говорения происходит с опережением чтения и письма. Прежде, чем учащиеся увидят графический образ слова, они должны научиться правильно слышать и произносить звуки в словах русского языка.

В противовес концепции В.П. Петрова в эти же годы была предложена другая концепция обучения русскому языку в начальной кыргызской школе, обоснованная проф. П.И. Харакозом и прочно закрепившаяся в методике. В соответствии с этой концепцией первый год обучения русскому языку состоял из трех этапов: предварительный устный курс, букварный и послебукварный период. П.И. Харакоз так обосновывал необходимость предварительного устного курса: «Русской грамоте в киргизской школе ... обучают аналитико-синтетическим методом. По этому методу исходное слово анализируют по звукам, выделяют нужный звук, упражняют учащихся в подборе других слов с этим звуком и т.д. Но для этого, следовательно, необходимо, чтобы у учащихся

был какой-то запас русских слов, из которого можно было бы подбирать слова с нужным звуком» [163,С.127].

Отрицая обучение, основанное В.П. Петровым на «теории трех степеней фонетической трудности», П.И. Харакоз рекомендует слова с новыми для кыргызского ученика звуками вводить с первых же уроков: «В период предварительного устного курса дети, как показывает опыт и поставленные эксперименты, буквально шутя и играя, без всяких методических ухищрений преподавателя, сразу схватывают произношение так называемых трудных звуков и звукосочетаний»[165,С.10].

До 80-х годов прошлого века практически не предпринималось попыток что-либо изменить в содержании курса русского языка в начальной кыргызской школе, но в начале 80-х годов группой методистов (Э.Ш.Абдулина, А.И.Васильев и др.) была выдвинута концепция, предлагающая новую ориентацию курса русского языка в начальной кыргызской школе, основанную на обучении школьников фонетико-фонологическим особенностям русского звукового строя.

Данная концепция в течение 1982-1984 гг. как и проблемы совершенствования курса русского языка в начальной кыргызской школе обсуждалась на страницах научно-методического журнала русистов республики «Русский язык и литература в кыргызской школе»

Положительное значение данной дискуссии состояло в поиске новых результативных путей обучения русскому языку в начальной кыргызской школе, в обмене мнениями по актуальным проблемам первоначального обучения второму языку.

В 80-х годах ряд школ республики принял участие во всесоюзном эксперименте по обучению детей с шестилетнего возраста. Данную работу возглавили отдел начального образования русскому языку НИИ ПРЯНИШ АПН СССР (Россия, г. Москва) и сектор начального образования Кыргызского научно-исследовательского института педагогики.

Положительный опыт обучения шестилетних детей в школе позволил осуществить переход к четырехлетней начальной школе. Была разработана программа по русскому языку для I-III кыргызской школы [138]. Согласно программе первый год обучения русскому языку в начальной кыргызской школе целиком является предварительным устным курсом. Остановимся подробно на содержании предварительного устного курса, представленного в ней.

Программа определяет содержание обучения в рассматриваемый период, объем знаний, умений и навыков, которые учащиеся должны приобрести.

В качестве задач предварительного устного курса выделяются:

- выработка навыков восприятия на слух звуков и звукосочетаний русского языка;
- приучение речевого (артикуляционного) аппарата к правильному произношению звуков и звукосочетаний, слов и предложений русского языка;
- усвоение **300 слов**, необходимых для общения, а также для обучения грамоте;
- обучение употреблению **новых слов** в речи в пределах введенных грамматических конструкций;
- умение различать **звуки на слух**, устанавливать их последовательность в словах;
- умение составлять из букв разрезной азбуки слова;
- знание слогаобразующей роли гласного звука;
- умение правильно произносить гласный в первой предударной позиции; оглушать согласные в конце слова и перед согласными в середине слова; слитно произносить однобуквенные предлоги со словами, к которым они относятся;
- деление предложения на слова, слова — на слоги, слога — на звуки. Звуковой (фонемный) анализ слов. Выделение гласных и согласных. Соединение слогов в слова;



- усвоение фонем, не специфичных для киргизского языка. Звуковой анализ слов, с выделением гласных и согласных, твердых и мягких согласных;

- подготовка к усвоению специфических особенностей русской грамоты.

Чтение слов, произношение и написание которых не расходятся.

В разделе «Фонетическое содержание курса» был представлен «Рекомендуемый путь обучения русскому произношению в I классе киргизской школы, заключающийся в обучении четко дифференцированному восприятию и произношению не характерных для киргизского языка, но специфичных для русского языка фонетико-фонологических моментов.

1. Различение на слух и выделение гласных и согласных.

2. Различение на слух и правильное произношение йотированных гласных в начале слов: *есть, елка, юбка, яблоко*.

3. Различение на слух и правильное произношение [п], [б], [в], [ф] в начале слова перед гласными (*пой — бой, баня — Ваня, парта — фартук, Ваня — Фаня*).

4. Различение на слух и правильное произношение:

а) [с] - [з]: *суп - зуб*;

б) [ц]: *щетка*;

в) [ж]: *жук, жить*;

г) [р] в начале слова: *ручка*;

д) [л] в начале слова: *лампа*.

5. Различение на слух и правильное произношение согласных, парных по твердости-мягкости.

6. Различение на слух и правильное произношение слов с нарушением сингармонизма (с «ломаными» слогами): *кубик*.

7. Различение на слух и правильное произношение слов со стечением согласных в начале слова (в сингармонических словах): *стол, гласный*.

8. Выделение в слове слогов и звуков.

Авторы программы не ограничиваются изложением содержания курса русского языка в начальной киргизской школе. В ряде случаев в программе

даются конкретные методические рекомендации, касающиеся постановки произносительно-слуховой, первоначальной словарной, конструктивно-грамматической и ситуативно-тематической русскоязычной базы у учащихся I-го класса.

Подчеркивается, что главное отличие звукового анализа на русском языке от анализа на кыргызском в том, что все усилия педагога должны быть направлены на формирование фонематического слуха детей в новой для них языковой среде: восприятие согласных в специфических для русского языка позициях, не характерных для кыргызского, согласных, отличающихся твердостью-мягкостью, и т. д.

Схематическое изображение фонем программа рекомендует усложнять поэтапно: сначала определять общий звуковой состав слова, затем — с дифференциацией на гласные и согласные, далее следует дифференциация согласных на твердые и мягкие.

Для звукового анализа рекомендуется использовать лексический минимум.

В это время дети учатся членить речевой поток и слышать звуки второго языка, устанавливать их последовательность, а также уясняют их природу в отличие от родного языка, т. е. развивают свой фонематический слух, который, как известно, является фундаментом обучения грамоте и орфографии. Звуковой анализ подготавливает детей к восприятию буквы как графического знака для целого ряда звуков. Так, например, буква **б** выступает в сознании детей как знак для целого ряда звуковых вариантов твердой фонемы /б/ и мягкой фонемы /б'./

При подготовке к обучению грамоте и аудированию очень важно, чтобы дети научились членить речевой поток на смысловые отрезки. С этой целью рекомендуется вводить схемы предложений, принятые в учебной литературе.

Ученикам объясняется, что предложение, как и в родном языке, можно записывать в виде схемы:

- 1) Схема предложения без членения на слова: \_\_\_\_\_ .
- 2) Схема предложения с членением на слова: \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_\_ .

Предложение « Мой папа работает» может быть выражено так:

— — —.

Слово можно членить на слоги. Тогда вертикальная линия, проведенная в схеме слова, будет показывать границу слога:

Производя звуковой анализ слова, учащиеся должны пользоваться принятыми значками: красный квадрат, зеленый квадрат, красный кружок.

Исходя из главной задачи предварительного устного курса - формирование элементарных речевых навыков, - программа представляет наряду с простейшими повествовательными конструкциями, вопросительные и восклицательные. Как главную форму учебного речевого общения программа определяет д и а л о г .

Занятия по развитию речи в I классе следует проводить, используя как игровые методы и приемы, так и учебно-речевые. И г р о в ы е д е й с т в и я , которым следует уделять особое внимание, включают: восприятие игры; выполнение в ходе ее проведения неречевых действий; повторение индивидуально и хором отдельных правил-реплик, заучивание считалок и проч.; воспроизведение игры. У ч е б н о - р е ч е в ы е действия учащихся строятся на тематико-ситуативной основе; включаясь в заданную ситуацию, школьники постепенно приучаются повторять и изменять ситуацию, используя усвоенный учебный материал.

Особая эффективность в развитии русской речи учащихся-киргизов заключается в умелом методическом сочетании их игровой и учебно-речевой деятельности.

Развитие связной речи - главная задача уроков русского языка в период предварительного устного курса.

Связная речь - это смысловое развернутое, логически завершенное высказывание, благодаря которому осуществляется общение и взаимопонимание людей. Это - общее определение связной речи. Следует сказать, что и по отношению к русскому языку (когда он изучается в качестве второго) это определение сохраняет свою силу. И когда программа определяет

задачи курса как овладение навыками элементарной русской речи, имеется в виду связная речь: диалогическая и монологическая. Вне связной речи нет языкового общения. Связная речь возникла как результат мыслительной деятельности человека и развивается в тесной взаимосвязи с развитием мышления.

Диалог и монолог - это два вида связной речи, находящиеся в определенном взаимодействии.

Диалог представляет собой разговор двух и более лиц (ученик - ученик, учитель - ученик, беседа учителя с детьми). Участвующие в разговоре или беседе хорошо представляют себе предмет мысли и высказывают свое личное суждение о нем. Например, в разговоре о семье, в беседе о временах года. С точки зрения лингвистической, диалог как бы подсказывает собеседникам те слова, языковые формы и конструкции, которые необходимо употребить, скажем, в ответе на вопрос (хотя диалог не всегда вопрос - ответ!). Например, вопрос: *Где работает твоя мама?* — дает собеседнику возможность использовать несколько слов в ответе: *Моя мама работает в школе*, что позволяет учащемуся сосредоточить внимание в основном на подборе слова и формы в школе.

Разговорная речь, как правило, выражается через неполные предложения. Дети приступают к освоению элементарного разговора на русском языке, овладев на уровне автоматизации разговора на родном. Для них, само собой разумеется, использование неполных предложений:

—Атын, ким?

—Айнура.

На русском языке они должны проделать те же речевые действия.

—Как тебя зовут?

—Айнура.

Однако к такой конструкции разговора учащиеся приходят лишь через усвоенную полную форму предложения-ответа, чему их, разумеется, надо учить.

Беседа в отличие от разговора требует в основном построения полных предложений. Беседа бывает целенаправленной, предметной, тематической. Она готовится учителем исходя из темы урока. Тематика же его зависит от ситуативно-тематического содержания программы. В беседе обычно участвует весь класс. Беседа - подступ к монологической речи, к р а с с к а з ы в а н и ю .

М о н о л о г - это речь одного лица, сообщение, рассказ. Монологическая речь сложнее в психологическом и лингвистическом плане, но без нее невозможно полноценное общение с помощью языка. Она - высшая ступень владения речью. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи, требует лучшего знания словаря, умения выбирать слова, их формы и синтаксические конструкции. Чтобы слушатели поняли рассказ, сообщение, нужны полные предложения. Одним словом, этот вид связной речи требует большей с а м о с т о я т е л ь н о с т и и лучшего владения языком.

Названные характеристики видов связной речи (диалога и монолога) учтены при составлении авторами программы. Обучение связной речи в ней предлагается начинать с привития навыков простейшего разговора на русском языке (I кл.). От него следует переходить к беседе и монологу (II кл.), а в дальнейшем (III - IV кл.) совершенствовать владение монологической речью, углубляя материал.

Программа вместе с тем нацеливает учителей и авторов учебников, работая над связной речью, помнить о взаимопроникновении и взаимовлиянии видов связной речи. Так, работая в I классе над привитием навыков диалога, надо помнить, что уже здесь начинается простейшая работа и над монологом: обучение детей чтению наизусть русских стихотворений является первым шагом к овладению монологической речью. Усваивая лексику стихотворения, грамматические формы, в которых она употреблена, синтаксические конструкции, ученик накапливает пассивный запас слов, одним из свойств которого является переход в актив. Учащийся накапливает лексический запас слов

русского языка, и в определенный момент, количество переходит в качество - накопленное начинает влиять на знание русского языка в целом.

Также в программе представлено ситуативно-тематическое, лексическое и грамматическое содержание предварительного устного курса.

Слова и грамматические конструкции распределены по темам. Тематический принцип позволяет с самых первых шагов обучения добиваться элементарной связной речи. Этот принцип органически сочетается с применением наглядности, он обеспечивает повторяемость слов в пределах данной темы и близких тем. Содержание тем определяется окружающей ребенка жизнью.

Начиная с темы «Утро школьника» целесообразно совмещать предварительный устный курс с подготовкой к обучению грамоте. При этом специальное внимание необходимо уделять освоению повествовательной и вопросительной интонации.

Уже в процессе предварительного устного курса, который строится в форме учебной игры, рекомендуется проводить как можно больше логических упражнений. Основная цель такой работы заключается в том, чтобы развивать мышление детей, обучать правильному применению таких важных приемов, как сравнение, анализ и синтез, обобщение. Логические упражнения помогут систематизировать знания учащихся. Особо следует обратить внимание на упражнения синтетического характера (полные ответы на вопросы, составление предложений).

Обучение устной речи следует проводить комплексно, т. е. знакомить детей с новыми словами (семантизация), обучать произношению, употреблению в определенных грамматических формах в предложениях, в связной речи с нужной интонацией.

В 2008 г. был принят Рамочный Национальный curriculum среднего общего образования Кыргызской Республики, как концептуальная рамка для предметных curriculumов. Целью изменения содержания образования посредством национального Curriculumа является обретение учащимися ряда

компетенций (когнитивных, эмоционально-ценностных, поведенческих), которые обеспечили бы формирование таких качеств, как: проактивность (качество, обладая которым человек ищет выход из любой сложной ситуации с помощью творческого подхода, изменяя себя и окружающий мир), поликультурность, толерантность, гражданственность, высокий этический уровень, трудолюбие, способность к принятию самостоятельных решений, умение применять полученные знания на практике, коммуникативность, инициативность, желание и умение учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни.

В 2009 году решением коллегии Министерства образования и науки КР были утверждены типовые предметные программы для начального общего школьного образования. В программе по предмету «Второй язык» для I-IV классов определены коммуникативные (речевые, языковые и социокультурные) компетенции для каждого класса.

С учетом программы в 2010 году были переработаны программы по русскому языку и чтению для I-IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы, содержание которых, отражает социальный заказ общества [140]. Вопросы обучения рассматриваются в программе с новых позиций – компетентностных. Компетентность – это характеристика учащегося, представленная комплексом знаний, навыков, умений, опыта, мотивации, демонстрируемая в поведении и позволяющая успешно решать определенные задачи.

Следует отметить, что данный Государственный образовательный стандарт ориентирован на знаниевую парадигму образования, тогда как программа ориентирована на формирование компетенций.

Как подчеркивает современный кыргызский педагог-методист К.Д. Добаев, «программа предполагает необходимость выработки и реализации нового целостного подхода к общему образованию, новой модели школы. Основным результатом деятельности школы должна стать не система знаний, умений и навыков самих по себе, а набор ключевых компетенций в

интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и прочих сферах. А **ключевые компетенции** – это готовность учащихся использовать усвоенные способы деятельности в жизни для решения теоретических и практических задач. **Предметные компетенции** – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностной и социально значимой продуктивной деятельности» [63, С. 5].

Вклад в разработку проблемы компетентности также внесли и ученые-педагоги Кыргызстана. И. Б. Бекбоев отмечает: «Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как овладение человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [20, С. 86].

Концепция обучения русскому языку в начальной кыргызской школе в программе базируется на личностно-деятельностном подходе, основы которого, как известно, были в свое время заложены в трудах А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Исследователь Г.С. Тагаева пишет: «При ... личностно-деятельностном подходе к обучению в начальных классах кыргызской школы главным элементом работы младших школьников будет овладение новыми видами деятельности: учебно-исследовательской, поисковой, творческой и др. Из простого пассивного потребителя знаний учащийся превращается в активного субъекта образовательной деятельности» [156, С.85].

Согласно программе учащиеся, оканчивающие I класс, должны понимать детские телепередачи на русском языке и отвечать на вопросы учителя по их содержанию. Знать и использовать в речи лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики I класса в объеме 314 слов; знать и использовать в речи типовые предложения, вопросительные слова Кто? Что? Где? Уметь делить речевой поток на предложения, слова, слоги, звуки. Составлять небольшие монологические высказывания: рассказ о себе, описание



картинки, воспринимать и понимать русскую речь. Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

Также выделены **основные компетенции**, формирующиеся к окончанию I класса.

1. Языковые:

- Знать лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики I класса в объеме 300 слов.

- Произносить и различать на слух звуки и звукосочетания русского языка, проводить звуковой анализ слов.

- Знать типовые предложения, вопросительные слова Кто? Что? Где?

2. Речевые (коммуникативные):

- Уметь использовать в речи лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики I класса.

- Участвовать в диалоге, уметь задавать вопросы и отвечать на них: Кто? Что? Когда? Где? Куда?

- Составлять небольшие монологические высказывания: рассказ о себе, описание картинки, воспринимать и понимать русскую речь.

3. Социокультурные:

- Соблюдать нормы речевого этикета, знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

- Содержать в чистоте свое рабочее место.

- Бережно относиться к своему рабочему месту.

*I КЛАСС (105 часов)*

Предварительный устный курс и подготовка к обучению грамоте

Задачами предварительного устного курса являются:

- формирование элементарных навыков русской речи;

- выработка навыков восприятия на слух звуков и звукосочетаний русского языка;

приучение речевого (артикуляционного) аппарата к правильному произношению звуков и звукосочетаний, слов и предложений русского языка;

- усвоение 300 слов, необходимых для общения;

обучение употреблению новых слов в речи в пределах предложенных тем;

- умение различать звуки на слух, устанавливать их последовательность в словах;

- знание слогообразующей роли гласного звука;

- деление предложения на слова, слова - на слоги, слога - на звуки,

Звуковой (фонемный) анализ слов. Выделение гласных и согласных, твердых и мягких согласных.

Экскурсии - 11 часов.

Повторение - 4 часа.

Предварительный устный курс русского языка в начальной кыргызской школе строится по ситуативно-тематическому принципу, т.е. весь лексико-грамматический материал вводится по определенным темам. Фонетические трудности, связанные с восприятием и произношением слов содержащих звуки отличающиеся от звуков родного языка, преодолеваются в пределах изучаемой темы.

**Ситуативно-тематическое содержание предварительного устного курса**

Школа. Класс; учебные вещи; занятия в классе.

Семья. Наша семья. Кто что делает.

Человек. Части тела человека.

Одежда, обувь. Я одеваюсь. Анара одевается. Адыл одевается.

Утро школьника. Я собираюсь в школу.

Игры детей. Кукла идет в школу. В игровой комнате. Звери в школе. Мы катаемся на санках.

Посуда, пища. Завтрак; обед; ужин.

Дом и двор. Наш дом (что у нас в доме). Мы обедаем. Где стоит наша посуда.

Сад и огород. Что растёт в саду. Мы работаем в саду. Что растёт на огороде. Работаем на огороде.

Домашние животные и птицы. Наш двор.

Дикие животные. В лесу.

Наш Родина — Кыргызстан. Наш город. Наше село.

Время (времена года). Зима (весна). Скоро лето. За летом осень.

Таким образом, предварительный устный курс русского языка в начальной кыргызской школе является неотъемлемым этапом обучения.

Базисный учебный план общеобразовательных организаций Кыргызской Республики на 2016-2017 учебный год для I класса школ с кыргызским языком обучения выделяет 3 часа в неделю на изучение русского языка в течение 33 недель. Таким образом, предварительный устный курс русского языка в I классе рассчитан на 99 часов.

Формирование языковых, речевых и социокультурных компетенций в соответствии с требованиями программы требует инновационных преобразований и в области проектирования наглядных средств обучения к урокам русского языка в I классе. Реализовать в начальной школе личностно-деятельностный подход к обучению невозможно только на основе учебника без разработки других средств наглядности, адекватных формируемым видам речевой деятельности.

Овладение учащимися русским языком как неродным на начальном этапе невозможно без необходимого и достаточного количества наглядных средств обучения, позволяющих учащимся овладевать необходимыми компетенциями на основе практических действий.

### **1.3. Психологические особенности восприятия наглядных средств обучения учащимися младшего школьного возраста**

В 90-х гг. XX века начальные школы Кыргызстана, как и других союзных республик, перешли на четырехлетнее начальное обучение. В I-й класс стали

принимать детей шестилетнего возраста.

В физическом, анатомо-физиологическом и интеллектуальном отношении дети шестилетнего возраста вполне подготовлены к систематическому обучению в школе.

Обосновывая это, известный анатомо-физиолог В.В. Ефимов писал: «В переходный возраст, в шесть-семь лет, клеточное строение головного мозга в основном уже сформировалось по типу взрослого мозга» [69,С.26].

До этого времени хронологически шестилетние дети причислялись к дошкольному возрасту и посещали детский сад.

Вместе с тем, как пишет А. А. Люблинская, «...сам по себе возраст не определяет периода детства... Если условия жизни изменяются, если содержание деятельности и активного общения с окружающими даже маленького ребенка становится более богатым, полноценным, развитие совершается быстрее» [106, С.74-75].

Переход к обучению в школе детей шестилетнего возраста был подготовлен всесоюзным экспериментом по обучению детей данного возраста, проведенным в 80-е годы во всех союзных республиках.

Ученые установили, что современный шестилетний ребенок значительно больше развит в физическом и интеллектуальном отношении, чем было принято считать, и при соответствующей организации учебно-воспитательной работы готов к учебной деятельности.

Ряд советских психологов (С.Ф. Жуйков, А.В.Запорожец, И.А.Зимняя, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.), работающих долгие годы над усовершенствованием системы обучения, подробно рассматривают психологические возможности детей младшего школьного возраста.

А.В. Запорожец отмечает, что «...дети шести лет к моменту поступления в школу достигают более высокого уровня физического и умственного развития, чем в недавнем прошлом, что потенциальные психо-физиологические возможности детей ... значительно выше, чем предполагалось до сих пор» [84, С.251-252].

В.В. Давыдов: «Учебная деятельность формируется у детей от шести до десяти лет. На её основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения» [56, С.61].

Одним из компонентов готовности к школе является социальная зрелость ребенка. Она связывается с потребностью в общении с детьми, способностью подчиняться интересам детского коллектива, способностью выполнять социальную роль школьника.

Таким образом, для того, чтобы ребенок мог успешно учиться в школе, успешно выполнять обязанности школьника, он должен достигнуть не только определенного интеллектуального развития и иметь достаточный запас представлений, но он должен обладать известной направленностью своей личности и теми чертами воли и характера, которые обеспечивают возможность полноценного выполнения им учебного труда.

По мнению психологов, каждый ребенок стремится быть активным и узнавать новое, то есть обладает такими естественными потребностями, которые должны сделать для него обучение эмоционально и интеллектуально значимым, желанным. Следовательно, свойственный детям от природы интерес к новому, желание потрогать все своими руками создают благоприятные предпосылки для обучения. Но при этом надо иметь в виду, что потребность в познании нуждается в поддержке. Здесь решающая роль принадлежит школе.

С первых же школьных дней очень важно поощрять естественную склонность к учению, постепенно вовлекать учащихся в познавательный процесс. В детях необходимо пробуждать внутреннюю активность, формировать механизмы регулирования своих поступков. Им надо предоставлять максимум возможностей для получения знаний, ибо при пассивной роли отсутствуют условия для формирования познавательных мотивов. Чем больше нового видит и слышит ребенок, тем больше его интерес

к восприятию нового. Если на ранних этапах своего развития ребенок действует под влиянием импульсивных желаний, стремясь получить удовольствие от яркой игрушки, сладкой конфеты или просто от двигательной активности, то к концу дошкольного детства мотивы поведения становятся достаточно разнообразными. Наша задача заключается в том, чтобы регулировать эти мотивы, давать им направление и по возможности подчинять целям обучения. Здесь главное — пробуждение и поддержание интереса к учебе и изучению русского языка в частности.

Ребенок может и хочет учиться. Однако, если дети данного возраста долго занимаются одним и тем же, то у них быстро наступает утомление; изменение же видов деятельности и обстановки способно снять его. Смена занятий, предполагающая не только изменение содержания, но и переключение работы одного органа на другой (речевые упражнения, лепка, рисование, раскрашивание, вырезывание, пение и т. д.), определенная двигательная активность (физкультпауза) могут содействовать оптимальной работоспособности.

Все сказанное можно резюмировать словами Б. Спока о том, что ребенок тянется к знаниям, если способ обучения соответствует его возрасту и им руководят добрые, внимательные наставники.

Поступление в школу сопряжено для ребенка с большими психологическими изменениями. Новая среда заставляет приспособляться к учителям, школьным программам, режиму, учебной деятельности. Происходят изменения и в характере отношений со сверстниками.

Школа предъявляет весьма высокие требования к психике ребенка и, изменяя его образ жизни и формируя новую внутреннюю структуру его развития, создает все условия для дальнейшего расширения и углубления приобретенных за предшествующие годы знаний и умений. Одна ведущая деятельность приходит на смену другой, а развитие индивида продолжается.

К сожалению, тот языковой материал, который содержится в программах по русскому языку для начальных классов национальных школ с русским

языком обучения, не обеспечивает интенсивного расширения и углубления познания ребенком явлений окружающего мира и их причинно-следственных связей (в той мере, в какой бывает при изучении школьных предметов на родном языке).

Это обязывает серьезно продумать со всех точек зрения содержание обучения и так строить учебный процесс по русскому языку, чтобы он был занимательным, интересным, разнообразным, доступным и вместе с тем высокопознавательным, чтобы он активизировал учебную деятельность детей, чтобы обучение было развивающим и эффективным.

Немаловажную роль здесь играет возрастная особенность детей-шестилеток - их удивительная обучаемость (сенситивность), особенно языкам. Дети в этом возрасте весьма восприимчивы. У них еще слабы навыки анализа и самоанализа, поэтому они не боятся ошибиться и в отличие от взрослых смело говорят на изучаемом языке, многократно повторяют изучаемое. Психологами доказано, что в младшем школьном возрасте неродным языком дети овладевают значительно быстрее, легче преодолевают языковой барьер, учатся говорить без национального акцента. Вот почему важно учить детей языку с малых лет.

Решающее значение в преподавании русского языка в подготовительном классе имеет широкое использование наглядности. «Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов, и ребенок схватит их на лету... Показывание картинок и рассказывание по ним — лучшее средство для сближения наставника с детьми. Ничем вы не можете разрушить стенку, отделяющую взрослого человека от детей, учителя от учеников, как показывая детям картинки» - писал русский педагог К. Д. Ушинский [161, С. 107].

Живое слово учителя, показ действий и натуральных предметов, образцовое произношение в сочетании со зрительно-слуховой наглядностью (картины, диафильмы, разнообразные таблицы) помогут обеспечить прочное и

эффективное усвоение шестилетними детьми элементарного устного курса, так как в таких случаях мобилизуются многие виды человеческой памяти: двигательная - при артикулировании, образная - при зрительно-слуховой реакции, при представлении и запоминании образов предметов и их свойств, словесно-логическая - при запоминании содержания слова и мысли, эмоциональная - при запоминании выражений чувств.

Все те сведения о психологии шестилеток, которые были изложены выше, должны помочь при прохождении предлагаемого курса русского языка.

Нужно иметь в виду, что обучение в школе начинается не с нулевой отметки в психике ребенка. Перед учителем достаточно развитая личность, и русский язык должен содействовать дальнейшему развитию ребенка. Обучение языку не должно проходить изолированно, надо стремиться растворять его в разных видах деятельности, чтобы умственная, двигательная, познавательная и творческая активность способствовали формированию навыков русской речи. Мы считаем, что чем меньше возраст ребенка, приступающего к усвоению второго языка, тем естественнее должен быть процесс обучения, то есть психологически он должен максимально приближаться к усвоению родного языка.

Поэтому при построении курса обучения желательно обращение к генетической психологии, заимствование отсюда таких теоретических положений, которые можно реализовать в методике преподавания русского языка. Язык нормально усваивается акустическим путем, поскольку он по природе своей есть продукт звуковой материи. Когда опора на слуховую сторону языка слаба и он в основном предьявляется зрительным путем, процессы, делающие усвоение речи таким быстрым и продуктивным, реализуются крайне бедно. Заученное зрительным путем с трудом активизируется в устной речи, не создает благоприятной почвы для дальнейшего усвоения знаний.

При чисто слуховом предьявлении языкового материала гарантировано правильное произношение, оправданы и естественны многократные



повторения, поскольку других опор, кроме слуха, для запоминания нет. Предполагается большая активность, без которой немислимо усвоение языка. Хотя прирост словаря ограничен, полная его активизация достигается благодаря бесконечным возвратам к пройденным темам. Здесь мы акцентируем "внимание учителя на привитии произносительных навыков, которые надо, не откладывая на дальнейшее, сформировать в этот период, поскольку это самая активная и благодатная пора для формирования навыков правильного произношения.

При обучении родному языку и всем другим предметам учитель имеет возможность давать учащимся пространные определения того или другого понятия, используя в этих случаях хорошо известные детям слова. Таким же способом он может проверить глубину и правильность понимания детьми того или другого слова, требуя объяснения его значения. Этой возможности лишен учитель на первоначальной ступени обучения неродному языку. Вот почему так велико значение принципа наглядности в обучении русскому языку в национальной школе. При помощи этого принципа на всех ступенях устанавливается связь между словом и действительностью. В преподавании языка непосредственный и опосредованный виды наглядности принимают разнообразные формы, обусловленные спецификой языка как учебного предмета. Учащимся предстоит усвоить произношение, чтение, письмо и т. д. Причем при усвоении каждого из этих разделов в работу вовлекаются соответствующие органы чувств, а, следовательно, имеют место определенные формы наглядности, как то: звуковая (произносительная), вовлекающая в работу слух, кинестезию, частично - зрение; графическая, с опорой на зрение и осязание; предметная; изобразительная. Перед каждой ступенью обучения стоят особые, предусмотренные государственной программой задачи, которые осуществляются в ходе обучения. По мере развития учащихся и обогащения их знаниями изменяется и совершенствуется сама наглядность.

Картинный учебник для шестилетних детей должен способствовать повышению эффективности обучения. Рассмотрение картинок составляет

естественную потребность ребенка, содействует сосредоточению внимания на изучаемом материале, создает условия для закрепления связи между образом и русским словом. Там, где это необходимо, картинка заменяет реальность, созданная искусственная ситуация стимулирует русскую речь. Картинка в период ситуативно-разговорных уроков объединяет отдельные моменты урока, превращая его в единое целое. Этим она выполняет ту роль, которую в дальнейшем будут играть чтение и письмо. При работе с картинками учитель руководит восприятием учащегося, направляя его в нужную сторону своим рассказом и методически правильно поставленными вопросами. Наряду с изобразительной наглядностью следует использовать предметы и муляжи (учебные принадлежности, игрушки, посуду, одежду, обувь, фрукты, овощи, классную обстановку и т.д.). Многие глаголы, входящие в словарный минимум I-го класса, можно продемонстрировать: *стоит, сидит, читает, пишет, рисует, открывает, закрывает, умывается, одевается* и т. д.

Учитель не должен забывать о внутренних побуждениях учащихся и на протяжении всего курса должен поддерживать высокий уровень мотивации обучения. Ребенку данного возраста недоступно осознание общих целей обучения русскому языку, значимости последнего в его жизни. Поэтому до появления серьезных и сознательных мотивов учения необходимо использовать доступные детям побудители учения: дух игры на уроке, познавательный интерес, удовольствие, получаемое от новых знаний и разных видов деятельности.

Развитие логического мышления происходит через собирание информации о предметах и явлениях окружающей среды (иногда через символическое выражение: используются предметы-заменители), физические законы о связях между предметами путем сравнения, классификации, счета, измерения, установления по схемам и моделям. У детей 6-7 лет происходит стремительный рост мозга. К концу этого возрастного периода мозг ребенка составляет 80-90% от величины мозга взрослого человека. Активно развиваются лобные доли, ответственные за мышление и сознание. Эти

физиологические изменения влекут за собой постепенные изменения и в когнитивной сфере развития ребенка (восприятии, мышлении, памяти, внимании, воображении, координации движений). В этом возрасте легче научить детей получать радость от интеллектуального труда, сформировать потребность в умственном развитии и позитивное отношение к самому процессу обучения. Однако следует дифференцировать сложность учебного материала и уровень возможностей развития познавательных процессов у детей этого возраста. Наиболее эффективно развивают внимание, память, навыки общения у детей 6-7-летнего возраста дидактические и развивающие игры, игры-сказки, игры-драматизации, кукольные театры, сюжетно-ролевые и подвижные игры. Подобные игры обеспечивают ребенка необходимой информацией, знаниями, умениями и способствуют познавательному и умственному развитию.

*Особенности восприятия.* В возрасте 6-7 лет восприятие часто сводится к узнаванию предмета, называнию формы и цвета. Дети воспринимают объекты как целое, плохо воспринимают детали, не увязывают их между собой, т. е. систематический анализ воспринимаемых свойств вызывает у детей трудности. Для полноценного восприятия объектов и их свойств необходимо предоставить детям возможность практически оперировать с ними (обследовать, сравнивать, измерять, манипулировать, описывать и т. д.). Дети лучше учатся на конкретном опыте, при помощи использования приемов и игр с включением сенсорных анализаторов – осязания, вкуса, слуха, обоняния и через движения своего тела. Детям требуется получение огромного сенсорного опыта, для того чтобы выстраивать свои знания о том, как устроен мир. Детям также необходимо сопровождать свои действия словами (речью), чтобы перейти к символическим (словесно-речевым) способам взаимодействия с миром.

При обучении 6-летних детей второму языку рекомендуется использовать как можно больше наглядного и хорошо знакомого детям материала: игрушки – животные и птицы, о которых дети знают, иллюстрации, картины, таблицы, карточки, игры, словари-картинки, книжки-малышки. Следует использовать

художественные и музыкальные произведения, смотреть с детьми эпизоды из кинофильмов, мультфильмы, прослушивать записи; давать творческие задания; рассматривать рисунки самих детей – с целью расширения возможностей для изучения языка. Один из эффективных способов освоения второго языка детьми 6 лет – игра в сказку. Именно с помощью сказки ребенка легче всего заинтересовать, приобщить к восприятию культуры другого народа и другой страны. Сказка позволяет ребенку по-своему понять и систематизировать поток событий и информации. И все знают, как точно любое произведение народного творчества (в том числе и сказка) воспроизводит народную культуру и менталитет. Так учитель ненавязчиво знакомит детей с традициями и обычаями других культур, он постоянно подчеркивает, какие обычаи, особенности образа жизни отличают родную культуру ребенка от других культур.

Важное место в процессе обучения второму языку отводится игре. Игра выступает и как способ решения учебной задачи, и как психологическая поддержка при переходе на второй язык. На уроках по овладению вторым языком также следует использовать подвижные, ролевые, музыкальные игры, а также игры с правилами, игры-драматизации, пантомимы и многие другие виды игр. Учителю важно организовать эмоционально значимое для ребенка игровое общение, создать условия для активной речевой деятельности, возбудить живой интерес к самому процессу овладения вторым языком. Чтобы заинтересовать ребенка, нужно воспроизвести ситуацию его реальных действий или ситуацию, в обстоятельствах которой осуществляется его «перевоплощение» в действующее лицо. В игре дети пополняют свой словарный запас, совершенствуют правильное произношение, заучивают стихи, танцуют и поют, инсценируют сказки на русском языке. Для реализации образовательных задач учителю необходимо широко использовать художественные произведения кыргызских, русских писателей и классиков народов мира. Педагог может использовать в своей работе произведения народного творчества: сказки народов мира, скороговорки, потешки, хороводы, загадки, прибаутки и др. На занятиях по программе «Русский язык как второй» желательно использование

аудио- и видеоматериалов, яркого и привлекательного наглядного и раздаточного материала. После каждого занятия педагог дает детям индивидуальные задания для закрепления материала. В случае необходимости родители могут помочь детям с выполнением задания.

Общение на втором языке должно быть мотивированным и целенаправленным. Необходимо создать у ребенка положительную психологическую установку на иноязычную речь.

Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская отмечают, что «психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против» школьного обучения с 6 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время Д.Б. Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода» [189].

7-летний ребенок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы. Он имеет следующие компоненты психологической готовности к школьному обучению: компоненты личностной готовности, интеллектуальной готовности и социально-психологической готовности, которые важны для успешной учебной деятельности ребенка.

Для того чтобы ребенок мог хорошо усваивать школьную программу, необходимо, чтобы его память стала произвольной, чтобы ребенок располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала. Основные проблемы, возникающие в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые ребенку трудно вообразить и представить. Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. При поступлении в школу мышление должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: *наглядно-*

*действенной, наглядно-образной и словесно-логической.*

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить ряд задач. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся. И особую роль в учебном процессе играет применение наглядности.

И.А. Полайчева отмечает, что «педагоги-психологи в своих исследованиях утверждают, что от услышанного учащимися в течение урока у них в памяти остается примерно в среднем 10 % содержания. От воспринятого через чтение закрепляется примерно 30 %. Наблюдение учащимися какого-либо предмета или явления оставляет в их памяти примерно в среднем около 50 % воспринятого. Практические действия учащихся с учебным материалом составляют в их памяти примерно в среднем 90 % воспринятого» [132, С. 506].

Современные методисты подчеркивают, что наглядность помогает ученику усваивать язык более осмысленно и с большим интересом за счет более полного и разностороннего восприятия. Таким образом, к плюсам использования наглядности относят увеличение эффективности обучения: она мобилизует психическую активность учащихся, расширяет объём усваиваемого материала, снижает утомляемость, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. Минусы наглядности в том, что при неправильном подборе и использовании средство может заменить собой цель. То есть чрезмерное и неверное использование наглядности отвлекает внимание учащихся от языкового понятия к самому вещественному предмету и его свойствам, сводя. Следует отметить, что при подборе материала надо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, так как возрастное несоответствие также может свести на нет все положительные стороны использования наглядности. Поэтому к подбору наглядности,

особенно при работе с детьми, необходимо подходить серьезно.

Известный психолог М.И. Геодакян в статье «Некоторые вопросы психологии шестилеток», отмечает важность первого года пребывания ребенка в школе для формирования положительного отношения к учебе и подчеркивает, что для реализации психических качеств, которые ему необходимы в учебе необходимо привлекать «любимые занятия детей: пение, рассматривание картинок, слушание сказок, просмотр мультипликационных фильмов и особенно разные виды продуктивной деятельности"[49].

Это обязывает серьезно продумать со всех точек зрения содержание обучения и так строить учебный процесс по русскому языку, чтобы он был занимательным, интересным, разнообразным, доступным учащимся младшего школьного возраста и вместе с тем высоко познавательным, чтобы он активизировал учебную деятельность детей, чтобы обучение было развивающим и эффективным.

### **Выводы по первой главе**

Анализ педагогической, методической, психологической литературы по изучению дидактических функций принципа наглядности в обучении и специфике использования наглядных средств при обучении русскому языку как неродному позволил сделать следующие выводы:

1. Современная ситуация в Кыргызстане, вступление страны в Евразийский экономический союз, процессы глобализации, наблюдаемые в сфере экономики, культуры и политики, ведут к неизбежному расширению межнациональных и межъязыковых контактов, а следовательно требуют дальнейшего совершенствования содержания образования.

2. В настоящее время в методике преподавания русского языка как неродного доминирующие позиции получает личностно-деятельностный подход, предполагающий развитие и саморазвитие учащегося как субъекта этой деятельности.

3. Актуальность поворота образования к личности учащегося, его деятельности и развивающему обучению предполагает разработку средств обучения на компетентностной основе.

4. На начальной ступени обучения принцип наглядности имеет особенно большое значение, так как мышление детей младшего школьного возраста отличается конкретностью, образностью, а благодаря наглядной подаче учебного материала осуществляется познание действительности детьми в доступной для них форме.

5. Проблема отбора и использования средств наглядности в процессе преподавания русского языка в начальной национальной школе нашла свое отражение в целом ряде исследований, но в большинстве из них рассматриваются лишь отдельные аспекты этой проблемы.



## **ГЛАВА II. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ**

### **§ 2.1. Анализ учебно-методических комплексов к предварительному устному курсу русского языка**

Исследователь М.Х.Манликова, анализируя становление и развитие методики преподавания русского языка в киргизской школе, отмечает, что МПРЯ, как отдельная наука берет начало еще с того времени, когда народы Средней Азии и Казахстана развивали торговые и культурные отношения с Россией [108, С. 36–40].

В Киргизии первая русская школа была открыта в 1874 г. в Пржевальске, а с конца 80-х гг. XIX в. в соответствии с указом туркестанского генерала русско-туземные школы появились в Пишпеке, Токмаке, Беловодском и др.

С 1895 г. с введением в русско-туземных школах наглядного метода обучения начинается и становление методики составления учебных книг. Все преподавание в классе учителя вели на русском языке, и организация занятий практически не отличалась от занятий в русских начальных училищах. Огромную роль в овладении русским языком сыграли учебник и книги – хрестоматии для чтения С.М. Граменицкого (Ташкент, 1898).

В 1918 году было принято Постановление правительства Туркестанской республики «О добровольном изучении русского языка в национальных школах Средней Азии», 13 марта 1938 года были приняты Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей», а 12 апреля 1938 года - Постановление СНК СССР и ЦК КП(б) Киргизии «Об обязательном изучении русского языка в киргизских и других нерусских школах Киргизской ССР». В период 1918-1938 гг. накапливается и предварительно обогащается опыт обучения учащихся-киргизов русской речи.

В 1925 году был разработан первый учебник русского языка для тюркоязычных национальностей - букварь «Мак» под руководством Е.Д.Поливанова. Научно-методическое наследие Е.Д. Поливанова имеет

непреходящее значение для разработки лингвистических основ начального обучения учащихся тюркоязычных национальностей русскому языку. В букваре содержится материал для обучения первоначальному чтению и письму. Из наглядности в букваре представлены реалистические предметные черно-белые рисунки и иллюстрирующие изучаемую букву алфавита. Например, при знакомстве с буквой А, предлагается рисунок к слову *аспид*.

Авторами первой русской учебной книги для собственно киргизской начальной школы – букваря был кыргызский методист, учитель-практик Н.М. Абрамов и московские методисты М.Л. Закожурникова и Е.П.Литвиненко. Этот букварь вышел в свет в 1938 году и был создан на основе типовых, нормативных учебных книг для национальных школ РСФСР. Букварь содержал материал для предварительного устного курса обучения, рассчитанный на 16 часов, и для букварного периода - 64 часа. Учебный материал для разговорных уроков подается в соответствии с ситуативно-тематическим принципом обучения. Всего авторами было предложено 11 тем: «Класс», «В доме», «Семья», «Части тела человека», «Одежда», «Посуда», «Овощи», «Домашние животные», «Сельскохозяйственные инструменты», «Инструменты», «Транспорт». Для изучения этих тем на каждой странице учебника были помещены предметные рисунки в черно-белом формате. Внизу страницы в рубрике «Для учителя» предлагалась лексика, необходимая для организации беседы с учащимися об этих предметах. Для усвоения грамматики русского языка предлагались типовые фразы, стихи для заучивания с голоса учителя, позволяющие запоминать отдельные конструкции.

В дополнение к учебнику авторами предлагался наглядный материал «Серии картин по развитию речи», содержащий предметные и сюжетные рисунки, позволяющие формировать монологическую и диалогическую речь учащихся.

В помощь учителю предлагались, разработанные Н.М. Абрамовым поурочные разработки по предварительному устному курсу.

Необходимо отметить, что в 1928 году использовавшийся до этого

времени киргизским населением арабский алфавит был заменен новым алфавитом, основанным на латинской графике. Это внесло дополнительные трудности в развитие образования, особенно в процесс ликвидации неграмотности. 23 февраля 1940 года снова была проведена реформа - Совнарком Киргизской ССР принял Постановление «О мероприятиях по переводу киргизской письменности с латинского алфавита на русский». Переход к алфавиту на основе русской графики способствовал созданию учебных книг русскому языку для киргизской аудитории.

В 1940-х гг. был открыт Научно-исследовательский институт национальных школ Академии педагогических наук СССР, который занимался составлением программ, учебников и учебно-методических пособий по русскому языку и литературе для национальных школ. Серьезным успехом в работе института явилась подготовка обобщающих методик для школ народов трех языковых групп (абхазо-адыгской, тюркской и финно-угорской) с учетом последних достижений методики и смежных с ней наук.

Первый учебник для начальной кыргызской школы стал прогрессивным явлением в истории методики преподавания русского языка. Говоря же о недостатках всех учебников русского языка для национальных школ страны, созданных в этот период, известный методист А.В. Миртов отмечает «отсутствие повторяемости лексики на последующих уроках, наличие «случайной», не всегда коммуникативно оправданной лексики. Лексико-грамматический материал каждого урока изучается изолированно от материала последующих уроков» [118, С. 134].

Следующий «Учебник русского языка для 2 класса кыргызской школы», пришедший на смену «Букварю» Н.М. Абрамова и др., был издан в 1946 году А.Т.Донецкой в соавторстве с Л.М. Костылевой. При разработке учебника методисты, учитывая практическую направленность курса русского языка, отмечают необходимость планомерной, систематической работы по развитию речи на минимальном лексико-грамматическом материале. В данном учебнике нашли воплощение методические взгляды А.Т.Донецкой на содержание,

принципы и приемы обучения на первоначальном этапе. В свое время ею был опубликован целый ряд статей, среди которых «Разговорные уроки по русскому языку в первом классе кыргызской школы» [66, С.33-51].

Большое внимание автор уделяет формированию у учащихся произносительно-слуховой базы, как основы для дальнейшего успешного усвоения грамоты. Отличительной особенностью учебника является большое количество интересных сюжетных рисунков, позволяющих активизировать лексику урока на основе связного рассказа по рисунку, вопросно-ответной беседы.

В начале 1950-х годов в Кыргызском научно-исследовательском институте педагогики открылся постоянный сектор русского языка, который планомерно и целенаправленно стал разрабатывать проблемы методики преподавания русского языка и литературы в школах Кыргызстана (П.И. Харакоз, А.Т. Донецкая, В.П. Петров и др.).

Подлинным основоположником методики обучения русскому языку в начальной кыргызской школе по праву является П.И.Харакоз. П.И. Харакоз, продолжая дело своих предшественников, прежде всего В.М. Чистякова (Москва) и А.В. Миртова (Ташкент), а также учитывая труды академика Л.В. Щербы по вопросам обучения иностранным языкам внес значительный вклад в разработку общей методики обучения русскому языку в кыргызской аудитории. Петр Иванович создал и теоретически обосновал полноценную методику преподавания в начальной кыргызской школе, как имеющую свою специфику, которая была отражена в работе «Методика преподавания русскому языку в начальной киргизской школе» [163].

В 50-60-х годах в начальной кыргызской школе действовали учебники комплексного типа, отдельные и состоящие из двух разделов: по чтению и языку.

Изданный в 1955 году «Букварь. Учебник русского языка для I класса кыргызской школы» Ш.Ю.Мусина был востребован в школах Кыргызстана почти тридцать лет. Учебник был разработан на основе «Программы по

русскому языку для начальной кыргызской школы», (П.И.Харакоз, Фрунзе, 1952). Это пособие стало своеобразным учебником практической фонетики. В добукварной части книги предусматривается систематическая работа по практическому овладению строем русского языка. Букварь был составлен на основе аналитико-синтетического звукового метода, т.е. учитывается усвоение звуковой и слоговой структуры русского языка в сравнении с родным языком, дается материал для развития начальных навыков правильного произношения русских фонем и их наиболее распространенных сочетаний.

Основным достоинством отмеченной выше программы является опора на данные сопоставительного языкознания кыргызского и русского языков. Создатели программы акцентируют внимание учителей и авторов учебников на трудных для учащихся фонемах и сочетаниях фонем. В программе была сформулирована основная задача предварительного устного курса – создание у школьников-кыргызов артикуляционно-слуховой базы русского языка. На предварительный устный курс в программе и учебнике отводилось 20 часов, в течение которых учащиеся должны были усвоить 100-150 слов.

Важнейшим условием усвоения словаря, вслед за программой, автор признает ее повторяемость и пытается воплотить этот принцип в учебнике.

Большое внимание уделяется работе по аудированию и говорению русских слов, содержащих звуки и звукосочетания не типичные для кыргызского языка. Ш.Ю. Мусин попытался учесть сходство и различие звуков кыргызского и русского языков.

В 50-х годах по русскому языку для учащихся-киргызов 2-го класса действовал учебник А. Т. Донецкой, который содержал разнообразный материал для работы по формированию грамматических навыков учащихся.

В этот же период А.С. Белова, А.Т. Донецкая разработали учебник «Русский язык для 3-го класса» киргизской школы, состоящий из разделов по языку и чтению.

А.С. Белова, О. Я. Спасская издали «Русский язык для 4-го класса» киргизской школы, который выдержал несколько изданий. В пятом,

исправленном издании данного учебника содержание начинается с русского алфавита. Дается написание прописных и строчных букв алфавита, грамматический материал по фонетике и морфологии, идет знакомство с видами предложений по цели высказывания, главными, второстепенными и однородными членами предложения. Второй раздел – материал по классному и внеклассному чтению. Подача грамматического материала была близка к подаче языкового материала русского языка как родного.

60-70-е годы явились периодом решения проблем минимизации базового материала для изучения в начальной кыргызской школе. Велись активные исследования по созданию лексических, фонетических, грамматических, ситуативно-тематических минимумов.

А.С. Белова, К.Д. Шамгунова составили учебник «Русский язык для 3-го класса» кыргызской школы (издание четвертое в 1965 году, пятое - в 1966г.). В книгу были включены диалоги, развивающие речь учащихся; некоторый грамматический материал, типовые фразы по изучаемому материалу были помещены в таблицы, материалы для классного и внеклассного чтения.

По учебнику «Русский язык» В.В. Красиковой для 2-го класса ученики-кыргызы занимались с 1962 по 1968 годы (издавался 8 раз). Учебник включал 1-10 параграфы - повторение за первый класс, 11-115 параграфы - новый грамматический и лексический материал с учётом словарного минимума, 115-146 параграфы - закрепление введенного материала и новая лексика. На каждом уроке предлагалась семантизация 3-4-х слов активной лексики. Русско-кыргызский алфавитный словарь был включен в конце учебника. Учебник В.В. Красиковой был написан на основании методики П.И. Харакоза.

В 70-х годах В.В. Красикова и П.И. Харакоз разработали учебник комплексного типа для 2 класса под названием «Русская речь». Данный учебник включал в себя материалы для развития речи: скороговорки, считалочки, стихи, рассказы, беседы по картинкам, диалоги.

В этот же период Т.С. Букалова и К.Д. Илеева выпускают учебник «Русская речь» для 3-го класса кыргызской школы, который выдержал шесть

изданий. Характерная особенность данного учебника – попытка разнообразия упражнений, позволяющих выработать у учащихся навыки практического применения грамматических форм русского языка.

Лингводидактические принципы обучения русскому языку в начальной кыргызской школе, разработанные П.И. Харакозом, нашли воплощение в учебнике для первых классов киргизских школ «Букварь», разработанный им в соавторстве с Х.Б.Бугазовым и М.С.Абайдуловой (1979). Букварь содержал материал для трех этапов обучения: добукварный, букварный и послебукварный. Добукварный период (предварительный устный курс) был рассчитан на 45 часов. На страницах 4-40 букваря был представлен «Картинный словарь к предварительному устному курсу». Формирование произносительно-слуховой, словарной, конструктивно-грамматической базы первоклассников в этот период осуществляется при изучении тем: «Школа. Класс», «Учебные принадлежности», «В школе», «В доме», «Семья», «Счет до 5», «Игры детей», «Части тела и личная гигиена», «Одежда и обувь», «Животные и птицы», «Овощи и фрукты», «День школьника», «Магазин», «Явления природы», «Мамин праздник», «Наше село».

На изучение каждой темы в зависимости от объема изучаемого материала отводилось от 2 до 6 часов.

В Картинном словаре были представлены предметные, сюжетные и ситуативные рисунки. Рисунки картинного словаря были лаконичны, выразительны и красочны. Необходимо отметить, что это был первый учебник, выполненный в цвете. Главным назначением рисунков было служить стимулом к созданию речи, формировать интерес у детей к изучению русского языка. Продуманные и красочные рисунки учебника стимулировали детей к порождению высказывания. Особенно удачными являлись ситуативные рисунки к сказке «Колобок», к темам «Семья обедает», «Игры детей» и др.

Успешность обучения в период предварительного устного курса зависит от степени развитости у детей фонематического слуха, позволяющего им различать звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов и слогов,

устанавливать их последовательность. Поэтому особое внимание необходимо уделять звуковым упражнениям. В организации этой работы помощь учителю оказывали «Методические разработки уроков по предварительному устному курсу русского языка», изданные в 1978 году.

В 1970-х гг. при Академии педагогических наук СССР был открыт Институт преподавания русского языка в школах национальных республик, где особое внимание уделялось экспериментальной проверке программ и учебников в школах всех национальных регионов. Были достигнуты заметные успехи в научно-исследовательской деятельности по подготовке учебно-методической литературы для национальных школ бывшего СССР; подготовлен ряд исследований по методике преподавания русского языка в киргизской школе: **К.А.Ташматова** «Формирование у учащихся-киргизов навыков русской речи в период предварительного устного курса» (г.Москва, НИИ ПРЯНШ АПН СССР, 1978 г.), **А.Д Мансуза** «Лингвистические основы обучения русскому произношению в национальной школе»(г. Москва, НИИ русского языка АПН СССР, 1980 г.), **Э.Ш.Абдулина**«Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской начальной школе (1918-1980 гг.)» (г. Ташкент, ПИРЯЛ, 1984 г.) и др.

70-80-е годы XX-го столетия явились временем наиболее бурного развития методической мысли в Кыргызстане. Именно в это время разрабатываются новые программы, учебники, увеличивается до максимального уровня количество часов, отводимых на изучение русского языка, принимается ряд важных постановлений о русском языке на партийном и правительственном уровне, развиваются русско-кыргызские языковые сопоставления, совершенствуется методика обучения.

В этот период издаются учебники: «Теремок (букварь)» - пробный учебник русского языка для I класса киргизской школы (Э.Ш.Абдулина, 1980), «Русское слово» для 4 класса (В.Г. и Н.Г. Каменецкие, 1985), учебник для I класса «Первый шаг» (М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов), «Русский язык» для 2 класса (М.С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов), а также ряд других интересных по



своей методической интерпретации и концепции учебников и учебно-методических пособий.

В 1985-1990 годы в нашей республике был разработан план подготовки и издания для общеобразовательных школ республики не только учебников, но и дополнительных средств обучения: иллюстративных пособий, методической литературы, текстов для внеклассного чтения, словарей.

Были предприняты попытки создания учебно-методических комплексов по русскому языку для всех классов кыргызской школы. В эти годы был создан учебно-методический комплекс для I класса кыргызской школы с шестилетним контингентом учащихся. В него вошли: учебник «Я говорю по-русски» К. А. Ташматовой; «Методическое руководство к учебному комплексу», «Книга для учителя» и «Рабочая тетрадь», составленные К. А. Ташматовой и А. В. Трускавец.

Первое издание учебно-методического комплекса было осуществлено в 1986 году. Картинный учебник «Я говорю по-русски» содержит материал для предварительного устного курса. В нем представлены тематические картинки, на основе которых строится учебная русская речь детей, автор книги предоставляет детям возможность осознать некоторые закономерности русского языка и овладеть элементарными способами речевого творчества.

Предлагаемый иллюстративный материал предусматривает отработку детьми произношения рекомендуемых программой русских слов. В период устного курса у школьников должен быть создан определенный словарный запас - как активный, так и пассивный. Дети должны научиться не просто механически запоминать слова и предложения, а использовать их в своей речи.

Учитель на уроке помогает детям составлять диалоги, с помощью которых учащиеся могут воспроизводить элементарные формы общения на русском языке, а на основе наглядного материала учебника - семантизировать для себя содержание слов и целых предложений.

Составитель учебника «Я говорю по-русски» ставил перед собой задачу дать школе не только учебную, но и познавательно-занимательную книгу по

русскому языку, которая могла бы увлечь детей, вызвать у них желание активно изучать русский язык. В тематике иллюстраций много разнообразных ситуаций, игровых моментов: здесь действуют игрушки, звери, т. е. серьезные занятия должны переплетаться с играми, загадками, детскими стишками.

В «Методическом руководстве к учебному комплексу для I класса кыргызской школы» представлено 96 поурочных разработок для учителей. Материал «Методического руководства» расположен тематически. В каждой поурочной разработке рекомендуется какая-нибудь игра или игровые элементы.

В начале учебного года первоклассники знакомятся с предметами, находящимися в классе, учатся правильно называть их и действия с ними. В связи с этим в «Методическом руководстве» в первую учебную неделю рекомендуется проводить игры с окружающими предметами, игрушками, названия которых детям следует запомнить.

Авторы отмечают, что в первом классе дети не заучивают правила русской грамматики, они получают лишь навыки и умения понимать и правильно употреблять слова в нужной грамматической форме. Эти навыки вырабатываются у детей путем систематического проведения грамматических игр.

Основной задачей фонетических упражнений в первом классе является предупреждение и преодоление интерференции родного языка наряду с привитием новых умений и навыков произношения. Поэтому среди фонетических игр преобладают подражательные игры, когда вслед за учителем дети в игровой форме произносят закрепляемый звук.

Авторами УМК был введен сквозной сказочный герой – кукла Незнайка. Общая установка на уроке: Незнайка ничего не знает, не умеет говорить по-русски, его всему надо настойчиво и терпеливо учить. Дети «учат» Незнайку правильно произносить русские слова, строить предложения, отвечать по-русски на заданные вопросы.

Развитие диалогической речи - одна из важнейших задач первоначального обучения русскому языку, так как устная речь чаще всего

носит диалогический характер. Поэтому в каждую поурочную разработку авторы «Методического руководства» включили диалоги. Навыки правильного построения предложений и участие в беседе создают предпосылки для развития у детей связной речи — умения объединить несколько предложений по смыслу. Для этого включаются игры, содержащие рассказы и пересказы, способствующие развитию монологической речи.

Форма подачи учебного материала, характер организации детей на уроках должны вызывать у них, как уже говорилось, чувство удовлетворения, желание заниматься русским языком. Поэтому «Методическое руководство» рекомендует учителю быть максимально доброжелательным и чутким к детям, доставлять ребенку радость общения с педагогом и со сверстниками, вселять в ученика веру в собственные возможности.

«Рабочая тетрадь по русскому языку» - следующий составной компонент учебно-методического комплекса для I класса кыргызской школы, с шестилетним контингентом учащихся.

Выполнение заданий в «Рабочих тетрадях» начинается с седьмого урока. Первые уроки ставят своей целью научить детей выделять из связной речи отдельные предложения, вникать в особенности русской интонации, дать понятие о предложении, уметь находить строку, научить учащихся ставить точки. Урок 14 направлен на формирование умения выделять из речи предложения, из предложений — слова; ставить черточки, точки, обводить различные предметные рисунки. Уроки 15—29 ставят своей целью научить детей дорисовывать, обводить, раскрашивать рисунки. Уроки 30—40 предлагают шестилеткам выполнение сложных линий по данным рисункам, вырабатывающее ориентацию в горизонтальных, вертикальных, диагональных линиях, привитие умений различать треугольники, квадрат, круг, определять их цвет.

Начиная с урока 44 и далее, в рабочих тетрадях выполняются упражнения на развитие логического мышления. Это такие задания, как: найди на картинке кто где спрятался; расскажи, что есть в городе; кто живет в зоопарке; что тебе

нравится в цирке; кто живет в этом теремке; что растет в саду; что растет в огороде; в какую игру дети играют; из какой сказки эта картинка и т. д.

В «Рабочей тетради» предлагаются опоры-схемы и графические изображения.

«Книга для учителя», также входящая в учебно-методический комплекс, является пособием для учителей русского языка первых классов кыргызских школ, где обучаются дети шестилетнего возраста. Материал в книге расположен в соответствии с программой и учебником, он дает учителю возможность выбора при закреплении учебного материала изучаемой темы.

Учителю предлагаются для дополнительного чтения небольшие связные тексты, стихи, загадки, шутки, скороговорки, сказки. Наиболее трудные слова и словосочетания переведены на кыргызский язык.

Представленный в пособии материал должен выразительно читаться учителем, сопровождаться показом иллюстративной и другой зрительной наглядности. Слушая такое чтение, дети будут довольствоваться мелодичностью, ритмичностью русской речи, ее звучанием, а содержание текста они поймут интуитивно.

В 90-е годы появляется ряд научных исследований по методике русского языка в кыргызской школе: Г.М Белая. «Обучение русскому произношению в начальных классах киргизской школы (II-III классы)» (г. Ташкент, ПИРЯЛ, 1990 г.); Б. Дарбанов «Обучение порядку слов русского языка в начальной кыргызской школе» (г. Бишкек, КИО, 1994 г.), Д.К. Омурбаева. «Отбор и использование дидактического материала в букварный период обучения русскому языку» (г. Москва, АПН СССР, НИИ НРД, 1990 г.), А.И Сарыгулова. «Обучение учащихся I-II классов кыргызской школы грамматической категории рода существительных в процессе формирования и развития русской речи» (г. Бишкек, КИО, 1994 г.).

С распадом СССР в начале 1990-х годов на постсоветском пространстве в системе образования Кыргызстана произошли существенные изменения. Было принято решение об отмене единой системы учебников, по каждому предмету

для каждого уровня образования могло быть выпущено несколько версий. Наступил новый этап в развитии методики преподавания русского языка в кыргызоязычной аудитории напрямую связанный с коренной перестройкой в общественной жизни в целом, и в языковой политике в новых геополитических условиях.

Появляются учебники, которые были разработаны в соответствии с современными требованиями или были обновлены, переработаны на основании Закона Кыргызской Республики «Об образовании» изучение русского языка, также и кыргызского и одного из иностранных языков, «является обязательным и регламентируется образовательными стандартами» (статья 5-я).

В 2011 году для обучения русскому языку учащихся I класса школ с кыргызским языком обучения был разработан учебно-методический комплект под авторством Г.Б. Кульбаевой и А.Б. Кульбаевой.

Он включает три компонента:

- Учебник «Русский язык» для I класса;
- Методическое пособие для учителя;
- Рабочую тетрадь.

Комплект прошел экспериментальную апробацию в ряде столичных и региональных школ и был рекомендован Министерством образования и науки Кыргызской Республики к использованию в школах Кыргызстана.

По утверждению авторов, в нем заложены принципы индивидуализации и дифференциации обучения, при этом обучение произношению, чтению и письму рассматривается в комплексе.

В соответствии с требованиями куррикулума учебник по своей структуре и содержанию представлен в виде:

- а) предварительного устного курса русского языка (часть I);
- б) обучения чтению и письму (часть II).

По содержанию предварительный курс представляет систему языковых минимумов, который необходим для овладения элементарной устной речью. Он ставит перед собой задачи сформировать первоначальные навыки русской

речи (словарный минимум и простейшие типовые фразы для активного использования в элементарном разговоре) и создать опорную произносительно-слуховую словарную базу, что предполагает обучение учащихся умению задавать вопросы и отвечать на них, строить типовые предложения, составлять небольшие рассказы по картинкам.

Предварительный устный курс содержит лексические темы, рекомендованные куррикулумом. Однако последовательность лексических тем несколько нарушена. Это связано, с одной стороны, попыткой авторов выстроить весь лексико-фонетический и грамматический материал в логической последовательности, с другой – ограниченным количеством часов, отведенных на обучение.

Например, при изучении лексической темы «Школа» были включены фрагменты темы «Времена года – осень», которые частично рассматривались и при изучении тем «Сад и огород», «Осенняя одежда».

Согласно программе для активного усвоения предложено 300 лексических единиц, на основе которых проводится фонетическая работа, а также обучение чтению и письму. Кроме того, авторы ввели небольшую часть лексики для пассивного усвоения, что обусловлено учебно- коммуникативной необходимостью. При этом в каждом случае была обеспечена повышенная увлекательность текстового или ситуативно-тематического материала. Повторяемость слов, богатый иллюстративный материал, помогающий усвоению лексики, призваны снизить перегрузку. К каждому уроку даны упражнения по развитию речевого аппарата (дыхательная гимнастика), подобраны физкультминутки. А при изучении букв и их звукового оформления – артикуляционные упражнения. В учебнике использованы загадки, скороговорки, чистоговорки, игры, предложены варианты диалогов и текстов. Ответы в диалогах плавно переходят в словосочетания и предложения, на основе которых составлены тексты. В поурочных методических разработках указаны цели уроков, использованы различные методы и приемы активизации новой лексики, подведены итоги уроков. Описана методика работы с

диалогами, над картинками со стихами, скороговорками, чистоговорками, текстами. Выполнение заданий в рабочей тетради предполагается со второго полугодия, когда дети приступят к чтению и письму.

В качестве недостатков учебно-методического комплекта Г.Б. и А.Б. Кульбаевых для I класса следует отметить, что он рассчитан на детей-кыргызов, умеющих читать на русском языке. Начиная с первого урока учащимся предлагаются тексты для чтения. В настоящее время учебно-методический комплект, составленный Г.Б. Кульбаевой и А.Б. Кульбаевой рекомендовано использовать в качестве дополнительного пособия к **действующему учебнику** русского языка для I класса кыргызской школы «**Первый шаг**» (авторы - Б. С. Абайдулова и Х.Б. Бугазов). Основное содержание данной книги составляют предметные рисунки и сюжетные картинки, с помощью которых дети осваивают предусмотренную для активизации лексику, учатся строить словосочетания и предложения, приобретают навыки элементарной диалогической и монологической речи. Авторы уделяют важное внимание выработке у учащихся навыка правильного русского произношения, дают задания на звуковой анализ слов, на деление предложения на слова, слов на слоги. Дети получают понятие об ударении, познакомятся с простейшими интонационными схемами.

Языковой материал учебника позволяет на каждом уроке обогащать лексику учащихся. При изучении той или иной темы дети знакомятся с новыми словами, узнают их значение.

В учебнике много заданий, предлагающих создание собственных речевых высказываний, что позволяет развивать не устную речь учащихся: создание повествовательных и вопросительных предложений к рисунку с опорой на схему. Схемы предложений даются начиная с 35 урока. Например, детям предлагается рисунок с изображением часов и к нему схема:  $\_ \mid \_ ? \_ \_ .$  (Что это? – Это часы.).

На последующих уроках схемы предложений усложняются. Например, к теме «День школьника» предлагается рисунок с изображением обедающих

детей и схемы: \_\_\_ \_\_\_ ? \_\_\_ \_\_\_ . \_\_\_ \_\_\_ ? \_\_\_ \_\_\_ . С опорой на рисунок дети составляют предложения: Что делает девочка? – Девочка пьет молоко (сок, чай, компот). Что делает мальчик? – Мальчик ест суп (хлеб, бутерброд).

С 38 урока предлагается составить предложения с однородными членами предложений: \_\_\_ \_\_\_ ? \_\_\_ \_\_\_ , \_\_\_ , \_\_\_ . (Что на столе? – На столе хлеб, масло, сахар, пирожки).

С 46 урока предлагается материал для знакомства детей со звуковой системой русского языка и предлагаются фишки:



М А М А

К учебнику «Первый шаг» разработано «Методическое руководство», в котором представлены разработки 89 уроков. Также «Методическое руководство» содержит 5 приложений, в которых помещены контурные рисунки, стихотворения, загадки, считалки, физкультминутки, игры.

Приложение № 1 содержит дополнительный материал к урокам в виде стихотворений и рифмованных строчек. Для заучивания детьми со слов учителя предлагается 44 коротких стихотворения и рифмовки.

В Приложении № 2 даны 22 загадки, отличающиеся простотой и доступностью. Например: На улице на голове сидит,

А в комнате на вешалке висит. (Шапка)

Наряду с обогащением словарного запаса, загадки позволяют развивать навыки наблюдения, сопоставления, воображения.

Приложение № 3 называется «Физкультминутки». Назначение физкультминуток в начальной школе - предупреждение утомляемости и профилактика нарушений зрения. В Приложении представлены 10 стихотворений и рифмованных строчек, позволяющих наряду с выполнением легких физкультурных упражнений повторять и закреплять лексический материал.

В Приложении № 4 дан 51 контурный рисунок по темам: «Мебель»,



«Учебные принадлежности», «Одежда и обувь», «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Овощи и фрукты», «Домашние и дикие животные». Рисунки рекомендуется использовать как при закреплении изученных слов, так и при объяснении значения слова. После семантизации слова ученикам предлагается раскрасить рисунок и поговорить об этом предмете: Кто это? Какой он? Где он живет?

Приложение № 5 – Дидактические игры. В приложении описание 13 игр. Авторы отмечают, что в основе рекомендуемых игр лежат принципы:

- совмещение в деятельности детей элементов игры и учения;
- повышение умственной активности в процессе решения игровых задач.

Все игры носят коллективный, массовый характер. Например, в игре в «магазин» учитель назначает одного из учеников на роль продавца, остальные учащиеся должны по очереди приходить в магазин и покупать игрушку. На наш взгляд, такая организация игр занимает много времени. Можно сэкономить учебное время, предложив детям поиграть в группах из 5-6 человек. Учитель в это время переходит от одной группы к другой, помогает, поправляет.

Таким образом, в настоящее время в качестве основного, стабильного учебника для обучения русскому языку учащихся-кыргызов в I классах школ с кыргызским языком обучения повсеместно используется учебник «Первый шаг», авторами которого являются Б. С. Абайдулова и Х.Б. Бугазов. Анализ данного УМК по русскому языку для I класса показал, что, наряду с указанными положительными сторонами, в нем имеют некоторые недостатки.

В учебнике «Первый шаг» большое количество повторяющихся предметных рисунков. Например, на стр. 10 нарисованы: альбом, сумка, ранец, карандаш. На стр.12 - альбом, ранец, ручка, книга. Затем эти же предметы на столе. Встречаются повторы и сюжетных рисунков. На стр. 33 и стр. 101 - изображение купающихся в озере детей; на стр. 45 и стр. 55 – мальчик ест хлеб и пьет чай из красной чашки; на стр. 45 и стр. 55 девочка пьет молоко; и.др.

Также учебник содержит 60 % рисунков предметного характера и 40% сюжетных и ситуативных рисунков. Предметные рисунки позволяют

семантизировать и закреплять лексику по изучаемым темам. По сюжетным и ситуативным рисункам формируются навыки монологической и диалогической речи учащихся.

На наш взгляд, сюжетных рисунков в учебнике явно недостаточно. Необходимы дополнительные наглядные средства обучения в виде сюжетных и ситуативных рисунков для развития навыков как монологической, так и диалогической речи. Изобразительная наглядность на уроке позволяет создать благоприятную речевую среду, вносит элемент занимательности, игры.

Перед современной школой стоит задача – обучение на компетентностной основе. Это требует поиска новых форм, методов работы по развитию устной речи младших школьников. Использование иллюстративной наглядности как средства организации интерактивной формы работы способствует развитию творческого потенциала детей, способствует совершенствованию их речевых навыков и умений, формирует умение учиться. Методические пособия по развитию речи должны учитывать реалии времени и выполнять задачи по реализации образовательных, познавательных и социокультурных целей предмета «Русский язык в кыргызской школе».

Кроме того, невозможно формировать слухо-произносительную базу на русском языке у учащихся-кыргызов при отсутствии звуковой наглядности.

Для младших школьников свойственно наглядно-образное мышление, чувственное восприятие учебного материала, поэтому важно обеспечить процесс обучения чувственными опорами для плана выражения и содержания речи. С этой целью в учебно-методические комплексы для начальной школы целесообразно включать иллюстративные и звуковые наглядные пособия, обеспечивающие разноплановое предъявление информации и обучение в действии и движении.

## **§ 2.2. Диагностика сформированности навыков аудирования и говорения учащихся**

В соответствии с требованиями Программы по русскому языку к концу

первого года обучения русскому языку учащиеся школ с кыргызским языком обучения должны на элементарном уровне освоить навыки аудирования и говорения в пределах указанных лексико-грамматических тем [140].

В программе выделены основные компетенции: языковые, речевые (коммуникативные), социокультурные, – которые должны быть сформированы у учащихся к окончанию I класса.

Результаты контрольного среза, проведенного в нескольких школах с кыргызским языком обучения Кыргызской Республики, позволили определить соответствие уровня знаний, умений и навыков учащихся, требованиям программы.

Констатирующий срез был проведен в 2011-12 учебном году среди первоклассников следующих школ: средняя школа им. Я.Я. Ваккера Иссык-Атинского района Чуйской области; средняя школа № 4, г. Кант; школа-гимназия № 1, г. Токмок; Чалдоварская средняя школа №1 Панфиловского района; средняя школа им. А. Осмонова с. Каптал-Арык Панфиловского района. Срез знаний был проведен у 165 учащихся вышеперечисленных школ.

При проведении констатирующего среза применялись следующие методы: наблюдение, беседа, анализ диалогических и монологических высказываний учащихся на основе рисунков, результатов выполнения заданий на основе аудирования звукового пособия.

Задания для учащихся были разработаны на основе Предметного стандарта и Программы по русскому языку, в соответствии с которой учащиеся должны: понимать речь собеседника; строить высказывания по опорным словам как реакцию на ситуацию; наглядную, реальную, словесную; понимать содержание небольших художественных текстов (рассказы, сказки; стихотворения, загадки), прочитанных учителем или прослушанных в грамзаписи; уметь строить монологическое высказывание из 2-3 предложений в определенной ситуации; уметь вести диалог (2-3 реплики).

В III главе “Предметного стандарта по русскому языку в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения для 1–4 классов» в

ожидаемых результатах обучения учащихся в области аудирования говорится:

- Понимает отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения (*время звучания текста на аудирование -1 минута*).

- Понимает основное содержание в речи (с опорой на иллюстрацию, языковую догадку).

- Воспринимает и понимает небольшие простые сообщения [139].

На констатирующем этапе сформированность **навыков аудирования** учащихся проверялась на основе серий ситуативных картинок, подобранных в соответствии с лексико-грамматическими и речевыми темами, изучаемыми в классе, и текста в звукозаписи.

Например, учащимся предлагается внимательно рассмотреть серию картинок (2-3 картинки). Затем они должны прослушать текст в звукозаписи из 3-5 предложений и выбрать рисунок, соответствующий тексту.

Цель работы – определить знание детьми слов, входящих в лексический минимум класса, и понимание типовых конструкций представленных в текстах.

Представим образцы некоторых заданий.

Тема: Продукты

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Ваня и Анара пришли в магазин. Ваня купил коробку печенья. Анара

купила бутылку воды.

Тема: Игрушки.

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

У Наташи сегодня День рождения. Бабушка подарила девочке маленькую куклу в голубом платье.

Тема: Человек

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

У Марата болит голова. Он сегодня не пошел в школу. К нему домой пришел врач.

Тема: Игры детей

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Сегодня холодный зимний день. Дети надели теплые куртки и шапки, и пошли играть во двор.

Лене уже 7 лет. Она очень хорошо катается на коньках.

Тема: На огороде

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Маленькая Асель любит работать в саду и на огороде. Сегодня она помогает родителям собирать огурцы. Асель собрала целую корзину огурцов.

Всего учащимся были предложены серии рисунков по 10 речевым темам, пройденным на уроках русского языка в Иклассе. По результатам выполнения заданий определялся уровень сформированности навыков аудирования звучащей речи на основе знания слов и типовых конструкций лексического и грамматического минимума.

Были разработаны следующие **Критерии оценивания сформированности навыков аудирования учащихся:**

**Высокий уровень:** Учащиеся полностью поняли содержание текстов и выполнили 9/10 заданий. Полное понимание (90-100%) Максимально допустимое количество ошибок (выбор рисунка, не отвечающего содержанию прослушанного в записи текста) – 1.

**Средний уровень:** Учащиеся поняли содержание текстов и выполнили 7-8 заданий. Понято более 70% содержания текста. Максимально допустимое количество ошибок (выбор рисунка не отвечающего содержанию прослушанного в записи текста) – 3.

**Низкий уровень:** Учащиеся поняли смысл некоторых текстов и выполнили 5/6 заданий. Понято немногим более 50% содержания. Максимально допустимое количество ошибок (выбор рисунка не отвечающего содержанию прослушанного в записи текста) – 5.

**Очень низкий уровень:** Учащиеся поняли смысл 4-х текстов и выполнили менее 5 заданий. Понято менее 50% содержания текстов.

Результаты констатирующего среза показали, что 23 % учащихся имеют высокий уровень аудирования русской речи. Эти учащиеся освоили лексико-грамматический материал в объеме Икласса и правильно выполнили 9-10 заданий из 10 предложенных. 32% детей показали средний уровень сформированности навыков аудирования, Они правильно отметили 7-8 рисунков, отвечающих содержанию 10 прослушанных в звукозаписи текстов.

28 % учащихся показали низкий уровень знаний, а ответы 17 % учащихся были отнесены к очень низкому уровню.

Это позволяет говорить о том, что из 165 учащихся, принявших участие в



констатирующем срезе, 74 ребенка не усвоили учебный материал на уровне требований программы по русскому языку. Они не умеют воспринимать текст в звукозаписи на слух.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа по 5-ти школам представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.–Уровень сформированности навыков аудирования учащихся I классов

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Очень низкий уровень	
		Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
сш им. Ваккера	37	9	24%	11	30 %	10	27%	7	19%
сш № 4 г. Кант	25	6	24%	8	32 %	6	24%	5	20%
ш-г № 1 г. Токмок	38	10	26%	12	32 %	9	24%	7	18%
сш №1 Панф. р-на	36	8	22 %	13	36%	10	28 %	5	14%
сш им. А.Осмонова	29	5	17%	9	31 %	10	35 %	5	17%
Итого:	165	38	23%	53	32%	45	28%	29	17%

Проверка сформированности **коммуникативных компетенций** учащихся.

«Предметный стандарт по русскому языку» определяет следующие требования к устной речи учащихся I класса:

- Составляет небольшие **монологические высказывания** (объем монологического высказывания – 2-3 фразы);
- Может описывать картинки с изображением школы, класса, учебных принадлежностей с опорой на них.

Как известно, монолог – это развернутое высказывание одного лица, состоящее из ряда фраз (предложений), между которыми имеется логическая и лингвистическая связь.

Для определения уровня сформированности навыков монологической речи учащимся предлагались сюжетные рисунки по темам: Семья. День



школьника. Игры детей. В саду и на огороде. Домашние и дикие животные.

Были разработаны следующие **критерии оценивания**:

**Высокий уровень:** Задание выполнено, составлено высказывание из 3 и более предложений, связанных между собой по смыслу. Лексико-грамматический материал соответствует поставленной коммуникативной задаче. Речь понятна, отсутствуют фонетические ошибки.

**Средний уровень:** Задание выполнено. Составлено высказывание из 2 взаимосвязанных предложений. Наблюдаются некоторые затруднения при подборе слов и неточности в их употреблении. Допускается 1-2 фонетическая ошибка, не меняющая значение высказывания.

**Низкий уровень:** Задание не выполнено. Составлено 1 предложение. Недостаточный словарный запас. Имеются лексико-грамматические и фонетические ошибки.

**Очень низкий уровень:** Задание не выполнено. Названы некоторые предметы, изображенные на рисунке. Имеются лексико-грамматические и фонетические ошибки.

Насколько справились учащиеся с заданиями на составление монолога можно проследить по Таблице 2.2.

**Таблица 2.2.** – Результаты составления учащимися монологических высказываний по рисунку

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
сш им. Ваккера	37	19 % 7 ч.	35 % 13 ч.	30 % 11 ч.	16 % 6 ч.
сш № 4 г. Кант	25	16 % 4 ч.	32 % 8 ч.	36% 9 ч.	16 % 4 ч.
ш-г № 1 г. Токмок	38	18 % 7 ч.	32% 12 ч.	32% 12 ч.	18 % 7 ч.
сш №1 Панф. р-на	36	22 % 8 ч.	31 % 11 ч.	28 % 10 ч.	19 % 7 ч.
сш им. А.Осмонова	29	17 % 5 ч.	31 % 9 ч.	28% 8 ч.	24% 7 ч.
Итого:	165	18% 31 ч.	32% 53 ч.	31% 50 ч.	19% 31 ч.

В условиях обучения русскому языку как неродному можно говорить о двух уровнях сформированности монологической речи в зависимости от творчества и самостоятельности, которые проявляет учащийся:

- репродуктивный уровень, не предполагающий речевого творчества учащихся; он характеризуется отсутствием самостоятельности, как в выборе языкового оформления, так и в определении содержания.

- репродуктивно-продуктивный уровень, предполагающий некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания учащихся; они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новых ситуациях, в композиционной структуре изложения.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что на уроках русского языка в первом классе мало внимания уделяется работе по обучению учащихся самостоятельному составлению предложений, работе со схемами предложений, членению предложения на слова.

### ***Проверка навыков аудирования и говорения на основе прослушанного текста***

Учащимся для аудирования был предложен текст «Три цыпленка».

#### Три цыпленка

Жили-были три цыплёнка. Однажды цыплята пошли в лес. Там росли цветы и ягоды. Цыплята нашли большую красную ягоду. Ягода одна. А цыплят много. Кому взять ягоду? Цыплята заспорили.

Подошла к цыплятам цапля.

- Почему вы кричите?

- Нас много, а ягода одна. Кому ее дать?

Цапля спросила:

- А мама у вас одна?

- Одна, одна!

- Вот и отдайте ягоду маме.

Текст «Три цыпленка» содержит слова, соответствующие лексическому

минимуму первого класса.

По ответам на вопросы по содержанию текста можно было судить о понимании текста учащимися и умении передать его содержание. Была предложена следующая последовательность работы над текстом:

1. Словарная работа.

Объяснение некоторых слов и словосочетаний: однажды (бир жолу), ягоды (жемиштер), заспорили (чырылдашты), цапля (использование рисунка), отдайте (бергиле).

1. Установка: слушая текст, подумайте над вопросом «Кому нужно отдать ягоду?»

2. Чтение текста учителем. Вторичное прослушивание текста в звукозаписи.

3. Ответы на вопросы по содержанию текста (работа проводится индивидуально с каждым учащимся).

4. Ответы учащихся на поставленный проблемный вопрос.

Первая группа вопросов по содержанию текста способствует определению понимания текста учащимися. Вторая группа вопросов позволяет определить уровень развития навыков говорения.

Первая группа вопросов:

1. Куда пошли цыплята?
2. О чем спорили цыплята?
3. Что сказала цапля?

Вторая группа вопросов:

1. Кому нужно отдать ягоду? Почему?

Практика показывает, что учащимся в целом доступно аудирование в звукозаписи небольших рассказов, сказок, стихотворений. Они слушают их с большим интересом и в целом понимают.

Первая группа вопросов имеет репродуктивный характер. При ответе на вопросы дети должны продемонстрировать понимание текста и умение отвечать на вопросы репродуктивного характера.

Вторая группа вопросов носит репродуктивно-продуктивный характер и направлена на выявление у учащихся способности к осмыслению текстов.

Насколько справились учащиеся с предложенными заданиями можно проследить по Таблице 2.3.

**Таблица 2.3.** – Уровень сформированности навыков аудирования и говорения

Название школы Кол-во уч-ся	Ответил на 3 вопроса	Ответил на 2 вопроса	Ответил на 1 вопрос	Не ответил	Ответил на проблемный вопрос	Не ответил на проблемный вопрос
сш им. А.Осмонова 29 ч.	9 уч. 31%	9 уч. 31%	5 уч. 17%	6 уч. 21%	9 уч. 31%	20 уч. 69%
сш им. Ваккера 37 ч.	19 уч. 51%	9 уч. 31%	5 уч. 13 %	2 уч. 5%	17 уч. 46%	20 уч. 54%
сш № 4 г. Кант 25 ч.	13 уч. 52%	8 уч. 32%	3 уч. 12%	1 уч. 4%	12 уч. 48%	13 уч. 52%
ш-г № 1 г. Токмок 38ч.	8 уч. 21%	17 уч. 45%	7 уч. 18%	6 уч. 16%	9 уч. 24%	29 уч. 76%
сш №1 Панф. р-на 36 ч.	9 ч. 25%	10 уч. 28%	9 уч. 25%	8 уч. 22%	10 уч. 28%	26 уч. %

Как показывают данные констатирующего среза, не все учащиеся смогли самостоятельно ответить на вопросы по тексту. При работе над содержанием текста некоторые учащиеся просили разрешения ответить на вопросы на кыргызском языке. Это свидетельствует о словарных затруднениях детей и отсутствии навыков построения предложений на русском языке.

Каждый язык имеет свою неповторимую систему фонем и свою систему противопоставления фонем. В этом смысле нет совершенно совпадающих языков.

Различия в фонетических системах кыргызского и русского языков порождают большое количество ошибок в произношении учащихся-кыргызов.

Ошибки, допущенные учащимися при выполнении устных видов работ, в частности при ответе на вопросы по содержанию прослушанного текста, чаще всего являются ошибками фонетического характера, связанными с различием звуковых систем кыргызского и русского языков ( Таблица 2.4.).

Таблица 2.4. - Фонетические ошибки, выявленные в устной речи учащихся

Слова из текста	Неправильное произношение	Число уч-ся, допустивших ошибки	Кол-во типичных ошибок
жили-были	ж' или б' или	41	41
три	тыри	37	37
цыпленка	сыпленка сыбленка	35 15	35 15
цветы	сыветы	29	29
большую	болшую болшая	26 12	26 12
красную	кырасную	33	33
много	мыного	27	27
взять	взат	19	19

Под влиянием действующего в родном языке закона сингармонизма неверно произносятся слова типа: мальчик (как малчик), большой (как болшой), букварь (как буквар). В словах, содержащих звуки, не типичные для киргизского языка, учащиеся допускали ошибки, связанные с заменой русских звуков близкими по артикуляции звуками родного языка. Например, цыпленок как сыпленок, цветы как светы, курица как куриса, жили как ж'или.

Наблюдаются ошибки в произношении слов со стечением согласных (хлеб как хылеб, стол как сытол, врач как выроч).

Произношение вместо [щ]'- [ш]: шотка (щетка), пиша (пища).

Следующей задачей констатирующего среза было определение уровня развития навыков **диалогической речи**. Учащимся были предложены задания в пределах изученных лексико-грамматических тем «На уроке», «У врача» «В магазине».

«Предметный стандарт по русскому языку» определяет следующие требования к диалогической речи учащихся Икласса:

- Может принимать участие в диалогах повседневного общения (объем диалогического высказывания 2-3 реплики с каждой стороны).

- Может задавать простые вопросы (Кто? Что? Когда? Где? Куда?) и отвечать на них в рамках известных или интересующих тем.

- Знает, как обратиться с просьбой. Умеет выразить готовность или отказ ее выполнить.

- Участвует в диалоге этикетного характера. Приветствует и отвечает на приветствие.

На основе вышеперечисленных требования были разработаны следующие **критерии оценивания диалогической речи первоклассников:**

**Высокий уровень:** умеет начать, поддержать и закончить беседу; соблюдает очерёдность при обмене репликами, соблюдает нормы речевого этикета. Демонстрируется знание лексико-грамматического материала.

**Средний уровень:** умеет начать, поддержать и закончить беседу; но демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника, не всегда соблюдает нормы речевого этикета.

**Низкий уровень:** Демонстрирует несформированность навыков и умений речевого взаимодействия с партнером, может задать вопрос, но не стремится поддержать беседу.

**Очень низкий уровень:** Не может поддержать беседу. Недостаточный словарный запас.

Таблица 2.5. – Уровень развития диалогической речи учащихся

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
сш им. Ваккера	37	20 % 7 ч.	40 % 11 ч.	24 % 12 ч.	16 % 7 ч.
сш № 4 г. Кант	25	12 %	38 %	32%	20 %
ш-г № 1 г. Токмок	38	18 % 7 ч.	26% 10 ч.	35 % 13 ч.	21 % 8 ч.
сш №1 Панф. р-на	36	17 % 6 ч.	25 % 9 ч.	31 % 11 ч.	27 % 10 ч.
сш им. А.Осмонова	29	17 % 5 ч.	20 % 6 ч.	35% 10 ч.	28% 8 ч.

Анализ устной речи для учащихся свидетельствует, что наиболее

трудновыполнимыми для них явились задания, требующие самостоятельного построения высказываний в монологической или диалогической форме на знакомую тему, что свидетельствует о неразвитости у детей продуктивной речи даже на элементарном уровне. Более успешно учащиеся справились с заданиями репродуктивного характера, связанными с воспроизведением прослушанных текстов.

Ошибки, допущенные учащимися при выполнении устных видов работ, чаще всего являются ошибками фонетического характера, связанными с различием звуковых систем киргизского и русского языков.

Под влиянием действующего в родном языке закона сингармонизма неверно произносились такие слова типа: мальчик (как малчик), большой (как болшой), букварь (как буквар).

В словах, содержащих звуки, не типичные для киргизского языка, учащиеся допускали ошибки, связанные с заменой русских звуков близкими по артикуляции звуками родного языка. Например, цыпленок как сыпленок, цветы как светы, курица как куриса.

Наблюдались ошибки в произношении слов со стечением согласных (хлеб как хылеб, стол как сытол, врач как выращ).

Произношение вместо /щ:/ - /ш/: шотка (щетка), шука (щука), пища (пища).

Наблюдается также неправильное интонирование. Учащиеся киргизы произносят русские предложения с интонацией, характерной для родного языка. Поэтому начинать работу по обучению правильному интонированию нужно с первых уроков.

В устной речи учащихся встречаются ошибки и иного порядка:

а) лексические ошибки, связанные с названием точной семантики русского слова, его употребления; например, окно стираю, утром стоим (вместо *встаем*) и др.;

б) морфологические, связанные с неумением различать род имен существительных; например: ягода один, большое семья, синий куртка и др.;

в) синтаксические; например: ему пришел ежик, спросил на цыплят, мне есть бабушка, в классе мы учим, пишем и т.д.

Таким образом, в результате контрольного среза и наблюдения за процессом обучения русской русскому языку в первом классе кыргызской школы были выделены наиболее типичные ошибки, допускаемые учащимися в аудировании и говорении.

Существующие ошибки являются следствием ряда причин, наиболее важными из которых можно считать следующие: недостаточная работа при выработке правильного русского произношения, отсутствие заданий творческого характера, несовершенство учебных пособий.

### **Выводы по второй главе**

Анализ программ и учебно-методических комплексов для предварительного устного курса русского языка кыргызской начальной школы, данные контрольного среза знаний учащихся I класса позволяют сделать следующие выводы:

1. Учебник и дополнительные учебные пособия для предварительного устного курса русского языка в школах с кыргызским языком обучения не обеспечивают в полной мере в соответствии с требованиями времени формирование предметных, коммуникативных и социолингвистических компетенций учащихся.

2. Учебные пособия, обеспечивающие процесс формирования навыков аудирования и говорения в период предварительного устного курса, должны быть адекватны механизмам формируемых видов речевой деятельности.

3. Результаты констатирующего эксперимента дали основания к выводу о необходимости внедрения в учебный процесс системы заданий и упражнений на основе звуковой и иллюстративной наглядности.

4. Правильное произношение слов, включающих трудные для учащихся кыргызов русские звуки и звукосочетания, является базой для дальнейшего обучения элементарным навыкам чтения и письма. Создание необходимой



слухо-произносительной базы на русском языке возможно только на основе применения звуковых пособий.

5. Использование в учебном процессе сюжетных и ситуативных рисунков по изучаемым темам и звукозаписи способствует повышению интереса к изучению русского языка, а также позволяет осуществить переход к непосредственной коммуникации на основе максимального приближения обучения и условиям реального общения.

6. Анализ выявленных в ходе констатирующего эксперимента проблем дал возможность разработать программу обучающего эксперимента.

## **ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В I КЛАССЕ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ**

### **3.1. Система упражнений по обучению аудированию и говорению в первом классе кыргызской школы на основе наглядных средств обучения**

При разработке методики использования средств наглядности при обучении русскому языку учащихся первых классов кыргызской школы мы опирались на лингвистические и психологические факторы, а также на дидактические, общепедагогические и собственно методические принципы. Для решения данной задачи нами были определены следующие вопросы:

1. Чему и как надо учить в аспекте формирования и развития устной речи с использованием средств наглядности.

2. Какие умения и навыки прививать учащимся и в какой последовательности.

3. Какие учебно-методические и наглядные пособия использовать в целях речевого развития младших школьников и как проводить эту работу.

В разработке системы работы по формированию и развитию связной русской речи учащихся мы опирались на исследования ученых по вопросам психологии развития речи (с использованием учебной наглядности), ее своеобразия (В.А. Артемова, Б.В. Беляева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.) Кроме того, мы использовали труды известных ученых-методистов по развитию связной речи (Е.В. Коток, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.).

Важнейшим средством, которое способствует формированию умений и навыков построения микротекстов с помощью сюжетных картин, являлась используемая в учебном процессе типология упражнений, опирающаяся на современную концепцию обучения второму языку.

В настоящее время основной принцип обучения русскому языку в на-

циональной школе определяется как сознательно-коммуникативный (Н.З. Бакеева, Е.А. Быстрова, Г.Г. Гарпунов, А.М. Айтберов и др.). Этот принцип обеспечивает активное продуцирование речи; позволяет свободно оперировать изученным грамматическим материалом в разнообразных контекстах и ситуациях, по-разному трансформировать лингводидактический материал в зависимости от конкретной коммуникативной задачи. Поэтому мы обратили на него особое внимание.

Обучение русскому языку как средству общения предполагает отработку у учащихся частноречевых (в учебной работе) и общеречевых умений и навыков владения видами речевой деятельности, а также обучение коммуникативным навыкам на изучаемом языке и умению порождать самостоятельные высказывания в условиях конкретной ситуации общения.

Знания, которые дети получают на уроках русского языка и чтения, в результате упражнений постепенно превращаются в практические умения использования правила в акте общения. При этом преобразование умений и навыков больше опирается на слуховые ощущения. Для достижения указанных целей необходимо разработать научно обоснованную систему тренировочных упражнений.

Известно, что современная методика преподавания неродного языка дифференцирует упражнения на языковые, которые ставят своей целью усвоение лингвистического материала, и речевые, которые обеспечивают усвоение языкового (теоретического) материала и формирование на его основе речевых умений и навыков.

Предлагаемая нами система упражнений опирается на учение П.Я. Гальперина и его последователей о поэтапном формировании умственных действий; на дидактический принцип последовательности, что предполагает разработку рецептивных, репродуктивных и продуктивных типов упражнений.

Рецептивные упражнения (подготовительные, аналитические, имитативные) ставят своей целью в готовом микротексте или абзаце обнаруживать, узнавать, анализировать изучаемые языковые явления и факты. Репродуктивные(подстановочные, синтетические, частично поисковые) направлены на

оперирование приобретенным дидактическим материалом при воспроизведении готовых речевых образцов. Продуктивные (конструктивные, поисковые, трансформационные) нацелены на формирование у детей творческих умений и навыков по применению полученных знаний в речевой практике. Это так называемые речевые упражнения.

В последнее время учеными-методистами и учителями школ обращается внимание на отсутствие четких критериев разграничения упражнений указанных трех типов. Дело в том, что рецептивные упражнения на восприятие и осмысление единиц языка почти никогда не бывают чисто рецептивными: восприятие и понимание контролируются через говорение. В методической литературе речевые упражнения иначе называются коммуникативными. Они подчинены цели общения и способствуют формированию коммуникативных умений и навыков на изучаемом языке.

Такую традиционную классификацию упражнений мы использовали в своем исследовании применительно к формированию и развитию связной русской речи учащихся первых классов кыргызской школы. При этом обратили особое внимание на соблюдение этапности в проведении этой работы. В процессе экспериментальной работы с опорой на труды методистов, занимающихся вопросами развития связной речи учащихся (Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Е.В. Коток, А.П. Еремеева, Н.И. Политова и др.), мы выделили несколько временных этапов развития связной речи, что предполагает дифференцированный подход к выбору методов и приемов обучения.

На основе теоретических исследований и практического опыта нами была разработана модель формирования языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций на основе звуковой и иллюстративной наглядности.

Целевой компонент включает в себя постановку цели и определяет задачи для ее решения. Содержательный компонент определяется подходами и учетом содержания обучения русскому языку как неродному в начальной кыргызской школе.



Рис.2.1. Модель формирования языковых, коммуникативных, социокультурных компетенций на основе звуковой и иллюстративной наглядности.

Концептуальный компонент предлагаемой модели формируют общедидактические и специальные принципы обучения. К технологическому компоненту относятся стратегии обучения, разработанные на основе принципов, приемов обучения и упражнений.

Результатом предлагаемой модели является использование звуковой и иллюстративной наглядности в обучении русскому языку в начальной кыргызской школе для формирования языковых, коммуникативных и социокультурных компетенций учащихся в соответствии с требованиями Предметного стандарта и программы по русскому языку для I классов.

Важное место в формировании и развитии русской связной речи учащихся начальных классов занимает применение наглядных пособий.

Уже на первых уроках русского языка по лексико-грамматической теме «Школа» учащиеся оперируют понятиями «предложение», «слово», «вопросительное предложение».

Так, на уроке по усвоению понятие «предложение» проводится разъяснение с опорой на кыргызский язык: «Все, о чем мы говорим - это устная речь. Она состоит из предложений». Учащиеся прослушивают небольшой рассказ:

*Летом мы были на Иссык-Куле. Папа ловил рыбу. Аман купался. Я загорала.*

Вопрос к детям: Сколько остановок было сделано? Повторное чтение. Теперь учащиеся заметили, что сделано четыре остановки. Подытоживаем сообщение детей: «Правильно, в этом рассказе четыре предложения. В каждом предложении выражается определенная мысль».

Далее дети упражняются в составлении предложений по схеме.

\_\_\_\_\_ · \_\_\_\_\_ · \_\_\_\_\_ · \_\_\_\_\_ ·

На следующем уроке дети знакомятся с понятием «слово». Для анализа берется предложение «Папа ловил рыбу».

- Прослушайте внимательно. Сколько отдельных частей вы заметили? (Повторяем вслух хором). На сколько частей вы разделили предложение? Назовите первую часть. Назовите вторую часть. Сколько всего частей в этом предложении?

Каждая такая часть называется словом. Делаем вывод: предложение состоит

из слов. Затем объясняется, что предложение можно записать в виде схемы, из которой можно узнать, сколько в нем (предложении) слов: \_\_\_\_\_ .

Учащиеся узнают, что в схеме три полоски, значит, в предложении три слова. Почему первое слово обозначено полоской с уголком? Как узнаем, что предложение закончилось?

Дети определяют количество слов, составляют предложения, анализируют их, соотносят со схемами.



Задание: Составьте предложение к рисунку по схеме: \_\_\_\_\_ .

Учащимся предлагается работа в парах. Затем нескольким учащимся предлагается озвучить составленные предложения. Были составлены следующие предложения: Дети читают книгу. Дети читают сказку. Они читают книгу. Дети смотрят картинки.

Необходимо отметить, что на первых порах не все учащиеся правильно выполняют задания. Были составлены предложения, в которых количество слов превышает норму: Мальчик и девочка читают книгу. У детей есть игрушки.

В этом случае учитель разъясняет, что учащиеся составили предложение не из трех, а из пяти и четырех слов и рисует схему на доске.

Экспериментальное обучение подтвердило большую эффективность использования в начальных классах предметных и сюжетных картинок при организации данной работы.

Предметные картинки учебника позволяют организовать работу по обогащению, уточнению и активизации словаря учащихся; служат материалом

для логических упражнений и упражнений в слоگو-звуковом анализе. В действующем учебнике «Первый шаг» (М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов), схемы предложений, слов предлагаются на заключительных уроках. На наш взгляд, умение членить речевой поток на предложения, предложения на слова, определять количество звуков в слове, распознавать звуки – одна из основных задач предварительного устного курса русского языка в кыргызской школе и эту работу необходимо начинать значительно раньше.

Например, при изучении речевой темы «Семья», учитель показывает детям предметную картину с изображением дома и предлагает произнести слово «дом» хором и записывает на доске схему этого слова:

Учитель: *Произнесите слово еще раз и определите, сколько в нем слогов.*

Ученик: *В слове «дом» один слог.*

Учитель: *Сколько в нем звуков? Какой первый звук? Какой второй? Какой третий?*

Ученик: *В слове три звука.*

Учитель: *Смотрите на схему и произносите слово, которое на ней обозначено.*

Ученик: *Дом.*

Учитель: *Какой здесь гласный звук? Ученик: В слове «дом» гласным является звук [о].*

Задача учителя русского языка, работающего с первоклассниками – это развитие и автоматизация слухо-произносительных навыков учащихся, формирование фонетического слуха на изучаемом языке. Фонетические навыки отрабатываются и закрепляются при выполнении специальных звуковых упражнений различного характера в процессе работы со звуковым пособием.

Первоначально это задания рецептивно-репродуктивного характера.

К примеру, при изучении темы «Школа; класс; учебные вещи; занятия в классе» для формирования навыков произношения слов со стечением согласных в начале слова были предложены следующие звуковые упражнения:

Упражнение 1.

1. Слушайте и повторяйте.



*Здравствуй..., стол..., стул..., книга...,шкаф... .*

2. Слушайте стихотворение.

*Здравствуй, школа,*

*Здравствуй, класс!*

*Принимай скорее нас.*

3. Слушайте и повторяйте.

*Здравствуй, школа, ...*

*Здравствуй, класс! ...*

*Принимай скорее нас...*

4. Расскажите сами.

Упражнение 2.

1. Слушайте внимательно:

*Это парта, это стол.*

*Это дверь, а это пол.*

*Это ручка и картинка,*

*Карандаш, тетрадь, резинка.*

2. Слушайте и повторяйте. Покажите эти предметы.

*Это парта..., это стол....*

Упражнение 3.

1. Слушайте внимательно загадки. Покажите рисунок с отгадкой.

Большой, красивый, светлый дом.

Ребят хороших много в нём. *Это ...*

Я всё знаю, всех учу,

А сама всегда молчу. *Это ...*

В школьной сумке я лежу,

Как ты учишься, скажу. *Это ...*

2. Слушайте и повторяйте.

### 3. Расскажите загадку сами.

Учащимся I классов порой очень трудно воспринимать информацию звукового пособия без зрительного подкрепления. Зрительный образ может служить средством облегчения восприятия и понимания звучащей речи. Материал для зрительного подкрепления частично содержится в предметных рисунках учебника. Звуковое пособие включает не только фонетические упражнения, но и небольшие стихотворения, загадки, шутки, сказки с параллельным использованием зрительной наглядности.

При составлении заданий для звукового пособия учитывались особенности звуковой системы кыргызского и русского языков. Особую трудность для детей представляет произношение слов, содержащих звуки изначально отсутствующие в кыргызском языке: *в, ф, ц, ж, щ*. При произношении слов с этими звуками учащиеся склонны заменять их звуками родного языка, сходными по реализации.

Так при изучении лексико-грамматического материала по теме «Одежда, обувь» повторяют лексику по теме, проводится словарная работа по разъяснению учащимся слов: *варежки, пропали, бульвар, карман, воротилась, вечер* -работают по рисунку к стихотворению Елены Благиной «У Вари на бульваре...».



Примерные вопросы и ответы по рисунку:

- Что вы видите на рисунке? – На рисунке девочка и мальчик.

Учитель: Холодно, идет снег. Какое время года?

Ученик: Зима.

Учитель: Как одета девочка (мальчик)?

Ученик: В теплое пальто, шапку.

Учитель: А у девочки есть варежки?

Ученик: Нет.

Учитель: Правильно. Девочку зовут *Варя (Варвара)*. Она потеряла варежки.

Далее учащимся предлагается выполнить упражнения звукового пособия.

1. Слушайте и повторяйте.

*вот ..., Варя..., Варвара..., варежки..., бульвар..., вечер....*

2. Слушайте стихотворение в звукозаписи.

У Вари на бульваре

Варежки пропали.

Воротилась Варя

Вечером с бульвара,

И нашла в кармане

Варежки Варвара.

3. Слушайте и повторяйте в паузах.

У Вари на бульваре

Варежки пропали ...

Воротилась Варя

Вечером с бульвара ...

И нашла в кармане

Варежки Варвара ... .

4. Расскажите хором.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается выучить стихотворение и на следующем уроке рассказать товарищу по парте, опираясь на рисунок. В завершение работы несколько учеников могут рассказать стихотворение у доски.

Также в кыргызском языке нет шипящих [ж] и [щ]. Вместо согласного [ж] в русских словах дети зачастую произносят родной звук [дж], а звук [щ] реализуют как [ш] или [ч].

Для отработки произношения данных звуков в словах, к примеру, при изучении темы «Домашние и дикие животные» были предложены следующие упражнения.

#### Упражнение 1.

1. Слушайте и повторяйте.

*журнал ..., жук..., жираф..., живет..., ежик..., жеребенок....*

2. Закончите предложение.

*У лошади есть ....*

*Мама купила в киоске ...*

*Шея длинная у ... .*

3. Слушайте и повторяйте.

Жу – Жу – Жу, Жу – Жу – Жу. Как- то ёж пришел к ужу...

Жи – Жи – Жи, Жи – Жи – Жи – Мне ужаток покажи...

Жу – Жу – Жу, Жу – Жу – Жу - Я с ежами не дружу...

Жа – Жа – Жа, Жа – Жа – Жа. Ёж уходит от ужа... .

4. Слушайте начало. Доскажите текст.

Жу – Жу - Жу, Жу – Жу – Жу ...

Жи – Жи – Жи, Жи – Жи – Жи ...

Жу – Жу – Жу, Жу – Жу – Жу ...

Жа – Жа – Жа, Жа – Жа – Жа ... .

#### Упражнение 2.

1. Слушайте и повторяйте.

*нож ..., лыжи..., жираф..., флажок..., ежик..., жить...*

2. Слушайте скороговорку.

Жук упал и встать не может.

Ждет он, кто ему поможет.

3. Слушайте и повторяйте.

Жук упал и встать не может...

Ждет он, кто ему поможет...

4. Расскажите скороговорку товарищу.

Упражнение на правильное произношение слов со звуком [щ].

1. Слушайте слова. Поднимите руку, если в слове есть звук [щ]:

Щенок..., шкаф..., шуба..., щетка..., чашка..., щеки..., школа...

2. Слушайте скороговорку.

Щеткой чищу я щенка -

Щекочу ему бока.

3. Слушайте и повторяйте в паузах.

Щеткой чищу я щенка ...

Щекочу ему бока....

Звуковые задания на правильное восприятие и произношение слов со звуками [с] и [ц].

1. Слушайте и повторяйте слова, в которых слышите /ц/.

Цыпленок..., сумка..., заяц..., цирк..., стол..., сыр..., цветок..., палец....

2. Слушайте, слова, повторяйте их в паузах.

свет – цвет ...

лиса – лицо ...

сок- цветок ...

волосы – пуговицы

3. Отгадайте загадки.

Я у курицы - ребёнок,

А зовут меня ... (цыплёнок)

Её жёлтые ребятки

Называются «цыплятки»

А маму зовут ....

(курица)

4. Прослушайте еще раз. Выучите и расскажите. (Повторное прослушивание).

Формирование, развитие и совершенствование речевых умений и навыков по картинкам требуют проведения практических упражнений, которые в методике

делятся на имитационные, подстановочные (трансформационные), условно-речевые и ситуативно-речевые.

Имитационные упражнения предполагают повторение за учителем звуков, слогов, слов, сочетаний слов, фраз, небольших связных законченных высказываний. Здесь дифференцируются задания, направленные на восприятие (аудитивные) и на их воспроизведение (артикуляционные). Первые ставят своей целью формирование фонологического слуха учащихся, а также умения слушать и понимать речь. Вторые предусматривают анализ и воспроизводство определенного звукового материала и направлены на формирование произносительных навыков.

Таким образом, имитационные упражнения являются основным способом усвоения младшими школьниками звукового образа слов. Они делятся на 2 группы. К 1 относятся такие, которые рассчитаны на аудирование. Учащимся предлагается прослушать слова с той или иной фонетической единицей (например,  $\partial[o]m \setminus$  где данный звук противопоставлен другому звуку  $\{m[y]m, m[a]m \setminus$  пары слов, которые различаются одним звуком (фонемой):  $cm[o]л — cm[y]л$ .

Ко 2 группе фонетических (имитационных) упражнений, как правило, относятся те, что рассчитаны на анализ и воспроизведение определенного звукового явления с использованием сигнальных карточек и слоговых схем.

*Подстановочные упражнения* предусматривают выполнение учащимися (по заданию учителя) различных работ по замене в речевых образцах того или другого слова для усвоения определенного звукового элемента.

Программа для I класса, отмечая необходимость развития навыков говорения, определяет основной объем умений и навыков для этого периода обучения. Этот объем предполагает: во-первых, умение употреблять новую лексику в усвоенных конструкциях, строить собственное высказывание по речевым образцам, составлять предложения по картинкам и наблюдениям, конструировать устные ответы на вопросы, объединенные общей темой, во-вторых, владение элементарными умениями и навыками ведения диалога.

Основной единицей обучения связной речи является типовая конструкция, в которой нашел отражение грамматический материал, необходимый для усвоения в период предварительного устного курса обучения.

*Сюжетные рисунки (картины)*, использованные для организации работы по речевому развитию учащихся, способствуют приобретению умений и навыков устной речи; усвоению значений различных грамматических форм.

Овладению связной речью способствуют система тренировочных упражнений по пересказу прослушанного текста; ответы на вопросы в связи с прослушанным текстом; выделение отрезков речи различной степени законченности, их главной мысли; составление миниатюрных рассказов и монологических высказываний и т.п. Поэтому весьма желательно, чтобы те или другие речевые упражнения проводились на вариативном лингводидактическом материале с учетом этапа и цели работы.

Выработке положительных мотивов учения должно способствовать содержание рисунков и заданий к ним. Рисунки должны создавать положительную мотивацию на уроке. Использование рисунков оказывает благотворное воздействие на учащихся при обучении аудированию монологической и диалогической речи. Для обучения детей восприятию монологической речи подбираются небольшие по объему тексты из 4-5 предложений. Учащиеся слушают речь в записи и одновременно рассматривают рисунки, главным образом тематического и сюжетного характера.

Примерные этапы работы над рисунком:

1. Предварительный просмотр рисунка учащимися.
2. Вводная беседа.
3. Разбор содержания рисунка.
4. Лексико-фразеологическая работа.
5. Прослушивание звукозаписи.
6. Самостоятельное рассказывание по рисунку.
7. Устные творческие работы.

Непременным условием составления рассказа по рисунку является связь с изученным грамматическим материалом и лексикой. Дети должны употреблять в нем новые слова и грамматические конструкции; цель работы с использованием данного вида наглядности - обогащение словарного запаса, придание речи образности, красочности и выразительности.

По сюжетной картинке работа организуется примерно следующим образом. Учитель задает вопросы, при помощи которых он старается раскрыть содержание картинки. Дети отвечают на них.

Одновременно с закреплением новой грамматической формы полезно предупредить ошибки, которые могут быть допущены учащимися в постановке вопросов. Например, применительно к неодушевленным предметам: *что растет? что висит?* и т.п. Если на картинке изображены люди, в первом вопросе следует употреблять слова *кто? кого? что делает?* - а затем уже задавать вопросы со словами *где? куда? какой?* и т.п. Детям труднее задавать вопросы, чем отвечать на них. Наводящие вопросы учителя (например: *Что здесь нарисовано? Как можно спросить об этом предмете?*) помогают им преодолевать эти трудности.

Учащиеся обычно не стараются разнообразить свои предложения, говоря так: *«Это шкаф. Тарелка лежит. Стул стоит»*. Учитель может подсказать начало предложений, отдельные словосочетания или ставить наводящие вопросы:

- Начните так: *Я вижу...*

Дети отвечают на поставленные учителем вопросы:

- *Что делает мальчик? Что делает девочка? Что лежит на столе?*

Серии сюжетных картинок полезно использовать для конструирования предложений по каждой из серии и объединения всех предложений в связный рассказ. По каждой серии учащиеся с помощью учителя составляют предложения, которые повторяются несколько раз. Им легче отвечать связно по серии картин. Хотя они рассказывают по картинкам довольно свободно, но в каждом предложении повторяют одно и то же подлежащее. Поэтому важно, чтобы младшие школьники научились заменять имена существительные местоимениями и употреблять в рассказе разные слова: *«он»*, *«мальчик»*, *«Замир»* и т.п.

После упражнений по употреблению в предложениях глаголов 3-го лица



настоящего времени целесообразно перейти к рассказыванию от первого лица, т.е. от своего имени. Затем попросить учащихся составить рассказы по этим же картинкам на темы: «Что делает утром мой брат?», «Что делает утром моя сестра?».

Приведем фрагмент урока по закреплению лексико-грамматического материала по изученным темам с использованием рисунка для развития монологической речи.



Этапы работы над рисунком:

I. Вводная вопросно-ответная беседа.

Учитель: Ребята, рассмотрите внимательно рисунок.

- Кого вы видите на рисунке?
- Куда идут мальчик и девочка?
- Кому они несут цветы и шар?

II. Лексико-грамматическая работа.

*Желтый – сары.* У девочки желтая куртка, У мальчика желтый шар. Листья желтые.

*Синий – көк.* Синяя юбка. Синий костюм. Синие туфли.

Ответьте на вопросы:

- Куртка какая? (желтая);
- Юбка какая? (синяя);

- Шар какой? (желтый);      - Костюм какой? (синий);
- Листья какие? (желтые).      – Туфли какие? (синие).

### III. Аудирование текста в звукозаписи.

Учитель: Мальчик Аман составил рассказ по картинке. Послушаем его.

Звучит звукозапись.

*«Мальчик и девочка идут в школу. Они брат и сестра. Погода холодная. Девочка надела в школу белую кофту, синюю юбку, желтую куртку и синие туфли. Брат надел синий костюм и куртку.*

*Сегодня День учителя. Дети несут учителю цветы и шар.*

### IV. Самостоятельное рассказывание по рисунку.

Учитель: Ребята, а какой рассказ вы можете составить по рисунку. В течение 5 минут составьте текст и расскажите товарищу по парте. (Учитель следит за ходом выполнения задания. Помогает «слабым» учащимся начать или завершить монологическое высказывание).

### V. Презентация:

Учитель: Кто из вас хочет рассказать по рисунку у доски? (Опрос 2-3 учащихся)

### VI. Устные творческие работы.

Учитель: Ребята, а какое название можно дать этому рисунку? (Учащимися были предложены следующие названия: День учителя. Дети идут в школу. Осень. И др.)

Иногда учителю следует самому рассказывать о той или иной картинке, время от времени вспоминая ранее составленные рассказы и дополняя их новыми предложениями. А на заключительном этапе предложить самостоятельное составление устного описания картины, куда входят:

- анализ содержания и озаглавливание картины, ответы на вопросы;
- выбор заглавия, которое лучше подходит к содержанию картины;
- речевая подготовка: описание деревьев, снега, погоды...(желтые - зимой, глубокий и т.п.);
- составление устного описания картины.

Связная устная монологическая речь учащихся формируется и развивается в

связи с другими формами речи, в частности, *устной диалогической*.

Экспериментальная работа над развитием **диалогической речи** была направлена на привитие учащимся навыка вести диалог, правильно выбирать и использовать синтаксические конструкции, а также уметь соблюдать в диалогической речи правила речевого этикета.

На начальном этапе обучения, когда учащиеся кыргызской школы только приобретают навыки общения на неродном языке, процесс овладения диалогической речью носил управляемый со стороны учителя характер. На данном этапе в указанной речи использовались большей частью законченные предложения (полные ответы на вопросы). На этом этапе работа над диалогической речью была направлена на привитие учащимся навыка русского речевого этикета, умения правильно пользоваться обращениями; формулами русского речевого этикета: словами вежливости (*пожалуйста, спасибо и т.д.*), умения обращаться к старшим на «Вы» и др.

Учитель русского языка начальных классов ни в коем случае не должен сводить уроки только к ознакомлению учащихся с теми или иными звуковыми явлениями, грамматическими формами, правилами и определениями. Он должен помнить, что любое занятие по русскому языку призвано способствовать развитию речевых навыков, повышению общей культуры речи школьников. Очень важно, чтобы дети научились использовать языковой материал в коммуникативной деятельности.

Речь школьника во многом обусловлена ситуацией, в частности игровой деятельностью. В школе же на первый план выступает волевой фактор: дети говорят не потому, что их к этому побуждает ситуация, а потому, что требует учитель, сам учебный процесс. Например, учитель называет тему и предлагает учащимся составить диалог «В столовой», «В магазине» и т.п.

*Ситуативные рисунки*, предлагаемые нами в иллюстративном пособии, способствуют развитию элементарной диалогической речи учащихся. Созданная на основе рисунка искусственная ситуация стимулирует русскую речь.

Учитель предлагает детям рассмотреть рисунок и говорит:

– Ребята послушайте в звукозаписи, о чем говорят мальчик и девочка, а потом поговорите друг с другом:

– Здравствуй, Аман!

– Здравствуй, Анара.

– Куда ты идешь?

– Я иду в школу. А ты?

– Я тоже иду в школу.

Очень важно, привлечь к работе всех детей. Предложите ученикам поговорить в парах (по партам), используя рисунок как зрительную опору.

Эксперименты подтвердили, что разговорно-диалогической речью лучше развивается у детей благодаря ситуативной наглядности, умелое использование которой повышает у них интерес к урокам русского языка, способствует их эстетическому воспитанию. Многократное повторение новых слов и выражений в процессе выполнения различных тренировочных упражнений — залог прочного усвоения учащимися лексики, необходимой для каждодневного общения. Практические упражнения, строящиеся на базе изученной и усвоенной лексики, зачастую служат и прекрасным подспорьем для осознания младшими школьниками тех или иных грамматических форм и явлений.

В период обучения в школе, речь, как бы становится специальным предметом обучения. В дошкольный период ребенок не задумывается над речевой структурой и закономерностями ее формирования и развития. А здесь он знакомится с новыми понятиями, связанными со структурой речи, которая складывается из слов; узнает, что слова состоят из слогов и звуков, звуки обозначаются буквами.

Развитие речи предполагает не только усвоение фонетико-фонологических и орфоэпических явлений. Оно предусматривает и организацию работы по обогащению словарного запаса младших школьников, по практическому ознакомлению их с различными грамматическими категориями и формами на синтаксической основе. Речь идет о тех категориях и формах, которые составляют национально-специфическую особенность русской грамматической системы по

сравнению с родным языком. Это, в первую очередь, категория рода имен существительных и категория вида русского глагола

Практика показывает, что формированию и развитию связной речи способствуют упражнения по составлению ситуативных диалогов с использованием заданного количества существительных различного рода.

Большую активность проявляют дети на уроках, где используются упражнения с элементами игры.

Эксперименты подтвердили, что такая методическая последовательность является эффективным средством транспозиции фонетических явлений и различных лексико-грамматических форм; она способствует предупреждению и преодолению интерференции родного языка при обучении русской связной речи.

Ситуативно-речевые упражнения стимулируют потребность говорить. Речевой деятельности без потребности, без мотива не бывает. Потребность, желание начинать речевое общение вызывает конкретная ситуация. Положительно зарекомендовали себя такие виды упражнений, как составление диалогов и монологов с использованием того или иного лингводидактического наглядного материала (ситуация: наступает весна).

Сопоставление слогов и слов, которые отличаются одним звуком (*рад — ряд, нос — нес, лук - люк*) с последующим использованием их в конструировании элементарных номинативных и коммуникативных единиц.

Указанные типы упражнений способствуют формированию и развитию умений слушать, понимать и различать простейшие образцы русской звучащей речи (звуки, слоги, слова, законченные высказывания). Их называют **рецептивными**. Если они - содействуют воспроизведению тех же образцов — их считают **репродуктивными**. Упражнения, помогающие формированию и развитию умений составлять новые структуры по данным образцам, рассматривают в качестве **продуктивных**.

Таким образом, в целях формирования и развития связной речи мы, в первую очередь, рекомендуем целенаправленно, путем проведения тренировочных упражнений прививать учащимся умения и навыки ориентироваться в

сложнейших вопросах русской фонетики и грамматики; в ситуации общения, в планировании содержания высказывания и осознании своей коммуникативной задачи; понимать общий характер сообщения, его тему, цель и т.д., вникать в значение слов и глубину проникновения его в смысл данного текста.

Заметное место в методике обучения русской речи в начальной кыргызской школе занимают **аналитические, синтетические и аналитико-синтетические упражнения, различные формы перевода.**

Аналитико-синтетические упражнения, характер которых в зависимости от изучаемого материала заметно изменяется, способствуют закреплению материала, делают полученные учащимися знания прочными, стимулируют обогащение памяти различными словоформами.

Своеобразие и специфика аналитико-синтетических упражнений обусловлены самим принципом коммуникативности обучения, предусматривающим постепенное введение в учебный процесс новых лексических единиц в составе различных синтаксических единиц и в определенных ситуациях.

Реализация принципа коммуникативности неотделима от ситуативности, являющейся совокупностью обстоятельств реальной действительности. Эксперименты в школах подтвердили наши предположения о целесообразности включения в учебный процесс упражнений на выделение различных синтаксических моделей. Дело в том, что кыргызские учащиеся испытывают трудности не только в опознании структур по формальным признакам, но и в овладении разнообразными способами изменения слов и сочетания слов в предложении. Отсюда усвоение выбора простых моделей словоформ, тех или других структурных типов предложений и умение дифференцировать омонимичные формы приобретают в процессе обучения важное значение для осознания полноты функционирования лексико-грамматических форм в речевой деятельности.

Ситуация является важнейшим способом мотивации речевой деятельности, в основе которой лежит естественная потребность обмена мыслями. В этом отношении наглядность (например, предметные и сюжетные рисунки) не всегда

стимулирует речь, хотя в дидактико-методической и психологической литературе ее выделяют в качестве одного из основных средств создания ситуации. Более эффективными представляются приемы создания ситуаций, связанные со словесным описанием, инсценированием и использованием естественных жизненных обстоятельств. Отсюда важный лингводидактический вывод: ситуативность обучения - необходимое условие реализации на уроках принципа коммуникативности. В настоящее время ситуативность понимается как система «взаимоотношений собеседников, отраженных в их сознании».

Вышеизложенное дает нам основание констатировать важность осознания специфики разговорной речи, которая по сути дела является ситуативной, и необходимость ее организации прежде всего по принципу анализа речевых и структурных моделей в определенных коммуникативных обстоятельствах.

Как известно, устная речь имеет две разновидности: диалогическую и монологическую. Лингводидактической основой первой считается так называемое «диалогическое единство» (Н.Ю. Шведова), понимаемое как совокупность двух соседних реплик в диалоге, которые связаны ситуативно. Поэтому на нем и полезно строить практические речевые упражнения.

Эксперименты в кыргызских школах показали, что вначале целесообразнее вводить текст диалога на родном языке, а затем на русском. Дело в том, что ребенок, как отмечает Л.С. Выготский, на родном языке овладевает синтаксисом речи, а затем синтаксисом мысли. При овладении вторым языком происходит то же самое. Стало быть, до начала обучения другому языку важно привить детям навыки говорения на этом языке (предуцирование, кодирование), а также навыки аудирования (восприятие и декодирование)[44, С.138].

В дальнейшем больше внимания следует обращать на усвоение тех ситуаций, в которых обнаружены расхождения. Такая последовательность развивает способность аудирования, вырабатывает мгновенную реакцию на услышанное. Дети привыкают воспринимать информацию устно. Но психологи отмечают, что здесь действует «кратковременная память». Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся крепко и надолго запомнили различные языковые единицы.

Весьма плодотворными оказались задания по изложению содержания небольшого текста своими словами и замене диалогической речи.

Развитию связной монологической речи младших школьников способствуют упражнения на распространение исходного материала, использование знакомых грамматических форм при развернутом изложении мысли в том или другом тексте, наблюдение словесной полноты предложения (например, без форм полных прилагательных мы не можем ясно и всесторонне охарактеризовать лицо, предмет или создать описание чего-либо).

Эксперименты показали, что одним из необходимых условий сознательного обучения русскому языку учащихся начальных классов является рациональное использование на уроках лексико-грамматических упражнений, основанных на результатах сопоставительно-типологической характеристики фактов и явлений изучаемого и родного языков, включение в них тождественных грамматических терминов.

Мы убедились в том, что отрицательное влияние родного языка особенно ощутимо проявляется при становлении репродуктивных фонетико-орфоэпических и грамматических умений и навыков. Дети избегают не только произношения тех или иных звуков (фонем), но и употребления грамматических конструкций, которые не имеют аналогии в родном языке и выражаются различными лексическими средствами (предложения типа «Ему весело»). Поэтому полезным оказалось проведение упражнений как на воспроизведение синтаксических единиц с новой формой по образцам, так и на видоизменение тех или других структур (трансформация, распространение исходных предложений) и комбинирование всевозможных средств для выражения мысли в устной и письменной разновидностях русского литературного языка.

Таким образом, опора на родной язык при проведении лексико-грамматических упражнений выступает в качестве промежуточной базы, содействующей более интенсивному и легкому установлению непосредственной связи между иноязычной грамматической формой и ее значением.



### 3.2. Результаты опытно-экспериментального обучения

Цель нашего обучающего эксперимента по русскому языку на этапе предварительного устного курса кыргызской школы заключался в апробации разработанной системы упражнений на основе звуковой и иллюстративной наглядности; формирование на ее основе языковых, коммуникативных и социокультурных компетенций учащихся I класса.

Было обращено внимание на точность проведения экспериментального обучения: примерно одинаковый отбор учащихся в экспериментальные и контрольные классы, основательную разработку всех учебных материалов, правильность документальной фиксации процесса их работы, ее результатов; объективное использование не только положительных, но и отрицательных данных при их обработке.

Ставилась задача: выяснить доступность использования различных методов и приемов интерактивного обучения при работе с наглядностью, их эффективность по сравнению с традиционными.

Кроме того, были поставлены задачи:

- определить в какой степени предложенная система заданий и упражнений способствуют повышению уровня речевого развития детей, их коммуникативных умений и навыков;
- проверить методическую эффективность отобранных текстов для звукового пособия;
- определить роль и место наглядных пособий в формировании и развитии речевых навыков учащихся-кыргызов;
- уточнить роль родного языка учащихся в формировании и развитии умений и навыков построения микротекстов, развитии русской связной устной речи учащихся начальной школы на основе методики использования наглядности.

Для подведения итогов в качестве критериев оценки использовались: количество и характер ошибок: количество слов и предложений; размеры и связность устных рассказов; соответствие цели высказывания и т.д. В целях уточнения некоторых положений и корректировки отдельных методических

рекомендаций в ряде школ дополнительно проводились индивидуальные (с отдельными учащимися) и выборочные (отдельные уроки по темам) эксперименты.

Экспериментальными и контрольными были параллельные классы одних и тех же школ. В каждой школе были определены по одному контрольному и экспериментальному классу с примерно одинаковыми по уровню подготовленности и охвату учащихся. В эксперименте приняли участие 141 ученик экспериментальных классов и 144 ученика контрольных классов.

В контрольных классах обучение осуществлялось в соответствии с требованиями традиционной методики. Учителя экспериментальных классов строили обучение на основе разработанных нами методических рекомендаций и системы упражнений с использованием зрительной и слуховой наглядности. Здесь в комплексе с учебником использовалась сюжетная и ситуативная иллюстративная наглядность, звукозапись.

На начальном этапе было уделено внимание приобретению учащимися элементарных понятий о таких лингвистических терминах, как «диалог»; ознакомлению их с наиболее распространенными диалогическими и интонационными конструкциями в ходе выполнения практических упражнений, в построении диалогов и монологов с использованием простейших ситуаций и учебных сюжетных картин. Это стимулировало интенсивность формирования навыков устной речи, позволило учащимся-кыргызам свободно перейти от интуитивного уровня владения русской речью к его сознательному использованию в речевой практике.

Сформированность **навыков аудирования** учащихся проверялась на основе серий ситуативных картинок, подобранных в соответствие с лексико-грамматическим материалом и речевыми темами, изучаемыми в классе, и текста в звукозаписи.

Например, учащимся предлагается внимательно рассмотреть серию картинок (2-3 картинки). Затем они должны прослушать текст в звукозаписи из 3-5 предложений и выбрать рисунок, соответствующий тексту.

Представим образцы некоторых заданий.

Тема: День школьника

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Вова проснулся в 7 утра. Сейчас он моет руки и лицо, чистит зубы щеткой.

Тема: В столовой

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Дети обедают в школьной столовой. Саша не хочет есть. Он не любит суп.

### Тема: Игрушки

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



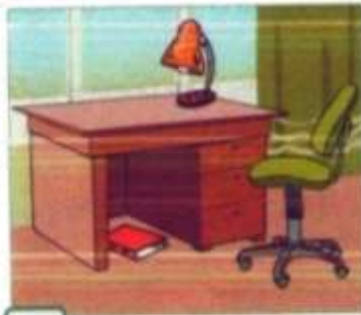
Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

У Вити много игрушек. Он любит играть с медвежонком и зайчиком. Зайчик у него белый с синим бантом на шее.

### Тема: Учебные принадлежности

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Где моя любимая книга? Может быть, в сумке или на полке? А вот она!  
Лежит под столом.

Тема: Наша Родина

Задание 1. Рассмотрите рисунки.



Задание 2. Слушайте текст, выберите нужный рисунок.

Звучащий в звукозаписи текст.

Аман нарисовал картинку. Вот зеленые деревья. Там горы. На горах лежит белый снег. А вот голубое, теплое озеро.

Для рассматривания учащимся предлагаются серии рисунков по 10 речевым темам. Для рассматривания выделяется 3-4 минуты. Затем детям предлагается прослушать текст в звукозаписи и отметить значком «√» (птичкой) рисунок, отвечающий содержанию прослушанного в записи текста.

Критерии оценивания сформированности навыков аудирования у учащихся были разработаны при проведении констатирующего среза (§2.2).

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа представлены в таблице 3.1.

**Таблица 3.1.** – Результаты выполнения заданий на аудирование звучащего текста учащимися экспериментальных и контрольных классов

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Очень низкий уровень	
		Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
сш им. Ваккера	экспер 31	7	23%	14	45 %	5	16%	5	16%
сш им. Ваккера	контр. 32	4	12%	11	34%	8	26%	9	28%
сш № 4 г. Кант	экспер 28	8	29%	13	46 %	4	14%	3	11%
сш № 4 г. Кант	контр. 29	4	14%	13	45%	5	17%	7	24%
ш-г № 1 г. Токмок	экспер 27	8	30 %	12	44 %	4	15%	3	11%
ш-г № 1 г. Токмок	контр. 28	4	14%	12	43%	7	25%	5	18%
сш №1 Панф. р-на	экспер 28	6	22%	14	50%	4	14 %	4	14%
сш №1 Панф. р-на	контр. 27	3	11%	11	41%	7	26%	6	22%
сш им. А.Осмонова	экспер 27	6	22%	14	52 %	3	11 %	4	15%
сш им. А.Осмонова	контр. 28	3	11%	11	39%	6	21%	8	29%

Проверка сформированности **монологической речи** учащихся.

Для определения уровня сформированности навыков монологической речи учащимся для зрительной опоры предлагались сюжетные рисунки по речевым темам: Семья. День школьника. Игры детей. В саду и на огороде. Домашние и дикие животные.

Каждый ученик получал рисунок для составления рассказа по нему. Выделялось 5 минут для подготовки сообщения. Уровень развития навыков монологической речи определялся на основе разработанных ранее критериев оценивания (§2.2).

Учащиеся с высоким уровнем развития монологической речи должны были составить высказывание из 3 и более предложений, связанных между

собой по смыслу; лексико-грамматический материал высказывания должен соответствовать поставленной коммуникативной задаче и не содержать фонетических ошибок.



Приведем наиболее интересные монологи, составленные учащимися с высоким уровнем развития монологической речи.

- 1. Это маленький мальчик. Он живет в большом доме. Около дома растут деревья. У мальчика есть собака и кошка.*
- 2. Это мальчик. Его зовут Марат. Он играет с собакой.*
- 3. На картине мальчик и собака. Собаку зовут Шарик. Она маленькая.*
- 4. Это хороший мальчик. Вот его дом и сад. В саду собака. На дереве красные яблоки.*

Учащийся со средним уровнем знаний должен был составить высказывание не менее чем из 2 взаимосвязанных предложений. Допускались 1-2 фонетические ошибки, не меняющие значение высказывания.

- 1. Это мальчик и собака. Там большой дом.*
- 2. У мальчика есть собака и кошка. Собака хороший, маленький.*
- 3. Это малчик. Это дом. Ест окно, дывер.*
- 4. Малчик стоит. Здесь собака сидит. Вот дом.*

Учащиеся, составившие по рисунку всего 1 предложение, имеющие недостаточный словарный запас, и допустившие более 2-х фонетических ошибок были отнесены к низкому уровню владения монологической речью.

Приведем примеры их высказываний.

1. Я вижу малчик.
2. Вот дом, и малчик, и маленький совака.
3. Я вижу дом.
4. У мальчик есть кофта, брюки, калтак.

Учащиеся с **очень низким уровнем развития монологической речи** не справились с заданием. Дети, которые смогли назвать некоторые предметы, изображенные на рисунке, и при этом допустили фонетические ошибки были включены в группу с очень низким уровнем.

Приведем примеры их высказываний.

1. Это ущеник.
2. Малыш, дом, яблоч.
3. Ест малыш, совака и кошка.

Результаты контрольного среза знаний - составление учащимися монологических высказываний на основе рисунка, - представлены в Таблице 3.2.

**Таблица 3.2.** – Результаты составления учащимися экспериментальных и контрольных классов монологических высказываний на основе рисунка

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Очень низкий уровень	
		Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
сш им. Ваккера	экспер 31	11	35%	13	42 %	5	16%	2	7%
сш им. Ваккера	контр. 32	7	21%	14	43%	7	22%	4	12%
сш № 4 г. Кант	экспер 28	11	39%	11	39 %	3	11%	3	11%
сш № 4 г. Кант	контр. 29	5	17%	13	45%	6	21%	5	17%
ш-г № 1 г. Токмок	экспер 27	10	30 %	11	44 %	4	15%	2	11%
ш-г № 1 г. Токмок	контр. 28	7	25%	11	39%	6	22%	4	14%



сш №1 Панф. р-на	экспер 28	9	32%	12	43%	4	14 %	3	11%
сш №1 Панф. р-на	контр. 27	6	22%	11	40%	5	19%	5	19%
сш им. А.Осмонова	экспер 27	9	33%	10	37 %	5	18%	3	11%
сш им. А.Осмонова	контр. 28	3	11%	15	54%	6	21%	4	14%

Анализ монологической формы речевой деятельности учащихся показал, что 34% учащихся экспериментальных классов и 19% учащихся контрольных классов показали высокий уровень сформированности монологической речи.

Средний уровень у 41% учащихся экспериментальных классов и 44% учащихся контрольных классов.

Низкий и очень низкий уровень свидетельствуют о том, что дети плохо усвоили программный материал. Эти уровни показали 25 % учащихся экспериментальных классов и 36% учащихся контрольных классов. В экспериментальных классах учащихся с низким и очень низким уровнем развития монологической речи на 11% меньше, чем в контрольных классах.

В среднем уровень сформированности монологической речи учащихся экспериментальных классов на 15% выше, чем у учащихся контрольных классов.

На заключительном этапе экспериментального обучения были проверены навыки диалогической речи учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Учащимся были предложены задания в пределах изученных лексико-грамматических тем. Для оценивания уровня развития диалогической речи ранее были разработаны **критерии оценивания диалогической речи первоклассников на основе** Предметного стандарта и Программы по русскому языку

На основе нормативных документов были разработаны следующие **критерии оценивания диалогической речи первоклассников:**

**Высокий уровень:** умеет начать, поддержать и закончить беседу; соблюдает очерёдность при обмене репликами, соблюдает нормы речевого этикета. Демонстрируется знание лексико-грамматического материала.

**Средний уровень:** умеет начать, поддержать и закончить беседу; но демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника, не всегда соблюдает нормы речевого этикета.

**Низкий уровень:** Демонстрирует несформированность навыков и умений речевого взаимодействия с партнером, может задать вопрос, но не стремится поддержать беседу.

**Очень низкий уровень:** Не может поддержать беседу. Недостаточный словарный запас.

На контрольном этапе эксперимента учащиеся выполняли те же задания, что и на констатирующем этапе, критерии оценивания были аналогичными.

Учащиеся работали в парах. Им предлагалось составить диалог на основе ситуативной картинке. Задача - перевоплощение в действующих лиц, которые изображены на картинке, чтобы научиться правильно вести себя в тех ситуациях, в которых они могут оказаться.

Уже с 1 класса необходимо формировать у учащихся умение использования в диалогической речи этикетные формулы общения: здравствуй (-те), до свидания, доброе утро, скажите, пожалуйста; спасибо.

Приведем примеры диалогов, составленных учащимися с разным уровнем диалогической речи.



**Высокий уровень:**

- *Здравствуй, Бектур.*
- *Здравствуйте, доктор.*
- *Что у тебя болит?*
- *У меня болит голова, горло.*
- *Я дам тебе лекарство.*
- *Спасибо.*
- *До свидания, Бектур.*
- *До свидания, доктор.*

В диалоге ученики использовали по 3-4 реплики, в том числе этикетные формулы общения. Не наблюдается произносительных ошибок. Соблюдается очерёдность при обмене репликами. Данный диалог составлен в вопросно-ответной форме. Однако в диалогах других учащихся встречались высказывания в форме «вопрос – вопрос». Формы речевого этикета естественные для общения одноклассников в непринужденной обстановке. Например, при составлении диалога «В магазине».

- *Здравствуй, Темирлан.*
- *Привет.*
- *Что ты хочешь купить?*
- *Я покупаю хлеб, печенье. А ты?*
- *Я хочу купить сыр и шоколад.*
- *Пока.*
- *Пока.*

Ниже приводится образец диалога, составленного учащимися со средним уровнем владения диалогической речью.

**Средний уровень:**

- *Что у тебя болит?*
- *Болит горло.*
- *Ты кушал морожину?*
- *Да, и пил холодную воду.*

- *Надо пить лекарства.*

- *Хорошо.*

- *До свиданя.*

- *До свидания.*

В диалогах учащихся среднего уровня владения диалогической речью присутствуют грамматические и произносительные ошибки. Не всегда соблюдаются нормы речевого этикета. Однако количество реплик соответствует норме.

*Учащиеся с низким уровнем* владения диалогической речью показали несформированность навыков и умений речевого взаимодействия с партнером. Ученик может задать вопрос, но не стремится поддержать беседу. В речи присутствуют грамматические и произносительные ошибки.

Приведем пример диалога, составленного учащимися с низким уровнем владения диалогической речью.

- *Я врач.*

- *Я мальчик.*

- *Что у тебе болит?*

- *Голова.*

В данном диалоге, наряду с произносительными ошибками, присутствуют и фактические. На рисунке мы видим мальчика с перевязанной шеей. Возможно, ученик не усвоил в полной мере лексический минимум за I класс.

*К очень низкому уровню* были отнесены учащиеся, которые не смогли составить диалог. Они только называли людей, которые были изображены на рисунке. Например, Это малщык. Доктур.

Результаты среза знаний на определение уровня развития диалогической речи учащихся контрольных и экспериментальных классов представлены в Таблице 3.3.

**Таблица 3.3. – Уровень развития диалогической речи учащихся контрольных и экспериментальных классов**

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Очень низкий уровень	
		Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
сш им. Ваккера	экспер 31	6	19%	19	61 %	3	10%	3	10%
сш им. Ваккера	контр. 32	4	12%	15	47%	6	19%	7	22%
сш № 4 г. Кант	экспер 28	7	25%	14	50 %	4	14%	3	11%
сш № 4 г. Кант	контр. 29	3	10%	16	55%	6	21%	4	14%
ш-г № 1 г. Токмок	экспер 27	7	26 %	14	52 %	4	15%	2	7%
ш-г № 1 г. Токмок	контр. 28	4	14%	12	43%	7	25%	5	18%
сш №1 Панф. р-на	экспер 28	6	22%	15	50%	4	14 %	3	14%
сш №1 Панф. р-на	контр. 27	3	11%	14	41%	5	26%	5	22%
сш им. А.Осмонова	экспер 27	4	22%	16	52 %	4	11 %	3	15%
сш им. А.Осмонова	контр. 28	2	11%	15	39%	6	21%	5	29%

Анализ диалогической формы речевой деятельности учащихся показал, что 23% учащихся экспериментальных классов и 12% учащихся контрольных классов показали высокий уровень сформированности диалогической речи.

Средний уровень у 53% учащихся экспериментальных классов и 45% учащихся контрольных классов.

Низкий и очень низкий уровень свидетельствуют о том, что дети плохо усвоили программный материал. Эти уровни показали 24 % учащихся экспериментальных классов и 43% учащихся контрольных классов. В экспериментальных классах учащихся с низким и очень низким уровнем развития диалогической речи на 19% меньше, чем в контрольных классах.

В среднем уровень сформированности диалогической речи учащихся

экспериментальных классов на 16% выше, чем у учащихся контрольных классов.

Проанализировав диалоги первоклассников, мы отметили, что в экспериментальных классах качество диалогической речи детей существенно улучшилось. Диалоги получились более развернутыми, выразительными, словарный запас – богаче.

При выполнении первоклассниками заданий на составление диалогических и монологических высказываний на основе наглядных средств обучения нами также фиксировались **фонетические ошибки**, допущенные учащимися контрольных и экспериментальных классов.

Результаты представлены в Таблице 3.4.

Таблица 3.4. - Фонетические ошибки, выявленные в устной речи учащихся контрольных и экспериментальных классов.

Слова из лексического минимума	Неправильное произношение	Число учащихся exper. классов, допустивших ошибки (из 141)	%	Число уч-ся контр. классов, допустивших ошибки (из 144)	%
белый	белий	5	4%	19	13%
собака	совака	2	1%	7	5%
книга	книга	5	4%	13	9%
шкаф	шыкап	2	1%	12	8%
	шыкаф	4	3%	18	12%
ученик	Ущеник ущиник	-		3	2%
здравствуй	зыдыравствуй зыдырасти	11	8%	29	20%
брат	бырат	11	8%	25	17%
фартук	партук	6	4%	13	9%
двор	дывор	13	9%	25	17%
заяц	заис	9	6%	21	15%
дверь	диверь	7	5%	19	13%
	дыверь				
хлеб	Хилеп	5	4%	14	10%
	хылеп				
огурцы	огурсы	10	7%	27	19%
овощи	овошы	6	4%	18	12%
курица	куриса	9	6%	25	17%
овца	овса	10	7%	21	15%
на улице	на улисе	8	6%	22	15%
живу	[ж']иву	9	6%	26	18%
большой	болшой	11	8%	24	17%
волк	болк	5	3%	14	10%

врач	вырач	9	6%	27	19%
жук	[ж']ук	5	3%	19	13%
лицо	лисо	12	9%	21	15%
птица	питиса	7	5%	15	10%
учительница	учительниса	9	6%	18	12%
цветок	светок	10	7%	22	15%
чайник	чайнек	3	2%	13	9%

Анализ фонетических ошибок, допущенных школьниками при составлении монологических и диалогических высказываний, показал, что большое число ошибок связано со звуками, не являющимися исконно кыргызскими: х, ц, в, щ, ж. Эти звуки учащиеся в русских словах заменяют звуками родного языка, сходными по реализации (*курица, заяц, жук, огурцыи др.*). Наибольшую трудность для детей представляют несингармоничные слова (*белый, овощи, большой и др.*), а также слова со стечением согласных, в несвойственных кыргызскому языку позициях (*врач, книга, здравствуй, брат и др.*)

В кыргызском языке имеются слова со звуками не являющимися исконно кыргызскими. Например: щетка, ящик, плащ, ферма, кофта, фонтан. Однако в результате неправильной организации обучения этим звукам учащиеся продолжают смешивать их со звуками родного языка.

Использование звукового пособия как средства развития произносительных навыков учащихся, позволило сократить фонетические ошибки в речи учащихся. Данные, приведенные в Таблице 3.2.4, свидетельствуют, что фонетических ошибок в речи учащихся экспериментальных классов в среднем на 10% меньше, чем у учащихся контрольных классов.

Неотъемлемой частью языкового и коммуникативного развития школьников является формирование социокультурных компетенций.

В ожидаемых результатах обучения в области **социокультурной компетентности Предметный стандарт** по русскому языку в школах с кыргызским языком обучения отмечает:

- Знает и умеет использовать отдельные социокультурные элементы

речевого поведенческого этикета в условиях разыгрывания ситуаций общения «В школе», «В классе».

- Знает и исполняет отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

- Знает русские имена, отчества, фамилии; типологически близкие сказки на русском и родном языках

- Умеет пользоваться в своей речи устойчивыми словосочетаниями.

**Программа по русскому языку** для I класса кыргызской школы определяет следующие социокультурные знания и умения:

- соблюдать нормы речевого этикета, принятые в России;

- знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора.

На основе этих нормативных документов нами были разработаны **критерии оценивания социокультурной компетентности** ученика I класса, позволяющие также определить эффективность звуковой и иллюстративной наглядности в плане формирования этой компетентности.

**Критерии оценивания социокультурной компетентности:**

**Высокий уровень:** Учащиеся знают 4 формулы речевого этикета: при знакомстве, прощании, выражении благодарности, обращении с просьбой. Знает 2-3 русские народные сказки, знает 3 и более стихотворения, знает 3 и более русских имен.

**Средний уровень:** Учащиеся знают 2 формулы речевого этикета, может назвать 1 русскую народную сказку, знает 1 стихотворение, знает 1-2 русских имени.

**Низкий уровень:** Учащиеся знают 2 формулы речевого этикета, не знает сказок, не знает стихотворений, может назвать 1 русское имя.

Результаты опроса учащихся контрольных и экспериментальных классов представлены в Таблице 3.5.



Таблица 3.5. - Уровни сформированности социокультурной компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов.

Название школы	Кол-во уч-ся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
сш им. Ваккера	экспер 31	14	45%	15	49 %	2	6%
сш им. Ваккера	контр. 32	8	25%	17	53%	7	22%
сш № 4 г. Кант	экспер 28	12	43%	13	46 %	3	11%
сш № 4 г. Кант	контр. 29	4	14%	19	65%	6	21%
ш-г № 1 г. Токмок	экспер 27	10	37 %	14	52 %	3	11%
ш-г № 1 г. Токмок	контр. 28	5	18%	14	50%	9	32%
сш №1 Панф. р-на	экспер 28	9	32%	15	54%	4	14 %
сш №1 Панф. р-на	контр. 27	3	11%	15	56%	9	33%
сш им. А.Осмонова	экспер 27	9	33%	15	56 %	3	11%
сш им. А.Осмонова	контр. 28	3	11%	14	50%	11	39%

Результаты выявления уровней сформированности социокультурной компетенции учащихся контрольных и экспериментальных классов показывают, что 38% учащихся экспериментальных классов и 16% учащихся контрольных классов имеют высокий уровень сформированности социокультурной компетенции.

Средний уровень у 51% учащихся экспериментальных классов и 54% учащихся контрольных классов.

Низкий уровень показали 11 % учащихся экспериментальных классов и 29% учащихся контрольных классов. В среднем уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся экспериментальных классов на 19% выше, чем у учащихся контрольных классов.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы и контрольного среза знаний дают нам основание утверждать, что уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся первых классов начальной кыргызской школы по всем основным показателям в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, что свидетельствует об эффективности проведенной нами работы на обучающем этапе эксперимента. Полученные результаты стали возможными благодаря внедрению звуковых и иллюстративных материалов, содержащих стихотворения, сказки, образцы диалоги с формулами речевого этикета.

Одной из причин низкого уровня социокультурной компетенции учащихся контрольной группы учащихся мы считаем отсутствие в учебнике и методическом руководстве текстов сказок, предлагается всего 3-4 стихотворения для заучивания, в разработках уроков отсутствуют русские имена.

В целом же, данные экспериментального обучения свидетельствуют о том, что у младших школьников, обучавшихся с привлечением звуковой и иллюстративной наглядности, интенсивнее происходил процесс становления произносительных навыков и интонирования; наблюдается быстрое развитие русской устной речи. Это позволило сделать вывод о том, что интенсификация речи находится в прямой связи с разумным, целенаправленным использованием средств учебной наглядности - особенно сюжетных и ситуативных картин и звукового пособия.

Следует подчеркнуть и то, что обучение в экспериментальных классах строилось в соответствии с типологией упражнений и общей моделью порождения связной речи и развития речевой деятельности - аудирование, говорение. Что касается самих упражнений, то они проводились с опорой на общедидактические и собственно методические принципы. С учетом взаимосвязанности и взаимообусловленности поурочной работы и последовательности их презентации: от рецептивных к репродуктивным, а от них к продуктивным.

Экспериментальное обучение, осуществленное поэтапно, показало, что формирование умений и навыков связного русского монологического высказывания происходит в определенной последовательности: конструирование различных коммуникативных синтаксических единиц, затем - наполнение их простейшими морфологическими категориями и лексемами; соединение предложений с элементарными (наиболее употребительными) средствами связи, построение на основе имеющегося материала небольших монологических высказываний в устной и письменной форме. В I-х классах - это составление предложений с использованием слов или словосочетаний и постановкой их в нужной форме; расположение составленных коммуникативных единиц в последовательности (с заменой, где необходимо, существительных местоимениями). *Продуктивными* оказались упражнения: продолжить текст по началу, составить предложение к рисунку, серии рисунков из 1-2 предложений. Например, такие предложения, которые открывают микротекст - связное высказывание:

*Это наш дом. Я ходил на ферму. Я люблю свою бабушку. Летом я ездил на Иссык-Куль. Наступила зима.*

Или: задание для расположения рисунков в логической связи и последовательности. Такие упражнения развивают не только речевую, но и мыслительную деятельность учащихся.

*Репродуктивные* задания использовались с целью формирования у учащихся навыков правильного построения предложений и их соединения, создания содержания микротекста, постановки вопросов по его содержанию.

Выполнение *продуктивных* упражнений было направлено на выработку и дальнейшее закрепление умений и навыков анализировать микротекст: озаглавливание, деление на смысловые части, выявление их последовательности и связи между ними и т.д..

Работа над всеми видами упражнений (*рецептивных, репродуктивных, продуктивных*) сопровождалась заданиями на языковом уровне: практическое наблюдение за средствами связи компонентов микротекста, составление

предложений с использованием определенных лексических единиц и грамматических форм.

В процессе экспериментального обучения проводилась систематическая работа не только над содержательно-логическим и языковым уровнями микротекста, но и развитием речи учащихся с использованием продуктивных речевых и коммуникативных заданий, в которые включались подготовительно-речевые и собственно речевые упражнения.

В период экспериментального обучения проводились творческие, полностью самостоятельные виды работ: устные рассказы, импровизации, инсценировки, составление связного высказывания по картине, наблюдениям, словесное рисование, отзывы о увиденном, услышанном. Эти виды работы связывались с изучаемым на данном этапе материалом.

Наряду с монологической, стала более совершенной и диалогическая речь учащихся.

Особая роль в системе работы отводилась учету родного языка учащихся, поскольку при обучении русскому языку происходит взаимодействие русского и родного языков, перенос - умений и навыков из одного языка в другой.

Вот почему в экспериментальном обучении большое внимание уделялось упражнениям:

- по сопоставлению связных текстов, данных на русском и кыргызском языках (с целью наблюдения над композиционным построением и средствами связи);
- по переводу небольшого микротекста с родного языка на русский (с целью координации умений и навыков для создания связного высказывания на двух языках).

В результате проведенной работы в экспериментальных классах (по сравнению с контрольными) наблюдались следующие изменения, которые выводились путем подсчета и сравнения:

1. Достигнуто заметное развитие видов речевой деятельности (аудирования, говорения) в их взаимосвязи.
2. Содержание устных монологических высказываний учащихся начальных

классов существенно изменилось, что отражалось на общем развитии школьников; приобретении ими способности наблюдать, сравнивать, давать оценку услышанного, увиденного и прочитанного; анализировать, обобщать.

3. Объем устных высказываний в среднем увеличился в 1,5-2 раза, что свидетельствует о том, что учащиеся стали говорить более свободно; научились словесно импровизировать.

4. Монологические высказывания учащихся к концу первого года обучения стали сравнительно ближе по содержанию и языковому оформлению к развиваемому виду устной речи. В них больше места начало занимать описание; увеличилось количество используемых слов, словосочетаний и целых фраз оценочного характера; уместно использовались синонимы, антонимы.

И что особенно важно - уменьшилось количество ошибок в произношении звуков, слогов и слов.

Согласно данным обучающего эксперимента учащиеся экспериментальных классов в большей степени, чем учащиеся контрольных классов овладели коммуникативными умениями строить монологическое и диалогическое высказывание в соответствии с предложенной темой, связно и последовательно его излагать, уместно использовать в высказывании языковые средства и правильно композиционно его оформлять.

У учащихся экспериментальных классов лучше сформированы слухо-произносительные навыки. Они допустили меньше ошибок, чем учащиеся контрольных классов.

Таким образом, основные результаты обучающего эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики с использованием в учебном процессе звуковой и изобразительной наглядности.

Результаты обучающего эксперимента подтвердили эффективность предложенных в диссертационном исследовании методических путей развития русской связной речи учащихся-кыргызов с использованием средств наглядности для формирования языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций. Они способствовали реализации выдвинутой рабочей гипотезы и создали

благоприятные условия для перехода к обучению русскому языку в будущем - на продвинутом этапе.

### **Выводы по третьей главе**

1. Значительное место в речевом развитии детей занимает применение разнообразных приемов, путей и средств обучения, среди которых особо выделяются: самостоятельная работа над учебником, рецептивные, репродуктивные и продуктивные задания и упражнения с использованием звуковой и изобразительной наглядности.

2. При разработке наглядных средств обучения для формирования слухо-произносительных навыков и развития навыков аудирования и говорения первоклассников следует исходить из анализа результатов сопоставительно-типологической характеристики явлений и фактов русского и родного языков; сходств и различий в психологии усвоения двух языков; содержания Предметного стандарта, действующей программы и учебников, а также из состояния речевого развития детей в конкретной языковой ситуации в Кыргызской Республике.

3. При отборе лингводидактического материала для различных видов учебно-наглядных пособий целесообразно руководствоваться представлением данного материала как единства содержательно-логического, языкового, коммуникативного и социокультурного уровней.

4. Важно соблюдать поэтапность комплексного развития речевых умений и навыков в устной речи с использованием различных наглядных средств.

5. В разработке системы упражнений по формированию и развитию русской связной речи учащихся рационально придерживаться определенной традиционно устоявшейся последовательности: вначале упражнения рецептивные, а затем репродуктивные и продуктивные с постепенным введением в учебный процесс новых лексических единиц в составе коммуникативных и номинативных синтаксических структур и в конкретных ситуациях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В ходе разработки лингводидактических основ методики использования наглядности при обучении русскому языку в начальной кыргызской школе, на основе анализа, обобщения и систематизации лингвистической, психолого-педагогической, дидактической и методической литературы по изучению современных подходов к обучению школьников, психологических особенностей восприятия наглядности младшими школьниками выявлено, что проблему разработки и использования наглядных средств обучения на начальном этапе обучения русскому языку как неродному необходимо решать с учетом достижений современной научно-методической, педагогической направлений и технологий на компетентностной основе.

2. Констатирующий срез выявил уровень русского речевого развития учащихся начальных классов школ Кыргызстана. На основе разработки классификации типичных и устойчивых речевых ошибок учащихся начальной школы разработана методическая система упражнений по целенаправленному обучению русскому языку с использованием звуковой и изобразительной наглядности на компетентностной основе.

3. Эффективность разработанной методики показали результаты экспериментального обучения учащихся I класса начальной кыргызской школы. Предложенная методика работы способствовала интенсивному формированию и развитию связной устной русской речи учащихся-кыргызов; показала результативность поэтапной и поуровневой работы с рациональным использованием учебной наглядности, создавая тем самым необходимые условия для перехода к обучению русскому языку на продвинутом этапе.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Проведенное исследование позволяет дать ряд практических рекомендаций для формирования языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся I-х классов кыргызской школы:

1. В учебно-нормативные документы наряду с общими требованиями по формированию социокультурной компетенции: знать произведения русского фольклора, стихи и песни, знать русские имена, включить обязательный перечень произведений для усвоения учащимися I класса. В предлагаемый список включить доступные учащимся сказки «Репка», «Колобок», «Теремок», Курочка Ряба»; стихотворения Агнии Барто – «Мишка», «Зайка», «Наша Таня», «Лошадка»; отрывки из стихотворения Корнея Чуковского «Телефон», Самуила Маршака «Робин Бобин» и др.

2. В Методическом руководстве к учебнику «Первый шаг», наряду с коллективными и индивидуальными формами работ, предложить учителям организовывать интерактивную работу с учащимися, наиболее отвечающую задачам формирования языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций.

3. В учебнике «Первый шаг» с 46 урока (середина ноября) предлагаются ученикам слова для чтения с буквами, которые еще не пройдены на уроках родного языка. При обучении русскому языку как неродному рекомендуется учитывать знания учащихся по родному языку.

4. Авторам программ и учебно-методических комплексов использовать теоретические и практические рекомендации по использованию звуковой и иллюстративной наглядности.

5. Разработанную систему заданий и упражнений по формированию языковой, коммуникативной и социокультурной компетенции учащихся начальной школы на основе звуковой и иллюстративной наглядности можно предложить преподавателям вузов, учителям школ для усовершенствования учебно-методической работы.



## Список использованной литературы

1. Абайдулова, М.С., Бугазов, Х.В. К вопросу об учебном комплексе по русскому языку для начальных классов национальной школы // Теория и практика создания учебно-методических комплексов по русскому языку для национальной школы [Текст] / М.С. Абайдулова, Х.В. Бугазов: тез.докл. Всесоюз. науч. конф., 4-6 декабря 1984. – М., 1984. – С.10-11.
2. Абайдулова, М.С. Учебно-методический комплекс по русскому языку для I класса [Текст] / М.С. Абайдулова // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1984. – № 4. – С.38-44.
3. Абдулина, Э.Ш. Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской начальной школе [Текст]: дис, ... канд. педагогических наук: 13.00.02/ Э.Ш. Абдулина. – Фрунзе, 1983. – 230 с.
4. Абдулина, Э.Ш., В.Г. Каменецкая, М.И. Задорожный, Л.А. Шейман Программа по русскому языку для I-III классов киргизской школы [Текст] / Э.Ш. Абдулина и др. – Бишкек: Мектеп, 1990.– 57 с.
5. Айдарова, Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку [Текст] / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 114 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Университетское, 1990. – 560 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983.
8. Амонашвили, Ш. А. В школу - с шести лет [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.pedagogic.ru>.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.
10. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании [Текст] /А. Л. Андреев: опыт философско-методологического анализа// Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

11. Артемов, В.А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам [Текст] /В.А. Артемов. – В. Кн.: Преподавание иностранных языков: Теория и практика / отв. ред. А.Т.Базиев. – М.: Наука, 1971. – С.241-258.
12. Афанасьева, Н. Личностный подход в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://psy.1septembe./ru/2001/32/710.htm>.
13. Ахиярова, М.З. Межпредметные связи в развитии речи учащихся начальных классов (на материале татарских школ с русским языком обучения)[Текст] / М.З. Ахиярова. – Казань: Тат.кн. изд-во, 1983. – 160 с.
14. Ахматов, Т.К. Звуковой строй современного киргизского литературного языка [Текст] / Т.К. Ахматов. – Фрунзе: Мектеп, 1970. – 155 с.
15. Бабанский, Ю.К. Принципы дидактики и типовые учебные комплексы [Текст] / Ю.К. Бабанский // Русский язык в национальной школе. – 1979. - № 6. – С.14-19.
16. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
17. Байбуртян, Н.А. Система учебных пособий по русскому языку для начальных классов армянской школы [Текст] /А.Н. Байбуртян // Русский язык в армянской школе. – 1974. – № 6. – С.27-34.
18. Баширова, М А. Лингвометодические основы обучения звуковой системе русского языка учащихся - азербайджанцев в период предварительного устного курса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ М.А.Баширова. – Махачкала, 1999. – 185 с.
19. Бекбоев, И. Б. Проблема новой ориентации системы образования [Текст] / И. Б. Бекбоев // Теория и практика инновационного образования. – Бишкек, 2000.–80 с.
20. Бекбоев, И. Б. Профессиональная компетентность – основа качества педагогического труда [Текст] / И. Б. Бекбоев // Новая школа – новый учитель: материалы межд. научн.-практ. конф. – Бишкек, 2003. – С. 83-93.

21. Бекбоев, И. Б. Инсанга багыттап окутуу технологиясынын теориялык жана практикалык маселелери [Текст] / И. Б. Бекбоев. – Бишкек: Педагогика века, 2004. – 383 с.
22. Бекбоев, И. Б., Ким, В. Л. Памятка автору школьного учебника [Текст] / И. Б. Бекбоев. – Бишкек, КИО, 1999. – 56 с.
23. Бекбоев, И. Б. Актуальные вопросы гуманизации образования [Текст] / И. Б. Бекбоев // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1997. – № 1-2. – С. 4-13.
24. Белая, Г.М. Обучение русскому произношению в начальных классах киргизских школ [Текст]: автореф. дис.... канд. педагогических наук: 13.00.02./ Г.М. Белая.– М.,1989.–17с.
25. Белая, Г.М. Обучение идентификации русских фонем в начальной киргизской школе [Текст] / М.Г. Белая // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1986. – № 4. – С.27-30.
26. Бельдиян, В. М. Проблемы совершенствования курса русского языка в киргизской школе. Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе [Текст]: хрестоматия в 2-х кн./ В. М. Бельдиян. Кн. I Методика преподавания русского языка в киргизской школе / Сост. М. Х. Манликова. – Бишкек: КРСУ, 2010. – С. 41.
27. Белухин, Д. А. Мифы и легенды педагогики [Текст] / Д. А. Белухин. – Москва, 2008.– 235 с.
28. Беляев, Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б. Беляев. – Москва, 1965.
29. Борисова, М.Н. Формирование речевых навыков с помощью технических средств [Текст] / М.Н. Борисова // Русский язык в национальной школе. – 1975.– № 5. – С.11-16.
30. Борисова, М.Н. О некоторых предпосылках создания аудио-визуального пособия для начального этапа обучения русскому языку нерусских учащихся [Текст] /М.Н. Борисова // Первая Всесоюзная конференция по проблемам использования технических средств обучения в подготовке учителей

русского языка и литературы для национальной школы. – Ереван: Луйс, 1975. – С.120-123.

31. Быстрова, Е.А. Типовой и региональный аудиовизуальные комплексы по русскому языку (статус, соотношение) [Текст] / Е.А. Быстрова // Теория и практика сознания учебно-методических комплексов по русскому языку для национальной школы [Текст]: тез. докл. всесоюз. науч. конф. (Москва, 4-6 декабря 1984). – М., 1984. – С.6-7.

32. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 178 с.

33. Бельдиян, В.М. Размышления по поводу дискуссии [Текст] / В.М. Бельдиян // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1985. – № 5. – С.22-28.

34. Беляев, Б.В. Психологические предпосылки составления учебников русского языка для учащихся национальных школ [Текст] / Б.В. Беляев // Русский язык в киргизской школе. – 1966. – № 2. – С.24-27.

35. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

36. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560с.

37. Васильев, А.И. Лингвистические основы обучения русскому произношению в киргизской школе [Текст] / А.И. Васильев. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – Ч. I. –132 с.

38. Васильев, А.И. О проекте фонетического минимума русского языка[Текст] / А. И. Васильев // Русский язык в национальной школе. – 1982. – № 2. – С.33-37.

39. Васильев, А.И. Сопоставительная фонетика русского и киргизского языков [Текст] / А.И. Васильев. - Фрунзе: Мектеп, 1983. – 134 с.

40. Васильев, А.И. Фонология как основа обучения лексике и грамматике[Текст] / А.И. Васильев // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1985. – № 3. – С.32-37.

41. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [Текст] / В.П.Григорьева, И.А.Зимняя, В.А. Мерзлякова [и др.] – М.: Рус. язык, 1985. – 116 с.

42. Возвратные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) [Текст] / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 142с.

43. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1991.– 138 с

44. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1934.– С.318.

45. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 148 с.

46. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: избр. псих. исследования / под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР , 1956. – С.383-386.

47. Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку [Текст] / И. Б. Ворожцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2000. – 98 с.

48. Гальперин, П.Я., Запорожец, А.В., Карпова, С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии[Текст] / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – М.: Изд-во Моск. ун-та,1978.–118 с.

49. Геодакян, И.М. Некоторые вопросы психологии шестилеток [Текст] / И. М. Геодакян: В кн. Методическое руководство к учебнику «Русская речь» для подготовительных классов с многонациональным составом учащихся / под ред. И.В. Баранникова. – М., 1981. – С. 13-21.

50. Голованова, М.В. Исследование эффективности применения экранных и звуковых пособий на уроках чтения в начальных классах [Текст]: автореф. дис. ... канд, педагогических наук:13.00.02 / М.В Голованова. – М., 1974. – 17 с.
51. Городилова, Г.Г. Роль и место наглядности в процессе развития речевых навыков и умений [Текст] / Г.Г. Городилова. – В кн.: Аудиовизуальные средства для обучения иностранцев русскому языку [Текст]. – М.: Ун-т Дружбы народов им. П. Лумумбы, 1971. – С. 6-26.
52. Городилова, Г.Г. Аудиовизуальные материалы в типовых учебных комплексах [Текст] / Г.Г. Городилова // Русский язык в национальной школе. – 1979. - №4. – С.53-56.
53. Государственные стандарты предметного образования в школах Кыргызской Республики [Текст]. – Бишкек, 2006.–С.276-288.
54. Грачева-Бархударян, Н.Н. Основы создания и использования аудиовизуальных средств на начальном этапе обучения русскому языку в армянской школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 /Н.Н. Грачева-Бархударян. – М., 1983. – 24с.
55. Границкая, А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе [Текст] / А. С. Границкая – М.: Просвещение, 1991. – 155 с.
56. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В. В. Давыдов: - В кн.: Возрастная и педагогическая психология / Ред. А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1979. – С. 69-100.
57. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240.
58. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
59. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьника [Текст] / В.В. Давыдова, А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 22-26.
60. Данилов М.А. Дидактика [Текст] / М.А. Данилов, В.П. Есипов. - М.: Изд-во АПН, 1957. – 518 с.

61. Дидактические основы создания и использования печатных пособий в средней школе [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. Л.М. Зельмановой. – М.: НИИ ШОТСО, 1981. – 162 с.
62. Дидактика средней школы [Текст] / Под редакцией М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 146-184.
63. Добаев, К.Д. Что такое куррикулум? [Текст] / К. Д. Добаев // Кутбилим. – 2008. - № 29 . - 5 сентября . – С. 5.
64. Добаев, К.Д. О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в киргизской школе [Текст] / К. Д. Добаев. // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2010. – № 4.–С. 12-16.
65. Добаев, К.Д., Тагаева, Г. С. К вопросу о требованиях к содержанию и структуре учебников русского языка и русской литературы для киргизской школы [Текст] / К. Д. Добаев., Г. С. Тагаева // Известия Кыргызской академии образования. – 2010. – № 2 (14). – С. 3-21.
66. Донецкая, А.Т. Разговорные уроки по русскому языку в первом классе киргизской школы[Текст] / А.Т.Донецкая // Мугалимдерге жардам. – Фрунзе, 1953. –С.33-51.
67. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения. [Текст] / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С.187 – 188.
68. Елебесова, С. А. Подготовка кадров русского языка в Кыргызстане [Текст]: сб. научных трудов и аналитических материалов «Русский язык в Кыргызстане» / С.А. Елебесова. – Бишкек: КРСУ, 2006. –С.222.
69. Ефимов, В.В. Анатомо-физиологические особенности детей семилетнего возраста [Текст] / В.В. Ефимов: В кн.: Обучение детей в первом классе [Текст]. – М., 1951. – 26 с.
70. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
71. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи [Текст]: В защиту живого слова / сост В.Я. Коровина., Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1966. – С.5 -25.

72. Жуйков, С.Ф. Психологические предпосылки совершенствования учебников по русскому языку для начальных классов [Текст] / С.Ф. Жуйков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 33-41.

73. Закирьянов, К.З. Методика обучения русскому языку в национальной школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: К.З. Закирьянов.– М., 1978. – 42 с.

74. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» [Текст]: сб. норм.–прав. акт. в области образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2004. – Выпуск 1. – С.13-56.

75. Закон Кыргызской Республики об официальном языке КР [Текст]. – Бишкек, 2000.

76. Запорожец, А.В. Психолого-педагогические исследования возможностей и оптимальных условий обучения детей шестилетнего возраста [Текст] / А.В. Запорожец: м-лы II Всесоюзного симпозиума / под ред. Ш.А. Амонашвили, В.В.Давыдова, А.В. Запорожца. – Тбилиси, 1974.– С.251-252.

77. Зельманова, Л.М. Эффективное применение средств обучения на уроках русского языка и литературы [Текст] / Л.М. Зельманова. – М.: Просвещение, 1986. – 198 с.

78. Зимняя, И.А., Леонтьев, А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком [Текст] / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев. – В. кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М.: Рус. язык, 1976. – С. 31-39.

79. Задорожная, Н. П. Совершенствование устной монологической речи учащихся старших классов на уроках русского языка в киргизской школе [Текст]: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1985.– 215 с.

80. Задорожная, Н. П. Рассказывать легко? [Текст] / Н. П. Задорожная // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2009.– № 2. – С. 24-30.

81. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. [Текст] / Л.Ф. Занков.– М.: Учпедгиз, 1960. – 311с.



82. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990.– 419 С.
83. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1968.– 136 с.
84. Запорожец, А.В. Психолого-педагогические исследования возможностей и оптимальных условий обучения детей шестилетнего возраста [Текст]: м-лы II Всесоюзного симпозиума / под ред. Ш.А. Амонашвили, В.В.Давыдова, А.В. Запорожца. – Тбилиси, 1974. –С.251-252.
85. Зельманова, Л.М. Теоретические основы создания и использования системы средств обучения для развития устной речи учащихся IV–VI классов  
[Текст]: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.01. – М., 1985. – 405 с.
86. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.– С. 99.
87. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному [Текст] / И. А. Зимняя. // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 12-15.
88. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 179 с.
89. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 189.
90. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. [Текст] / Я. А. Коменский / под ред. проф. А. А. Красновского. – М., 1955. – 275 с.
91. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский /под ред. проф. А. А. Красновского.– М., 1955. – С. 162.
92. Конституция Кыргызской Республики. - 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.gov.kg/?page\\_id=263&lang=ru](http://www.gov.kg/?page_id=263&lang=ru)
93. Коток, Е.В. Предварительный устный курс русского языка в национальной школе [Текст] / Е.В. Коток. – М.: Педагогика, 1981. – 72с.

94. Константинов, Н. А., Струминский, В. Я. Проблема начального обучения в русской школе (К. Д. Ушинский) [Текст] / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – В кн.: Очерки по истории начального образования в России. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953. – С. 146-147.

95. Краснов, Ф. И. О коммуникативной направленности в обучении русскому языку нерусских. Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе [Текст]: хрестоматия: в 2 кн. / Ф. И. Краснов. - Методика преподавания русского языка в киргизской школе / сост. М. Х. Манликова. – Бишкек: КРСУ, 2010. – Кн. 1. – С. 38.

96. Куррикулум по предмету «Второй язык» (русский язык в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языком обучения) для 1-4 классов. – Бишкек, 2009. – 32 с.

97. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-12.

98. Леонтьев, А. А. Психологические аспекты личности и деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев // Иностранный язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 23-27.

99. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – С. 142-144.

100. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1983.– Том 2. – С. 221.

101. Леонтьев, А. Н. О предмете психологии личности. Избранные психологические произведения [Текст] / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983.– Том 1. – С. 384-385.

102. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 9.

103. Лернер И. Я. Функции учебника и способы фиксации в нем учебного материала [Текст] / И. Я. Лернер. – В кн.: Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.306.

104. Лернер, И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности при изучении гуманитарных дисциплин [Текст]: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 // И.Я. Лернер. – М., 1971. – 32 с.

105. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

106. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

107. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

108. Манликова, М.Х. Методика преподавания русского языка в киргизской школе: пути становления и развития [Текст] / М.Х. Манликова // Вестник КРСУ. – 2012. – Т. 12. – №5. – С. 137-141.

109. Манликова, М.Х. Русский речевой этикет [Текст] / М.Х. Манликова . – Бишкек, 2016. – 538 с.

110. Махмудова, Методические указания по использованию «Звукового приложения к учебнику русского языка для I класса дагестанской школы» [Текст] / И.Г. Махмудова . – Махачкала: Дагучпедгиз, 1983. – 54 с.

111. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе [Текст] / под ред. И.В. Баранникова, А.И. Грекул. – Л.: Просвещение, 1984. – 312 с.

112. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов, Т.Г, Рамзаев, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

113. Методика преподавания русского языка в школах тюркоязычных групп [Текст] / под ред. В. М. Чистякова. – М.: Просвещение, 1964. – 427 с.

114. Методика преподавания русского языка в армянской школе (1-3 классы) [Текст] / Н. А. Байбуртян, И.М. Геодакян, Б. М. Есаджян. – Ереван: Луйс, 1986. – Ч. 1. – 192 с.
115. Методика преподавания русского языка в грузинской начальной школе [Текст] / А.Ш. Мачарашвили, В.Г. Авалишвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1976. – 206 с.
116. Методика создания и использования средств обучения русскому языку [Текст] / под ред. Н.М. Шанского и К.З. Закирьянова. – Л.: Просвещение, 1988. – 217 с.
117. Методы педагогических исследований [Текст] / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 156 с.
118. Миртов, А.В. Методика русского языка в узбекской школе [Текст]: (III-VII классы) / А.В. Миртов. – Ташкент : Учпедгиз, 1940. – 228 с.
119. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/sistema-obucheniya-russkomu-proiznosheniyu-v-natsionalnoi-malokomplektnoi-shkole#ixzz4PLbFnj4P>.
120. Невзорова, А.М. Система ситуативных (сюжетных) пособий по развитию русской диалогической речи учащихся 4-6 классов узбекской школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02/ А.М. Невзорова. – Ташкент: НИИ педагогики, 1983. – 23с.
121. Ниорадзе, В.Г. Условия формирования и развития интереса к изучению русского языка средствами аудиовизуального комплекса // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1986. – №2. – С.49-54.
122. Омурбаева, Д.К. Отбор и использование дидактического материала в букварный период обучения русскому языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Д.К Омурбаева. – М., 1990. – 16 с.
123. Основы дидактики [Текст] / под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967. – 126 с.

124. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / под ред. Д. Б. Эльконина, А.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
125. Отчет ЦОМО «Национальное оценивание образовательных достижений учащихся (НООДУ). Отчет об основных результатах оценивания» [Текст]. – Бишкек, 2010. – 20 с.
126. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 202 с.
127. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 267 с.
128. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 154 с.
129. Петров, В.П. О степенях трудности звуков и слов русского языка для учащихся-киргизов [Текст] / В.П. Петров // Русский язык в киргизской школе. – 1962. - №4. – С.25-30.
130. Петров, В.П. Учителю о новейших средствах обучения [Текст] / В.П. Петров. – Фрунзе: Мектеп, 1966. – 89 с.
131. Петров, В. П. Дидактические игры и упражнения [Текст]: пособие для учителей / В.П. Петров. – Фрунзе, 1969. – 80 с.
132. Полайчева И. А. Наглядность как принцип обучения инофонов на основе применения схемных и знаковых моделей уроках русского языка как иностранного. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [inna@klasstula.ru](mailto:inna@klasstula.ru)
133. Прессман, Л.П. Методика применения технических средств обучения [Текст] / Л.П. Прессман. – М.: Просвещение, 1988. – 191с.
134. Предметный стандарт по русскому языку в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения для 1-4 классов [Текст]. – Бишкек, 2016. – 27 с.
135. Психоллингвистика и обучение русскому языку нерусских [Текст] / под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. – М.: Рус. язык, 1977. – 175 с.

136. Психология познавательной деятельности [Текст] / под ред. Л.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 151 с.
137. Примерные требования к учебникам русского языка и литературы для школ с киргизским языком обучения [Текст]: метод. рекомендации. – Фрунзе: Мектеп, 1987. – С. 34.
138. Программа по русскому языку для I-III классов киргизской школы [Текст]. – Бишкек, 1990. – 33с.
139. Программы по русскому языку для II – IV классов одиннадцатилетней киргизской школы [Текст]. – Изд. 2-е испр. и доп. – Бишкек: ТАС, 2006. – 35 с.
140. Программы по русскому языку и чтению для 1-4 классов одиннадцатилетней киргизской школы [Текст] / сост.: К. Д. Добаев, Г. С. Тагаева. - Бишкек, 2010. – 39 с.
141. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1940. – 168 с.
142. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Соц. ЭКГИЗ, 1946. – 134 с.
143. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 8-11.
144. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
145. Рудов, М. А. О русском языке за «круглым столом»: «Проблемы государственного и официального языков в полиэтнических сообществах» [Текст]: сб. науч. труд. и аналит. материалов «Русский язык в Кыргызстане». – Бишкек: КРСУ. – 2006. – С.167.
146. Русский язык. [Текст] / Энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – С.303.

147. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики [Текст] / под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой. – М.: Педагогика, 1977. – 278 с.
148. Сарсекеев, Б. С. Модернизация учебника и учебно-методического комплекса по истории Казахстана на основе компетентностного подхода [Текст]: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.01 / Б. С. Сарсекеев. – Астана, 2008. – 280 с.
149. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
150. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – № 5. – 1994. – С. 16-21.
151. Слостёнин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Слостёнин. – М.: Просвещение, 1976. – 147 с.
152. Слостёнин, В. А. Управление образованием в новых условиях [Текст] / В. А. Слостёнин. – Москва, 2001. – 179 с.
153. Советкин, Ф. Ф., Чистяков В. М. Разговорные уроки по русскому языку в нерусской школе [Текст] / Ф. Ф. Советкин, В. М. Чистяков. – М., 1948 . – С.12.
154. Срезневский, И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] / И. И. Срезневский. - СПб.: Академия наук, 1899. – в кн. Цитр.: Методика преподавания русского языка [Текст]: Хрестоматия / сост. А.М. Лапатухин. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960. –С. 83.
155. Тагаева, Г. С., Борчиева, Б. Т. Деятельностные основы формирования вторичной языковой личности в киргизской школе [Текст]: материалы межд. конф. «Вопросы преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях Кыргызстана», МГУ ЦМО, КНУ им. Ж. Баласагына; Г. С. Тагаева, Б. Т. Борчиева. – Бишкек, 2008. – С. 143 – 148.

156. Тагаева, Г.С. Личностно-деятельностный подход в модернизации содержания курса русского языка в начальной кыргызской школе [Текст]: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Г.С. Тагаева. - Бишкек, 2012. – 279 с.
157. Тарасова, О.В. Использование слухо-зрительной ситуативной наглядности для развития русской диалогической речи учащихся начальных классов узбекской школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02/ О.В. Тарасова. – М., 1974. – 21 с.
158. Указ «О мерах по развитию государственного языка и совершенствованию языковой политики» [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http:knews.kg>.
159. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст]: в 6 т./ сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.
160. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К. Д. Ушинский. - Т.1-2. – М., 1974. – 347 с.
161. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для учащихся. [Текст]: избр. педаг. произведения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968.– 108 с.
162. Хамраева, Е.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка: в аспекте моделирования учебных средств [Текст]: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / Е.А. Хамраева. – М., 2004. – 416 с.
163. Харакоз, П.И. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе [Текст] / П.И. Харакоз. – Фрунзе: Киргосиздат, 1953. – 274 с.
164. Харакоз, П. И. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе [Текст] / П. И. Харакоз. – Фрунзе: Мектеп. – 1983.– С. 9.
165. Харакоз, П. И. Предварительный устный курс русского языка в киргизской школе: Его задачи, значение и методика проведения [Текст]: материалы респ. научно-практ. конф. учителей-словесников Кирг. ССР (Фрунзе, 1952 г., 23 ноября) / П. И. Харакоз– Фрунзе, 1953. - С. 5 – 11.



166. Харакоз, П. И. Некоторые вопросы преподавания русского языка в национальной школе [Текст]: материалы науч. конф. в г. Ташкенте по вопросам русского языка в национальных школах / П. И. Харакоз. – Фрунзе. – 1957.- Вып. 1. – С. 46.
167. Хегай, М.А. Лингвистические основы содержания первоначального обучения русской устной речи в узбекской школе [Текст]: авторефер. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / М.А. Хегай. – М., 1973. – 29 с.
168. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. В Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
169. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. – 1986. – Т. 1.– С.33.
170. Чистяков, В. М. О системе учебников по русскому языку для национальных школ [Текст] / В. М. Чистяков // Русский язык в национальной школе. – 1961. – № 3. – С. 38.
171. Шабанов, А.Ш., Хасанов, Н.М., Величук, А.П. О некоторых особенностях урока русского языка в начальных классах национальных школ с родных языком обучения [Текст] / А.Ш. Шабанов, Н.М. Хасанов, А.П. Величук. – М.: Просвещение, 1975. – 23 с.
172. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 25-31.
173. Шаймарданов, А. О требованиях к учебнику для 6–7 классов [Текст] / А. Шаймарданов // Русский язык в национальной школе. – 1960. – № 5.– С. 49.
174. Шанский, Н. М. Русское языкознание и лингводидактика [Текст] / Н. М. Шанский. – М.: Русский язык, 1985. – С. 206.
175. Шанский, Н. М. Теоретические основы методики преподавания русского языка в национальной школе. Методика преподавания русского языка

и литературы в киргизской школе [Текст]: хрестоматия: в 2 кн. / Н. М. Шанский. - В кн.: Методика преподавания русского языка в киргизской школе / сост. М. Х. Манликова. – Бишкек: КРСУ, 2010. – Кн. 1. – С. 11-16.

176. Шанский, Н. М. Сопоставление как один из методических приемов обучения русскому языку нерусских. Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе [Текст]: хрестоматия: в 2 кн. / Н. М. Шанский. – В кн.: Методика преподавания русского языка в киргизской школе / сост. М. Х. Манликова. – Бишкек: КРСУ, 2010. – Кн. 1. – С. 44-48.

177. Шанский, Н. М., Быстрова, Е. А. Методика преподавания русского языка в современных условиях [Текст] / Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова // Русский язык и литература в национальной школе. – 1990. – № 3-4. – С. 11-14.

178. Шаповаленко, С.Г. Требования к отдельным видам учебно-наглядных пособий [Текст] / С.Г. Шаповаленко. – М.: Просвещение, 1969. – 132 с.

179. Шацкий, С.Т. О современной дидактике и дидактическом материале [Текст] : Избр. пед. соч. в 2-х тт. – М., 1980. – Т.2. – С.213-223.

180. Шейман Л. А. Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе [Текст]: Пособие для учителей: в 2-х частях / Л. А. Шейман. – Фрунзе: Мектеп, 1981. – 95 с.

181. Шейман, Л. А. Примерные требования к учебникам русского языка и литературы для школ с киргизским языком обучения [Текст] / Л. А. Шейман. – Фрунзе: Мектеп, 1987. – С.19-25.

182. Шейман, Л. А. Реализация в учебниках по русскому языку важнейших дидактических принципов. Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе [Текст]: хрестоматия: в 2 кн. / Л. А. Шейман. – В кн.: Методика преподавания русского языка и литературы в киргизской школе / Сост. М. Х. Манликова. – Бишкек: КРСУ, 2010. – Кн. 1. – С. 75.

183. Шейнфельд, Г.В., Закирьянов, К.З. Лингафонные устройства на уроках [Текст] / Г.В. Шейнфельд, К.З. Закирьянов // Русский язык в национальной школе. – 1988. - №3. – С.26-31.

184. Шурпаева М. И. Лингвометодические основы обучения русскому языку учащихся начальных классов дагестанской национальной школы [Текст]: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / М. И. Шурпаева.- Махачкала, 2000. – 116 с.
185. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств [Текст] / А.Н. Щукин. – М., 1981. – 128 с.
186. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко.– М.: Педагогика, 1989. – С. 267.
187. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: Развитие ребенка от рождения до семи лет [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 120 с.
188. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
189. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1995. – 156 с.
190. Якиманская, И. С. Развивающее обучение [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
191. Якубова А. А. Первоначальное обучение русскому языку в 1 классе лакской школы [Текст]: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / А.А. Якубова. – Махачкала, 2002. –183 с.